

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

POSSIBILIDADES DE USO DAS FERRAMENTAS COGNITIVAS
PROPOSTAS POR KIERAN EGAN NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
PRÉ-ADOLESCENTES.

CURITIBA

2014

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

POSSIBILIDADES DE USO DAS FERRAMENTAS COGNITIVAS
PROPOSTAS POR KIERAN EGAN NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
PRÉ-ADOLESCENTES.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Paraná, como pré-
requisito para a obtenção do título de
Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Francisco C. Fogaça.

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Campos, Ana Raquel Fialho Ferreira

Possibilidades de uso das ferramentas cognitivas propostas por Kieran Egan no ensino de língua inglesa para pré-adolescentes / Ana Raquel Fialho Ferreira Campos – Curitiba, 2014.
106 f.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Francisco Carlos Fogaça
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Línguas - Ensino - Adolescentes.
3. Escolas de idiomas. I. Título.

CDD 420



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, DENISE CRISTINA KLUGE e LIDIA STUTZ arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“POSSIBILIDADES DE USO DAS FERRAMENTAS COGNITIVAS PROPOSTAS POR KIERAN EGAN NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA PRÉ-ADOLESCENTES”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		APROVADA
LIDIA STUTZ		Aprovada
DENISE CRISTINA KLUGE		Aprovada

Curitiba, 05 de fevereiro de 2014 .

Prof. Dr. Rodrigo Tadeu Gonçalves
Vice-Coordenador

Dedico este trabalho aos meus pais Eliana e Hirand que sempre me deram o incentivo necessário para seguir meu caminho.

Dedico imensamente ao meu esposo Rafael que foi o suporte durante todo este processo. Obrigada por seu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça por toda sábia instrução durante este processo.

Ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, na pessoa da professora doutora Tereza Cristina Wachowicz, pelo apoio recebido.

Às professoras Dra. Lídia Stutz e Dra. Denise C. Kluge, pelas contribuições e sugestões no trabalho.

À escola de idiomas na qual essa pesquisa foi realizada, na pessoa de sua diretora, por todo apoio e espaço oferecido para desenvolvimento deste estudo.

Às professoras que participaram como sujeitos desta pesquisa, pela contribuição valiosa que deram a este estudo.

RESUMO

Frequentemente, a participação, o engajamento e o interesse dos alunos são o centro da atenção de diretores e coordenadores de escolas de idiomas. Facilmente encontramos publicações a respeito do ensino de língua inglesa para crianças e para adultos, contudo, percebo um *gap* em relação a publicações sobre ensino de inglês para adolescentes e pré-adolescentes que apresentem estratégias que promovam a participação e o interesse dessa faixa etária. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades de uso das ferramentas cognitivas da Educação Imaginativa proposta por Kieran Egan e baseada em Vygotsky, para tornar o ensino mais efetivo, aumentando a participação e o envolvimento dos alunos e produzindo um maior resultado de aprendizagem. As seis ferramentas cognitivas usadas nessa pesquisa foram: narrativa, associação com o heróico, extremos e limites da realidade, admiração e encanto, coleções e hobbies, bem como revolta e idealismo. As perguntas norteadoras desta pesquisa são: 1. Como as professoras perceberam a participação e o engajamento dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível às professoras? 2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas? 3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados? Essa pesquisa está situada na área de Linguística Aplicada, voltada para o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto de escolas de idiomas. Este texto procura articular as ideias de Vygotsky (1978, 2005) e Lantolf (1994, 2004, 2006) relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem e a proposta de Egan (1986, 2001, 2002) sobre a Educação Imaginativa. Esta pesquisa está caracterizada como uma pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONIRICARDO, 2008) que segue os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1997, 2001; MILLER, 2012). A pesquisa se deu em um centro binacional cujo foco é o ensino de língua inglesa. Essa instituição está localizada em uma cidade do centro oeste do Paraná e possui em torno de 700 alunos de diversas idades, de classe média a média alta. O foco esteve sobre as percepções de 4 professoras dentro do curso Teens, o qual abrange a faixa etária de 9 a 12 anos e do qual sou coordenadora. As professoras participantes tem entre 20 e 35 anos e seus planejamentos, discussões, e respostas a um questionário foram os instrumentos geradores de dados desse estudo. Os resultados obtidos revelam que a proposta da Educação Imaginativa requer uma flexibilidade em relação ao tempo e ao uso da língua materna em sala de aula. No entanto, de acordo com as percepções das professoras, as ferramentas cognitivas propostas por Kieran Egan contribuem para um maior envolvimento e interesse dos alunos nos assuntos tratados em sala de aula. Percebo que além de analisar as possibilidades de uso das ferramentas de Egan para o ensino de inglês para pré-adolescentes, esse trabalho contribui para o entendimento da inclusão de uma pesquisa acadêmica no contexto de escolas de idiomas.

Palavras-chave: Educação Imaginativa; Pré-Adolescentes; Escola de idiomas.

ABSTRACT

Frequently, students' participation, commitment and interest are the focus of board of directors and coordinators of language schools. Articles about teaching kids and adults are easily found, however, I see a gap regarding techniques of teaching of adolescents that present strategies that foster students' participation and interest. This research aims at investigating the possibilities of using the cognitive tools of Imaginative Education proposed by Kieran Egan based on Vygotsky, to make teaching effective, increasing students' participation and involvement, and producing a better learning result. The six cognitive tools that were used in this research were: narrative structure, association with the heroic, extremes and limits of reality, wonder, collections and hobbies, and revolt and idealism. The research questions were: 1. How did the teachers understand students' participation and commitment to the activities using the cognitive tools? Was there an increase of interest by the students that was noticeable by the teachers? 2. According to the teachers' perceptions, did the students have the opportunity to use their imagination and creativity in the activities that were proposed? 3. Under the teachers' perceptions, were the linguistic learning objectives achieved? This study is under Applied Linguistics, focused on teaching English as a foreign language in a language school scenario. This text aims at articulating Vygotsky's (1978, 2005) and Lantolf (1994, 2004, 2006) ideas related to development and learning, and Egan's proposal about Imaginative Education (1986, 2001, 2002). This research is characterized as qualitative-interpretivism (BORTONI-RICARDO, 2008) that follows the principles of the Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 1997, 2001; MILLER, 2012). The research was conducted in a binational center in which the focus is on English language. This institution is located in the mid-west region of Paraná state, Brazil, and has around 700 students of several ages, middle and upper class. The attention was over the perceptions of 4 teachers that are part of the Teens course, students from 9 to 12 years old, and of which I am the coordinator. The teachers are from 20 to 35 years old and their planning, discussions, and answers to a questionnaire were the data generators to the present study. The obtained results reveal that Imaginative Education requires flexibility related to time and to the use of mother language in the classroom. However, according to the teachers' perceptions, Egan's cognitive tools contribute to a higher level of involvement and interest of the students about the topics covered in class. I understand that besides analyzing the possibilities of using Egan's tools to teach English to teenagers, this study contributes to the understanding of applying an academic research in the language schools scenario.

Key words: Imaginative Education. Teenagers. Language Schools.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: O processo mediado. Oliveira (2006 p.27)	19
Tabela 1: Os grupos de Ferramentas Cognitivas de cada Tipo de Compreensão. Fonte: http://ierg.net/lessonplans/cognitive_tools.php Acesso em janeiro 2013.	27
Tabela 2: Organização curso Teens.	42
Tabela 3: Perfil dos sujeitos de pesquisa.	44
Tabela 4: Programação mensal dos encontros entre pesquisadora e professoras.	46
Tabela 5: Organização das unidades e ferramentas cognitivas utilizadas.	48
Tabela 6: Exemplo da inclusão das ferramentas na unidade 1 do Teens 3.	49
Tabela 7: Cruzamento entre as perguntas de pesquisa e os instrumentos geradores de dados.	51
Tabela 8: Agrupamento das respostas do questionário, pergunta 5.	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	O ENSINO E APRENDIZAGEM SEGUNDO VIGOTSKY	18
2.1	A MENTE MEDIADA.....	20
2.3	EDUCAÇÃO IMAGINATIVA	23
2.3.1	IERG- IMAGINATIVE EDUCATION RESEARCH GROUP	23
2.3.2	A COMPREENSÃO ROMÂNTICA E SUAS FERRAMENTAS.....	28
2.4	ELOS ENTRE VYGOTSKY E EGAN.....	32
2.5	EGAN E O ENSINO DE LÍNGUAS	34
3	CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	35
3.1	OBJETIVOS.....	35
3.2	PERGUNTAS DE PESQUISA	36
3.3	A PESQUISA QUALITATIVO- INTERPRETATIVISTA E A PRÁTICA EXPLORATÓRIA ..	36
3.4	A ESCOLHA DAS FERRAMENTAS COGNITIVAS PROPOSTAS POR EGAN.....	41
3.5	O LOCAL DA PESQUISA.....	41
3.6	OS SUJEITOS DA PESQUISA	42
3.7	OS INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS.....	45
3.7.1	O PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONJUNTO	45
3.7.2	AS REUNIÕES DE <i>FEEDBACK</i>	49
3.7.3	OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS.....	50
3.7.4	AS NOTAS DE CAMPO.....	50
3.8	REDE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO IMAGINATIVA - NIET- (NETWORK OF IMAGINATIVE EDUCATION TEACHERS).....	51
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	53
4.1	PARTICIPAÇÃO, ENGAJAMENTO E INTERESSE.....	53
4.2	O ENVOLVIMENTO DAS PROFESSORAS	59
4.3	DUAS FERRAMENTAS EM ESPECIAL.....	63
4.3.1	A FERRAMENTA NARRATIVA	63
4.3.2	ASSOCIAÇÃO COM O HERÓICO	67

4.4 RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	70
4.5 A FUNÇÃO AMPLIFICADORA DAS FERRAMENTAS	72
4.6 DESAFIOS.....	74
4.6.1 TEMPO.....	75
4.6.2 LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ALVO	78
4.7 POSSIBILIDADES	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

Em escolas de idiomas e instituições particulares, a participação, engajamento e interesse dos alunos são elementos que, frequentemente, estão no centro das atenções de diretores e coordenadores. Embora a origem desse cuidado possa estar vinculada ao fato de que os alunos são considerados clientes, e as escolas de certa forma dependem da satisfação de seus clientes, vejo que existem pontos favoráveis em toda essa atenção dedicada à motivação e à participação do aluno. Entre eles, destaco a constante busca por inovações e formas de se melhorar o ensino da língua estrangeira, o que, indiretamente, culminou nesta pesquisa de mestrado.

Minha formação foi em Letras Português - Inglês e desde o início da faculdade atuei como professora de inglês, ora em escola de idiomas, ora no ensino fundamental e médio em escolas particulares. Ao final da graduação, no ano de 2001, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio nos Estados Unidos, e ao voltar ao Brasil, trabalhei por três anos em uma indústria de papel, no setor de exportação, usando o inglês na área de negócios. Esses três anos foram cruciais na minha jornada profissional, pois foi ali que percebi que meu lugar era, realmente, dentro da sala de aula. Desde então, não me aventurei em outros caminhos que não fossem voltados à licenciatura, sendo essa dissertação de mestrado uma confirmação da minha escolha profissional.

Trabalho em um centro binacional desde 2009, sendo que desde 2011 ocupo também o cargo de coordenadora do curso *Teens*, faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. Desde o início do trabalho, cinco anos atrás, dou aula para diversas idades, incluindo os alunos de 9 a 12 anos, no entanto, durante o período da pesquisa, eu não tive turmas do curso *Teens* por conta da minha da necessidade de me deslocar para Curitiba para o cumprimento dos créditos e orientações. A presente pesquisa foi conduzida nesse mesmo centro binacional, pois, na posição de coordenadora, encontrei uma abertura para propor a pesquisa e conduzi-la em meu próprio local de trabalho.

Como coordenadora do curso *Teens*, habitualmente sou questionada a respeito do nível motivacional dos alunos de 9 a 12 anos bem como em relação à qualidade das aulas do curso *Teens* e, portanto, a motivação para esta pesquisa foi criada a partir da busca por inovações e melhorias no ensino de inglês para pré-adolescentes. Facilmente encontramos publicações a respeito do ensino de língua inglesa para crianças e para adultos, contudo, percebo um *gap* em relação a publicações sobre ensino de inglês para adolescentes e pré-adolescentes. Em 2011 participei de uma palestra ministrada por Herbert Puchta¹ cujo título era “Teaching in Between” e que tratou especificamente das características do ensino de língua inglesa para adolescentes e pré-adolescentes. Nessa palestra, fui apresentada ao trabalho de Kieran Egan e suas ferramentas cognitivas como um possível caminho para alcançar um maior envolvimento e participação dos alunos de 9 a 12 anos, entendendo que quando Egan fala em envolvimento emocional, ele quer diferenciar de um mero divertimento ou animação. Assim, o engajamento não significa que a aula seja um constante ápice ou um entusiasmo passageiro, mas sim uma ligação e um verdadeiro interesse no assunto tratado em sala (EGAN, 2002; BROOM, 2011).

O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções² de quatro professoras de inglês quanto às possibilidades de uso das ferramentas cognitivas propostas por Kieran Egan (2002) incluídas nos planos de aulas. As percepções estiveram sob a perspectiva de aumentar o engajamento, participação, motivação dos alunos da faixa etária de 9 a 12 anos. O ineditismo deste trabalho se dá no fato de que escolas de idiomas são geralmente lugares pouco flexíveis para receber estudos acadêmicos contínuos que possam influenciar na abordagem do ensino vigente, tampouco abrem espaço para mudanças que não são advindas da direção. Acredito também que este trabalho traz um olhar sobre o uso das ferramentas de Egan no ensino de inglês para alunos brasileiros que ainda não foi explorado, o que pode colaborar para uma melhor compreensão da Educação Imaginativa. Mesmo assim, como coordenadora do curso *Teens* em uma escola de idiomas no centro oeste do Paraná, propus este trabalho para analisar as possibilidades de uso das ferramentas

¹ Herbert Puchta é autor de diversos livros sobre ensino de língua inglesa bem como autor de materiais didáticos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira. Recentemente foi presidente da IATEFL (Associação Internacional de professores de inglês como língua estrangeira). Mais informações em: <http://www.herbertpuchta.com/>

² A utilização do termo *percepção* está relacionada apenas à investigação feita sobre o que as professoras perceberam, entenderam e acharam da utilização das ferramentas de Egan.

cognitivas propostas por Egan (2002) e recebi total apoio da direção da escola bem como das professoras participantes do estudo.

Essa pesquisa está situada na área de Linguística Aplicada, voltada para o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto de escolas de idiomas. Este texto procura articular as ideias de Vygotsky (1978, 2005) e Lantolf (1994, 2004, 2006) relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem e a proposta de Egan (1986, 2001, 2002) sobre as ferramentas cognitivas. Esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e que segue os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1997, 2001; MILLER, 2012).

Egan (2002) criou uma proposta de educação chamada Educação Imaginativa com o intuito de encontrar uma maneira de tornar o ensino mais efetivo e cativante. Esse modelo baseia-se em Vygotsky e sua teoria sobre as ferramentas intelectuais culturalmente mediadoras e tenta justamente mostrar como é possível repensar a educação ao centrar os esforços nas descobertas das muitas maneiras pelas quais os estudantes podem entender o mundo. Partindo de Vygotsky (2005), que encara a mente como um órgão cultural e psicossocial, e propõe a linguagem como mediação entre o homem e o mundo, Egan define os tipos de compreensão conforme o domínio e uso da linguagem.

Egan (2002) nomeia as funções mentais vygotskianas de *tipos de compreensão: somática, mítica, romântica, filosófica e irônica*. Esses *tipos de compreensão* são tentativas de caracterizar um nível básico de mudanças inovadoras significativas na vida cultural humana e resultam do desenvolvimento de instrumentos intelectuais particulares que adquirimos das sociedades em que crescemos. Quanto mais sofisticadas as ferramentas adquiridas, melhor desenvolvida será a noção de mundo da criança. (ALPHEN, 2011). Como este trabalho foi desenvolvido com alunos de 9 a 12 anos, e, segundo Egan (2002), essa faixa etária corresponde ao domínio da linguagem relativo à *compreensão romântica*, as ferramentas inseridas nos planos de aula são: *narrativa, associação com o heróico, hobbies e coleções, extremos e limites da realidade, revolta e idealismo, e admiração e encanto*.

Vale ressaltar que os estudos e as publicações de Egan foram idealizados para a escola como um todo, e não especificamente para as aulas de língua estrangeira.

Por conta disso, não há muitos trabalhos que vinculem a Educação Imaginativa a escolas de idiomas. Trago Herbert Puchta, supracitado, autor de materiais didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira, e seu artigo *Developing thinking skills in the Young learner's classroom* (2012), como um exemplo do uso da teoria de Egan na elaboração de atividades e livros relacionados ao ensino de inglês para adolescentes.

O artigo *Second-Language Learning Through Imaginative Theory* de Catherine Broom (2011) explora como o trabalho de Egan pode enriquecer o entendimento do ensino de inglês como segunda língua. Broom reside no Canadá, e por isso trata o inglês como segunda língua e não língua estrangeira. Ela retoma que a proposta de Egan não funciona cronologicamente, em outras palavras, os tipos de compreensão não são definidos pela idade, mas sim pelo amadurecimento e domínio sobre o uso da língua materna. Portanto, em grupos de idades variadas, os alunos podem estar também situados em vários níveis de domínio sobre a língua mãe, demandando que o professor faça uso das ferramentas de diferentes tipos de compreensão: *romântico, filosófico e irônico* na mesma aula. No caso desta pesquisa, dentro do curso *Teens* na escola de idiomas participante, os alunos ainda estão agrupados de acordo com a idade, acompanhando os anos escolares e, portanto, é possível centralizar os planos de aula na *compreensão romântica*, que caracteriza o domínio da linguagem compartilhado pela maioria dos alunos dessa idade.

Diversas dissertações de mestrado são produzidas na Universidade Simon Fraser em Vancouver no Canadá, da qual Egan é professor titular. A Faculdade de Educação da Universidade Simon Fraser oferece um programa de mestrado baseado na Educação Imaginativa com dois focos: o primeiro envolve o entendimento de como a imaginação dos alunos se desenvolve durante a idade escolar; e o segundo tem como objetivo explorar maneiras pelas quais os professores podem engajar a imaginação de seus alunos rotineiramente. Os objetivos deste programa de mestrado são explorar algumas ideias alternativas e inovadoras sobre educação, envolver os professores a repensar os conteúdos de sala de aula de forma a capturar a imaginação dos aprendizes e, trabalhar com os professores para planejar, programar e avaliar o uso dessas ideias inovadoras na prática.

Considero relevante mencionar outro exemplo de uso da proposta de Kieran Egan, desta vez, na escola como um todo. A escola *Corbett Charter School*³, de Oregon, Estados Unidos, foi criada entre os anos de 1999 e 2008, e ocupou o 2º lugar no *rank* das melhores escolas dos Estados Unidos de 2012, de acordo com o *Washington Post*, um dos maiores e talvez mais antigos jornais de Washington, D.C. A escola atende alunos do jardim de infância ao ensino médio e se autodenomina uma *Imaginative Education School*. Desde sua fundação, a escola tem trabalhado com base na Educação Imaginativa e em outros projetos de ensino como Filosofia para crianças (Philosophy for Children) e Aprendendo com Profundidade (LID-Learning in Depth), este também proposto por Egan.

Esta pesquisa envolveu quatro professoras de uma escola de idiomas no centro oeste do Paraná que trabalham com a faixa etária de 9 a 12 anos, da qual sou coordenadora. Os dados de análise foram as percepções das professoras coletadas a partir de reuniões de planejamento, reuniões de *feedback*, notas de campo e questionários respondidos pelas professoras participantes. As três perguntas de pesquisa norteadoras deste trabalho foram: 1. Como as professoras perceberam a participação, o engajamento e o interesse dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível as professoras? 2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas? 3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados?

No capítulo dois apresento as teorias que serviram de base para este trabalho. O foco esteve sobre Vygotsky, seus instrumentos intelectuais, a Zona de Desenvolvimento Proximal e o conceito de mediação (VYGOTSKY, 1978, 2005). Também apresento no segundo capítulo a Educação Imaginativa proposta por Egan (1986, 2001, 2002) seus tipos de compreensão e as ferramentas cognitivas respectivas a cada compreensão. Saliento as características e ferramentas cognitivas da compreensão *Romântica*, que dá conta da faixa etária que foi foco desta pesquisa, 9 a 12 anos de idade. Ao final do capítulo, trago os elos existentes entre as duas teorias.

³ Para mais informações sobre a *Corbett Charter School* acessar o site <http://www.corbettcharterschool.com/>

No capítulo três apresento os objetivos e perguntas que nortearam essa pesquisa; a parceria entre Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001, 2013) e a pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), caminho escolhido para a realização deste estudo, discorro sobre os instrumentos geradores de dados, o contexto e os sujeitos, descrevendo a escola e os professores participantes do estudo.

O capítulo quatro traz a análise dos dados coletados na pesquisa resultantes das reuniões de planejamento, reuniões de *feedback*, questionário e notas de campo. Optei por separar os assuntos mencionados nas falas das professoras por seções dentro deste capítulo, a saber, 4.1 Participação, engajamento e interesse; 4.2 Envolvimento das professoras; 4.3 Duas ferramentas em especial; 4.4 Resultado de aprendizagem; 4.5 A função amplificadora das ferramentas; 4.6 Desafios e 4.7 Possibilidades.

Finalmente, o capítulo cinco traz as considerações finais sobre os resultados encontrados nesta pesquisa. O capítulo trata os desafios e sucessos constatados na experiência de se trazer para uma escola de idiomas uma teoria inovadora que foi primeiramente proposta para a escola regular como um todo. Finalizo o capítulo abordando questões que podem ser objetos de estudos em futuros trabalhos nesta área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo abordo alguns conceitos-chave de Vygotsky (1978, 2005) bem como certos entendimentos por parte de alguns pesquisadores atuais, como Lantolf (1994, 2004, 2006) e Oliveira (2006). Apresento também os fundamentos da Educação Imaginativa proposta por Kieran Egan (2002), e em quais pontos ocorre o vínculo entre Vygotsky e Egan.

2.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM SEGUNDO VIGOTSKY

Apresento aqui alguns conceitos-chave das teorias do psicólogo russo Lev Vygotsky e a relação existente entre esses conceitos e a proposta de Kieran Egan. Ao contrário de Piaget (1986) e seus estágios do desenvolvimento, Vygotsky não nos oferece uma concepção estruturada desse desenvolvimento humano, mas sim, reflexões e dados de pesquisa que nos auxiliam nessa compreensão, privilegiando o ambiente social ao invés da maturação biológica por si só.

Para Vygotsky (2005), as crianças nascem com as habilidades básicas para seu desenvolvimento mental, as quais o autor denomina funções mentais elementares – atenção, sensação, percepção e memória, por exemplo. Através da interação em ambientes socioculturais, essas funções se desenvolvem em processos mais sofisticados, as funções mentais superiores. Oliveira (2006) ilustra a diferença entre as funções mentais superiores e as elementares:

Uma atividade psicológica é considerada superior na medida em que o ser humano tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores, enquanto uma atividade elementar está relacionada a ações mais reflexas, automatizadas ou processos de associação simples entre eventos. (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Um exemplo encontrado em Oliveira (2006) descreve a possibilidade de se ensinar um animal a acender a luz em um quarto escuro, o que seria uma função elementar, posto que esse animal não seria capaz de, voluntariamente, não acender

a luz porque alguém está dormindo no quarto. Portanto, a função superior está relacionada à tomada de decisão a partir de uma informação nova.

Vygotsky (2005) diz que a aprendizagem é o motor responsável pelo despertar de diversos processos internos de desenvolvimento que não existiriam sem o contato do indivíduo em certo ambiente cultural. Segundo Davis (2005 apud FOGAÇA, 2010), Vygotsky afirma que não são as etapas biológicas que geram o desenvolvimento, mas a internalização daquilo que é historicamente acumulado e transformado em cada etapa do desenvolvimento, não desaparecendo o nível anterior, mas sendo transformado e superado.

O caminho desse desenvolvimento, dessa internalização da cultura acontece “de fora para dentro”, não é uma absorção passiva, mas de transformação e de síntese. O indivíduo passa a tomar como seu o que primeiramente era do coletivo, e as atividades externas passam a ser internas. Sobre esse processo “de fora para dentro” Oliveira (idem) diz:

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (OLIVEIRA, 2006, p.39)

Na falta de situações que promovam o aprendizado, o desenvolvimento é bloqueado, e, como exemplo, Oliveira (2006) traz o caso da criança que cresce em um ambiente formado por surdos-mudos e, apesar de não apresentar qualquer restrição na fala ou audição, não desenvolve a linguagem oral.

Vygotsky (2005) acreditava que, através de contribuições sociais, as crianças seriam curiosas e ativamente envolvidas em seu próprio aprendizado e processo de desenvolvimento. Essas contribuições sociais podem ser caracterizadas pelo princípio largamente difundido da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual está relacionado à diferença existente entre aquilo que a criança pode alcançar sozinha e o ponto que ela chega com a ajuda de um parceiro com maior habilidade,

permitindo que a criança desenvolva novas habilidades, ou seja, funções mentais superiores.

A zona de desenvolvimento real é a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente, sem a ajuda de outros. São as etapas já conquistadas e alcançadas pela criança, caracterizando processos de desenvolvimentos já consolidados (OLIVEIRA, 2006).

Existem ao mesmo tempo, algumas tarefas que a criança é capaz de resolver apenas com a ajuda de alguém mais experiente e recebendo instruções. Esse nível é chamado de zona de desenvolvimento potencial e essa mudança de resultados a partir da interação com o outro é a base da teoria de Vygotsky. A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, definida por Vygotsky (1978) como a distância entre esses dois níveis mencionados, desenvolvimento real e potencial. Vygotsky (idem) também afirma que o que hoje está na zona de desenvolvimento proximal será o nível real de desenvolvimento amanhã, o que significa que o que hoje a criança pode fazer com a ajuda de outro ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

2.1 A MENTE MEDIADA

Para Vygotsky (2005; Lantolf, 2006), o conceito de mediação significa a inclusão de um elemento entre as relações do sujeito e o objeto, ou do sujeito e outro sujeito, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. Para ele, a compreensão entre espíritos é impossível sem qualquer expressão mediadora (Vygotsky, 2005). Oliveira (2006) exemplifica o conceito de mediação pensando sobre a relação existente entre um indivíduo e a chama de uma vela.

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chamada vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 2006, p.27).

Um simples reflexo é substituído por um ato complexo, mediado, que pode ser representado conforme a figura 1.



Figura 1: O processo mediado. Oliveira (2006 p.27).

Lantolf (1994), para ilustrar a diferença entre o funcionamento mental mediado e o não mediado, considera uma pessoa que se esforça para lembrar o que precisa comprar no supermercado, podendo optar por tentar memorizar os itens através da repetição ou lembrar-se dos itens anotando-os em um papel. No primeiro caso a conexão é mais direta entre os itens e a memória, enquanto que no segundo caso, ela cria uma conexão auxiliar ainda melhor através da lista de compras, facilitando o processo.

Como seres humanos, fazemos uso de ferramentas materiais ou simbólicas para mediar nossos relacionamentos com o mundo (LANTOLF, 2004), e essas ferramentas são artefatos criados pela cultura humana que passam de geração a geração e que se modificam para melhor atender a realidade do momento. Vygotsky distingue três tipos de mediação: artefatos materiais⁴, signos (ou artefatos psicológicos) e outros seres humanos (LANTOLF, 2004), e defende que a aprendizagem é sempre mediada.

Segundo Oliveira (2006), um objeto mediador da relação entre o indivíduo e o mundo pode ser chamado de instrumento, pois o instrumento é o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. O machado, por exemplo, corta melhor que a mão humana, assim como uma vasilha pode armazenar água de uma maneira mais eficaz. Em um campo psicológico, estes instrumentos passam a ser chamados de signos e auxiliam nos processos mentais. Como exemplo, no

⁴ Há distinção, por parte de alguns autores, entre artefatos e instrumentos. Para eles, o artefato só se transforma em instrumento quando é incorporado pelo usuário, quando há sentido atribuído para o artefato, que então passa a mediar a relação do homem com o mundo.

auxílio de atividades que demandam memória e atenção, encontramos varetas ou pedras no registro e contagem de cabeças de gado ou na separação de sacos de cereais, ou seja, a memória mediada por signos é melhor que a memória não mediada. Assim, o processo de mediação, por meio de instrumento e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 2006, p.33).

Durante o processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas internas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. (OLIVEIRA, 2006, p.35). Portanto, fazer relações, comparar, lembrar e planejar, supõe um processo de representação mental e a minha relação com o mundo é mediada por esses elementos, não é direta com o mundo real fisicamente presente.

Bruner (1966, apud Lantolf 2006) propõe que os artefatos funcionam como amplificadores culturais, assim como as ferramentas materiais como o martelo que amplia nossa força e uma vara que amplia nosso alcance. Segundo Bruner (idem), os artefatos simbólicos, como a alfabetização, ampliam nossa capacidade de organizar e transferir conhecimento.

Para Lantolf (2006), o homem não é concebido como um pensador e agente autônomo, mas sim como um sistema funcional, como seres mediados, reconhecendo a contribuição fundamental da biologia bem como dos fatores sociais e culturais. Os artefatos mediadores capacitam o ser humano a controlar seus estímulos, e segundo Lantolf (2006), essa combinação de nossas funções biológicas e culturais é a responsável por criar um sistema mental organizado, no qual a biologia fornece as funções necessárias, e a cultura empodera o ser humano para intencionalmente regular essas funções. Isso acontece, como Lantolf (2006) exemplifica, quando dizemos a nós mesmos para não agir até que uma análise das consequências seja feita, e então, através dos artefatos culturais, criamos um plano antes da ação.

Com essas fundações, Egan (2002) inicia seu trabalho na Educação Imaginativa, pesquisando ferramentas que colaborem com o processo de

desenvolvimento, encontrando um grupo de ferramentas para cada tipo de compreensão, ou, como diria Vygotsky, cada nível de funções mentais⁵.

2.3 EDUCAÇÃO IMAGINATIVA

Apesar do desafio de encontrar uma definição exata e incontestável para imaginação, de acordo com Egan (2002), proponente desta metodologia, a imaginação é a habilidade de pensar no possível e não apenas no real, é a fonte de invenção, novidade e flexibilidade do pensamento humano que enriquece o pensamento racional, e está amarrada à habilidade de formar imagens e às emoções. Egan foi inspirado por Vygotsky, que compreendia o desenvolvimento intelectual em termos dos instrumentos intelectuais que agem no processo de desenvolvimento, e escreveu sua teoria com o intuito de encontrar uma maneira de tornar o ensino mais efetivo e cativante. A proposição central da tese de Egan está no fato de que engajar a imaginação das crianças é crucial para um ensino bem sucedido. De acordo com Egan (IERG, 2013), a Educação Imaginativa é considerada uma abordagem⁶ que introduz novas teorias, princípios e procedimentos práticos para tornar a educação mais eficaz.

2.3.1 IERG- IMAGINATIVE EDUCATION RESEARCH GROUP

O grupo de pesquisa sobre educação imaginativa (IERG) é composto por professores que desenvolvem suas aulas a partir da proposta de Egan. A princípio, todos os envolvidos residem na Columbia Britânica, Canadá, e fazem parte da Universidade Simon Fraser, em Vancouver. Esse grupo possui como objetivo criar

⁵ Para Vygotsky, crianças nascem com as ferramentas/ habilidades básicas para seu desenvolvimento intelectual, tais como atenção, percepção e memória. Eventualmente, através da interação dentro do ambiente sócio-cultural, esses materiais se tornam processos mentais mais sofisticados, aos quais Vygotsky chama de funções elementares superiores.

⁶ De acordo com Richards and Rogers (1999) adota-se a organização hierárquica das concepções de abordagem, método e técnica, na qual a técnica deve ser consistente com um método, e também em harmonia com uma abordagem.

novos princípios e procedimentos práticos para tornar a educação⁷ mais efetiva, engajando a imaginação dos alunos no aprendizado e a imaginação dos professores no ensino, e como resultado, tornar o conhecimento do currículo vivo e significativo. Saliento que as publicações de Egan são voltadas para a escola em geral e não para o ensino de inglês especificamente. O grupo defende que a imaginação é uma das grandes forças do aprendizado e pode ser utilizada em todas as idades e níveis de habilidade. Segundo Egan, (2002), atualmente, a maioria do conteúdo do currículo não traz à tona as origens e motivações que resultaram nas teorias, conceitos e fórmulas apresentadas no material didático. O conteúdo é rotineiramente ensinado como se seu *habitat* natural fosse o livro didático ao invés de medos, esperanças e desafios de pessoas reais. Há um portal de divulgação dessa proposta de educação, www.ierg.net, que recebe a nomenclatura de grupo (IERG- Imaginative Education Research Group), mas que tem se tornado, na verdade, uma via de divulgação de tudo que envolve a Educação Imaginativa.

Egan (2002) baseia sua concepção de imaginação combinando duas teorias: a teoria da recapitulação do século XIX e a teoria de Vygotsky sobre as ferramentas intelectuais culturalmente mediadoras e tenta justamente mostrar como é possível repensar a educação ao centrar os esforços nas descobertas das muitas maneiras pelas quais os estudantes podem entender o mundo. Partindo de Vygotsky (2005), que encara a mente como um órgão cultural e psicossocial, e propõe a linguagem como mediação entre o homem e o mundo, Egan define os tipos de compreensão conforme o domínio e uso da linguagem.

Egan (2002) mostra que cada tipo de compreensão é resultado do desenvolvimento de instrumentos intelectuais particulares que adquirimos das sociedades em que crescemos, e ao falar em instrumentos está se referindo aos meios de mediação, que segundo Vygotsky (1978), são os termos através dos quais ele compreendia o desenvolvimento intelectual. Egan diz:

Nosso desenvolvimento intelectual, portanto, não pode ser entendido adequadamente em termos de estágios psicológicos como os de Piaget,

⁷ Em seu livro *A Mente Educada*, Egan propõe uma reformulação da maneira como o ensino é conduzido nas escolas de ensino fundamental e médio.

mas exige uma compreensão de papel desempenhado pelos instrumentos disponíveis na sociedade em que uma pessoa cresce. (EGAN, 2002, p. 48)

Egan (2002) nomeia as funções mentais vygotskianas de *tipos de compreensão*: somática, mítica, romântica, filosófica e irônica. Esses *tipos de compreensão* são tentativas de caracterizar um nível básico de mudanças inovadoras significativas na vida cultural humana e resultam do desenvolvimento de instrumentos intelectuais particulares que adquirimos das sociedades em que crescemos. Quanto mais sofisticadas as ferramentas adquiridas, melhor desenvolvida será a noção de mundo da criança (ALPHEN, 2011).

Egan (2002) comenta que os processos psicológicos mais elevados começam na interação com outros, com as funções sociais externas, talvez provenientes da história cultural, que então se tornaram internalizadas e se transformaram em funções psicológicas. O processo de desenvolvimento intelectual, portanto, será reconhecido no grau com que o indivíduo domina instrumentos e sistemas de sinais como a linguagem (VYGOTSKY, 1978, p.35).

Cada tipo de compreensão se desenvolveu historicamente e culturalmente numa sequência particular e não se esvai para ser substituído pelo próximo, mas, funde-se adequadamente em grau significativo com o que o antecedeu. Como exemplo, podemos dizer que conforme a criança se desenvolve ela não deixa para trás todas as ferramentas cognitivas da compreensão mítica, mas apenas acrescenta as ferramentas da compreensão romântica. Dentro de cada tipo de compreensão se encontram *ferramentas cognitivas*, que são ferramentas de pensamento criadas por nossos ancestrais para fazer sentido do mundo e agir sobre e dentro deste sentido. Segundo Egan (2002), alguns exemplos de ferramentas cognitivas dentro da *compreensão mítica*, são: as *histórias* que, como instrumentos, ajudaram na lembrança de acontecimentos tornando o conhecimento mais envolvente; as *metáforas*, que ajudaram as pessoas a entenderem algo através da analogia com outro item; e as *oposições binárias*, como bom/mau, que ajudaram na organização e categorização seus conhecimentos.

Quanto ao primeiro tipo de compreensão, o *Somático*, compreende que a criança, primeiramente, entende a experiência de uma maneira física e sem a

utilização da linguagem verbal, através de informação fornecida pela visão, audição, olfato, tato, paladar e, crucialmente, por todas as emoções vinculadas a tais sentidos. As ferramentas cognitivas dessa compreensão são: *sentidos corporais, emoções, humor, musicalidade, ritmo, padrões, gestos, comunicação e intencionalidade.*

O segundo tipo é o *Mítico*, segundo o qual a criança entende a experiência através da linguagem oral. As características da compreensão mítica é uma consequência direta do desenvolvimento da linguagem, e é tipicamente predominante a partir do momento em que a linguagem verbal se desenvolve entre os dois e três anos até cerca de sete ou oito anos. Corresponde a um período durante o qual influências genéticas em enfraquecimento fundem-se com o crescente arranjo e disposição de nossa capacidade de aprendizado, que conseqüentemente, deixa de ser fácil e começa a exigir um trabalho deliberado. Pode-se confiar na linguagem para discutir, representar e entender até situações não experienciadas pessoalmente. As ferramentas cognitivas dessa compreensão são: *histórias, opostos binários, metáfora, mistério, jogos e drama, piadas e humor, rima, ritmo e oralidade.*

Um dos aspectos-chave do terceiro tipo de compreensão, o *Romântico*, é a geração de uma nova consciência de algo a que chamamos realidade e o acesso a ela através da razão e da linguagem escrita. A compreensão romântica representa uma transição gradual da fase mítica para a realidade. O ensino passa de discriminações de base perceptual como “quente e frio” para meios abstratos de se referir ao mundo, por exemplo. As ferramentas cognitivas dessa compreensão são: *qualidades heróicas, extremos e limites, revolta e idealismo, organizadores gráficos, personificação, coleções e mudança de contexto.*

O aspecto central da compreensão *Filosófica*, quarto tipo, é o pensamento teórico sistemático, através do qual, a experiência é compreendida por meio do uso teórico da linguagem. O foco está nas conexões e reconhecimento de leis e teorias que fazem com que experiências e detalhes desconexos tenham sentido. As ferramentas cognitivas dessa compreensão são: *busca por generalizações, processos, hipóteses e experimentos, busca por autoridade e verdade, anomalias, sátira e definição de si mesmo.*

O quinto tipo é o *Irônico*, segundo o qual a pessoa entende a experiência através do uso reflexivo da linguagem e se conscientiza de que as teorias, e até a linguagem são limitadas para capturar tudo o que há de importante no mundo. Neste tipo de compreensão se advoga que a maneira de entendermos o sentido depende de nossa única perspectiva histórica e cultural.

A tabela 1 mostra as ferramentas de cada tipo de compressão correspondente, e coloca em itálico as ferramentas da compreensão romântica, tipo focado neste estudo, que serão descritas ainda neste capítulo na seção 2.3.2. Os demais tipos de compreensão não fazem parte desse trabalho, pois o recorte foi feito com alunos de 9 a 12 anos de idade que são parte do curso tenns, do qual sou coordenadora.

Compreensão somatic	Compreensão mítica	<i>Compreensão romântica</i>	Compreensão filosófica	Compreensão irônica
Sentidos corporais	Oposições binárias abstratas	<i>Associação com o heróico</i>	Ideias gerais	Limites da teoria
Respostas emocionais e conexões	Imaginário mental afetivo	<i>Mudança de contexto</i>	Meta-narrativas	Reflexividade e identidade
Ritmo e musicalidade	Jogos, drama e brincadeiras	<i>Coleções e Hobbies</i>	Busca por autoridade e verdade	Integração
Gestos e comunicação	Humor	<i>Extremos da experiência e limites da realidade</i>	Sentido de realidade abstrata	Particularidade
Intencionalidade	Metáfora	<i>Humanização do conhecimento</i>	Sentido de agencia	Dúvida epistêmica radical
	Narração e personalização	<i>Estrutura narrativa</i>		
	Enigmas e senso de mistério	<i>Revolta e idealismo</i>		
	Rima, ritmo e padrão	<i>Admiração e encanto</i>		

Tabela 1: Os grupos de Ferramentas Cognitivas que os alunos devem adquirir para desenvolver cada Tipo de Compreensão. Fonte: http://ierg.net/lessonplans/cognitive_tools.php Acesso em janeiro 2013.

Lyle (2009), em seu artigo sobre a educação imaginativa, faz uma observação interessante quanto às ideias de Egan, dizendo que não devemos assumir que o autor queira substituir o cognitivo pelo afetivo, e o racional pelo imaginativo, ele os vê como interdependentes. Para Egan (2002), a imaginação é um componente necessário para a atividade cognitiva e racional, e foi negligenciada talvez pela dificuldade em medi-la, e/ou talvez, pela tradição em mantê-la junto às disciplinas relacionadas às artes e longe das áreas exatas.

É possível encontrar, no entanto, vários exemplos da aplicação das ferramentas de Egan em disciplinas consideradas “exatas ou científicas” no *site www.ierg.com*, a partir de uma busca por planos de aulas que pode ser filtrada por disciplina. Esses planos de aulas exemplificados no site ajudam no esclarecimento e auxiliam na compreensão da proposta de Egan, mostrando que a imaginação é crucial para tornar o conhecimento significativo (IERG, 2013). No anexo A está um exemplo retirado do portal.

2.3.2 A COMPREENSÃO ROMÂNTICA E SUAS FERRAMENTAS

Como o intuito desse trabalho é investigar as possibilidades de uso das ferramentas de Kieran Egan no recorte de alunos de 9 a 12 anos, darei ênfase à *Compreensão Romântica*, em cujo período se encaixa a faixa etária dos participantes desta pesquisa. Essa idade encontra-se como o período a partir do qual a linguagem escrita passa a fazer sentido para a criança, sendo que a escolha do termo “Romântico” está vinculada ao período existente entre a fantasia e a realidade, entre os mitos e o formato real do mundo que conhecemos. O romance ocupa-se da realidade, mas sem abrir mão da magia, é mais um ajuste do que uma representação (Egan, 2000). Esse é, portanto, um período de transição, da fantasia para a realidade.

Um dos aspectos-chave dessa compreensão é a geração de uma nova consciência da realidade, o acesso ao qual se torna problemático, mas pode ser alcançado desenvolvendo a razão. Egan faz uso da obra *Histórias*, de Heródoto (440 a.C.), autor grego, que tentou reunir material etnográfico, anedotas, material geográfico e o que chamamos hoje de histórias em um sentido mais direto. O método de Heródoto de descrever o que não podia ser testemunhado ou sabido de

fonte confiável foi responsável também pelo seu apelido de “pai das mentiras”. Esta obra foi escrita quando a alfabetização estava se tornando integrada na vida social grega e Egan (2002) apresenta paralelos entre as Histórias de Heródoto e as formas de pensamento que costumam ser evidentes entre alunos de hoje em dia a partir do momento em que o letramento torna-se integrado em suas atividades cotidianas. A criação de Heródoto transformou o leitor ouvinte em uma espécie de testemunha presente nos grandes eventos descritos, isso se deve, muito provavelmente, ao drama e à poesia épica. Apesar de ter incluído em sua obra histórias de todos os tipos, Heródoto não perdeu seu objetivo de descrever o mundo que ele via. A maneira como ele fez isso é tipicamente romântica, e o atual romantismo europeu, na verdade todo o romantismo ocidental é cheio de descrições bastante impressionantes, preocupado com a diversidade, com o que é diferente, remoto, misterioso, inacessível, exótico e até bizarro.

O que acontece durante o período da *compreensão romântica* é praticamente a mesma mudança existente nas histórias de ficção. A partir de certa idade, as histórias precisam de certa adaptação para serem aceitas por leitores de 10 anos, ao contrário de contos de fadas para crianças de cinco anos de idade, que aceitam a fantasia mais facilmente, desde que ela mantenha a história interessante.

Assim, as ferramentas que auxiliam no desenvolvimento dessa compreensão são: *associação com o heroico, mudança de contexto, coleções e hobbies, extremos da experiência e limites da realidade, humanização do conhecimento, estrutura narrativa, revolta e idealismo, admiração e encanto*. É importante mencionar que Egan (2002) propõe a inclusão das ferramentas de acordo com os temas trabalhados em sala, e não há exigências quanto ao número de ferramentas ou a sequência usada em cada aula. Nos parágrafos seguintes pontuo a função e a motivação para a criação de cada uma dessas ferramentas.

Segundo Egan (2002), encontramos a figura do *heroi* no espaço ocupado anteriormente pelos deuses, e esse heroi, transcende não apenas as leis da natureza, mas também as restrições pessoais e cotidianas. Os heróis conquistam nosso interesse porque eles “incorporam” em um grau incomum uma virtude que nos falta e, ao nos associarmos a quem quer que pareça mais capaz de transcender as ameaças do mundo, sentimos segurança e confiança de que talvez nós também

possamos ultrapassá-las. Por exemplo: se uma característica de minha personalidade é a timidez, e preciso enfrentar essa restrição rotineiramente, meu olhar para uma pessoa extrovertida falando em público será de admiração, pois essa pessoa transcende as minhas limitações e dificuldades. Para Egan (2002) não existem limites para essa associação com o heróico, podendo incluir atributos como coragem, calma, bravura, autoestima, imparcialidade, etc. O anexo B traz uma lista de qualidades heróicas retiradas do portal www.ierg.net.

A *mudança de contexto* é outra ferramenta que tem por objetivo transformar o ambiente da sala de aula em um lugar diferente, seja através da atuação dos alunos, de objetos posicionados na sala, ou de novas sensações estimuladas pela audição ou olfato. Essa necessidade de “sair do comum” é comumente encontrada e resolvida nas escolas por meio de aulas de campo (*Field classes*⁸). No entanto, Egan (2002) propõe algo menos trabalhoso e dispendioso para todos os envolvidos, adaptando a própria sala de aula.

A obsessão por *hobbies e coleções* é o impulso de completar um conjunto, ampliar, organizar ou constantemente reorganizar uma coleção que deixa transparecer a necessidade de segurança e controle sobre algo, o desejo de saber que a realidade não é sem limites e que é possível apreendê-la de alguma forma. Como exemplo, cito os *mini skates* e os álbuns de figurinhas com os jogadores das copas do mundo, como coleções compartilhadas por adolescentes e pré-adolescentes. A partir disso, Egan (2000) sugere a inclusão dessa ferramenta dentro de sala de aula como uma inimiga do enfado e da chatice.

O Livro *Guinness* dos Recordes fornece um sumário muito nítido do âmbito e extensão da realidade, seus *limites e extremos*, com a segurança associada de que a realidade não é infinita em todos os respeitos e assim, podendo cativar o garoto de aproximadamente 10 anos confrontando-o diariamente com uma realidade infinita e autônoma. Uma vez que temos algum sentido no contexto, podemos começar a desenvolver algum sentido do significado proporcional das coisas. Apesar desse grande interesse dos alunos a partir de nove anos no exótico e no estranho, Egan

⁸*Field classes* são momentos de ensino que acontecem fora da sala de aula, em acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado pela turma. Na instituição que serviu como local de pesquisa, três *Field Classes* acontecem anualmente para os alunos de 9 a 12 anos: aula na pizzaria, aula na loja de roupas e aula em um parque ecológico da cidade.

(2002) defende que as teorias de aprendizado e planejamento de currículos continuam a afirmar que devemos partir do conhecido para o desconhecido. O princípio aqui sugerido nos inclina a uma observação alternativa sobre a lógica da exploração e descoberta intelectual humana, o mito dá lugar à realidade, os gigantes tornam-se a pessoa mais alta, por exemplo, acomodando a mente gradualmente à realidade.

A ferramenta *humanização do conhecimento* tem por objetivo proporcionar um aprofundamento e uma aproximação com a origem de um conhecimento específico. Aqui o foco está no fato de que tudo o que ensinamos é de fonte humana: alguém como nós foi responsável pela invenção, descobrimento, fórmula, a partir de motivos também humanos. Conhecer a origem de determinada regra, teoria ou teorema geométrico, as motivações que levaram suas descobertas, enriquece a aula, facilitando a memorização e aprendizado (EGAN, 2002).

Como mencionado anteriormente, Egan (2002) expõe que as ferramentas de um tipo de compreensão não deixam de ser utilizadas para dar lugar às próximas, mas sim, fundem-se. Assim, encontramos a ferramenta *narrativa* que é um elemento da compreensão mítica, e que, da mesma forma, continua fazendo parte da compreensão romântica explorada neste trabalho. A narrativa, originada nas culturas orais como a melhor maneira de lembrar-se de acontecimentos, encontra espaço na sala de aula como uma porta de entrada para conceitos e teorias, criando a conexão entre a fantasia e a realidade.

A *revolta e o idealismo* é um assunto presente ao pensarmos sobre adolescentes e pré-adolescentes, e a partir disso, Egan (2002) propõe trazer para a sala de aula um pouco da história por trás dos conteúdos trabalhados no currículo. O objetivo não é excessivamente acumular informações sobre algo ou alguém, até por que as ferramentas não serão acomodadas em todas as lições e unidades, mas sim utilizadas conforme a possibilidade, como mencionado anteriormente. A revolta implica em um ideal, cuja ausência justifica essa revolta, e incluindo no plano de aula informações que externam a oposição, abuso e zombaria que muitos idealizadores enfrentaram, o professor encontrará mais uma maneira de captar a atenção e a emoção de seus alunos.

Segundo Egan (2001), a *admiração* pode ser o motor para a investigação intelectual, estimulando a mente a se interessar pelo que se está vendo. Todos os sentimentos trazidos pela admiração podem ser direcionados para qualquer coisa, tudo por ser re-visto através das lentes da admiração. No entanto, Egan comenta que não existe a necessidade de a cada aula o professor munir seus alunos com uma imensa quantidade de informações sobre tudo, mas sim, estar alerta às possibilidades de apreciação e admiração que possam surgir durante a aula.

A seguir, apresento as ligações existentes entre Vygotsky e Egan, e conseqüentemente, em quais pontos Egan baseou-se nos escritos de Vygotsky para escrever sua própria teoria.

2.4 ELOS ENTRE VYGOTSKY E EGAN

Conforme mencionado no início deste capítulo, Egan fundamenta-se nas teorias de Vygotsky para desenvolver seu modelo de educação. É possível encontrar, portanto, vínculos entre as duas propostas, tanto entre as ferramentas cognitivas e a mediação, quanto entre os tipos de compreensão, as funções mentais superiores e as zonas de desenvolvimento proximal.

Fettes (2010) argumenta que a noção de ferramentas cognitivas proposta por Egan se sobrepõe apenas parcialmente à noção Vygotskiana de ferramentas psicológicas, pois enquanto que Vygotsky entende por ferramentas gestos, palavras, desenhos, Egan toma uma posição muito mais abrangente, compreendendo opostos binários, associação com o heroico, extremos, e assim por diante, como pode ser observado a seguir:

Vygotsky concentrou-se amplamente na linguagem oral em crianças pequenas para conceber suas teorias básicas de desenvolvimento e ação culturalmente mediados. Quero considerar graus de complexidade culturalmente acumulada na linguagem, começando com a linguagem oral, passando em seguida para a alfabetização e em seguida ao desenvolvimento de formas sistemáticas, abstratas, teóricas, lingüísticas e finalmente a usos da linguagem habituais e altamente reflexivos. (EGAN, 2002, p. 49)

Conforme supracitado, Egan (2002) tem em mente que esses tipos de compreensão não são estágios, mas se fundem em um grau significativo. Portanto, se estamos trabalhando o desenvolvimento da *compreensão mítica*, devemos também tentar incluir algum estímulo à *compreensão romântica* e até a *filosófica* e *irônica*. Isso significa que o professor esteja alerta para introduzir a ressonância de subsequentes tipos de compreensão. Esse princípio pode ser relacionado com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, diferindo de dois modos, como explica Egan (2002):

O ensino “olhando para fora” que é implicado por essa teoria tem em comum com a idéia de Vygotsky a importância de engajar os alunos na atividade intelectual em suas zonas de desenvolvimento proximal. Meu princípio difere, no entanto, de dois modos: primeiro, a imagem da zona não é tanto uma distância numa escala linear quanto um espaço para a expansão em todas as direções para fora a partir de um módulo central; segundo, pleiteio um deliberado esforço de ensino para ampliar a zona, ainda que só esporádica e tenuamente, até os tipos de compreensão mais avançados.(EGAN, 2002, p. 333)

Os tipos de compreensão abordados anteriormente, somático, mítico, romântico, filosófico e irônico se relacionam ao processo de desenvolvimento das funções mentais elementares em direção às funções mentais superiores, que segundo Vygotsky (1978) acontecem após a interação em ambientes sócio culturais. Vygotsky diz que o processo de desenvolvimento intelectual, portanto, será reconhecido no grau com que o indivíduo domina instrumentos e sistemas de sinais como a linguagem (idem).

Sobre a relação existente entre as ferramentas cognitivas de Egan e Vygotsky, Alphen (2011) relaciona as ferramentas aos artefatos mediadores, como podemos observar em sua fala, usando como exemplo a compreensão mítica.

Crianças pequenas não se relacionam facilmente com o ensino que lhes é apresentado de uma forma racional e teórica. Elas precisam que esse ensino seja mediado por elementos míticos, a fim de deixá-lo digerível,

significativo e atrativo para a capacidade intelectual dessa faixa etária. (ALPHEN, 2011. Tradução minha.)⁹

Os elementos míticos citados acima são, portanto, as ferramentas cognitivas propostas por Egan que trabalham como mediadoras no processo de aprendizagem. Assim, a inclusão das ferramentas em sala de aula funciona como mediação no desenvolvimento dos tipos de compreensão. Passamos agora para alguns exemplos do trabalho de Egan (2002) no contexto de ensino de línguas.

2.5 EGAN E O ENSINO DE LÍNGUAS

Broom (2011) em seu artigo *Second-Language Learning Through Imaginative Theory* explora como o trabalho de Egan pode enriquecer o entendimento do ensino de inglês como segunda língua. Broom reside no Canadá, e por isso trata o inglês como segunda língua e não língua estrangeira, nosso caso no Brasil. Ela retoma que a proposta de Egan não funciona cronologicamente, em outras palavras, os tipos de compreensão não são definidos pela idade, mas sim pelo amadurecimento e domínio sobre o uso da língua materna. Portanto, em grupos de idades variadas, os alunos podem estar também situados em vários níveis de domínio sobre a língua mãe, demandando que o professor faça uso das ferramentas de diferentes tipos de compreensão: Romântico, Filosófico e Irônico na mesma aula. No caso desta pesquisa, dentro do curso Teens na escola de idiomas participante, os alunos ainda estão agrupados de acordo com a idade, acompanhando os anos escolares e, portanto, é possível centralizar os planos de aula na compreensão romântica.

Egan está incluso em alguns materiais didáticos projetados para o ensino do inglês como língua estrangeira. Trago Herbert Puchta, autor de diversos materiais e seu artigo *Developing thinking skills in the Young learner's classroom* (2012), como um exemplo do uso da teoria de Egan na elaboração de atividades e livros relacionados ao ensino de inglês para adolescentes. Saliento, como supracitado,

⁹Young children do not easily relate to learning that is presented in a rational, theoretic way. They need this kind of learning to be mediated with Mythic elements in order to make it digestible, meaningful and appealing to the intellectual abilities of their age. (ALPHEN, 2011)

que a proposta de Egan foi desenvolvida para a escola como um todo, e não especificamente para a sala de aula de línguas.

Nesse capítulo abordei alguns conceitos-chave de Vygotsky (1978, 2005) como ZDP e a Mediação. Apresentei o escopo da Educação Imaginativa, partindo de Egan (2002, 2001) e em que pontos essas duas teorias se fundem, sendo que Vygotsky foi base para os estudos de Egan. Observa-se que as ferramentas cognitivas assumem o papel de artefatos mediadores, os tipos de compreensão se desenvolvem semelhantemente ao processo de evolução das funções mentais elementares para funções superiores. A passagem de um tipo de compreensão para outro, do mítico para o romântico, por exemplo, acontece conforme a expansão defendida por Vygotsky nas Zonas de Desenvolvimento Proximal. Este capítulo apresentou alguns exemplos da proposta de Egan dentro do contexto de ensino de inglês, ora como segunda língua, ora como língua estrangeira.

3 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os objetivos e perguntas que nortearam essa pesquisa; a parceria entre Prática Exploratória e a pesquisa qualitativo-interpretativista, caminho escolhido para a realização deste estudo, discorro sobre os instrumentos geradores de dados, o contexto e os sujeitos, descrevendo a escola e os professores participantes do estudo.

3.1 OBJETIVOS

Essa pesquisa tem como objetivos investigar, através da percepção das professoras participantes, as possibilidades de uso, dentro de sala de aula, dos estudos de Kieran Egan (2002) sobre ferramentas cognitivas, baseados nos escritos de Vygotsky (1978, 2005), e aplicar aos planos de aula de língua inglesa procedimentos para tornar o ensino mais efetivo, engajando a imaginação dos

alunos e produzindo um maior resultado de aprendizagem. Vale ressaltar que os estudos e as publicações de Egan foram idealizados para a escola como um todo, e não especificamente para as aulas de língua estrangeira. No entanto, ao entrar em contato com suas ideias, a proposta para essa pesquisa surgiu dentro do contexto de ensino de línguas, e essa tentativa de adaptação e acomodação foi colocada em prática em um Centro Binacional Brasil Estados Unidos em uma cidade do centro oeste do Paraná.

3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dos objetivos da pesquisa e com o intuito de acessar a percepção das professoras, três perguntas nortearam o trabalho: 1. Como as professoras perceberam a participação e o engajamento dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível as professoras? 2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas? 3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados?

A primeira pergunta busca refletir sobre a participação, envolvimento e interesse dos alunos durante as atividades que fizeram uso das ferramentas cognitivas, com o intuito de perceber se houve ou não uma participação com mais afinco por parte dos alunos pré-adolescentes. A segunda pergunta é referente ao trabalho de Egan, cuja proposta está baseada em abrir espaço para o uso da imaginação e da criatividade, trazendo vida ao conhecimento. A terceira pergunta vem assegurar que a inclusão das ferramentas cognitivas foi de auxílio na aprendizagem, e que os conteúdos linguísticos existentes no material didático utilizado foram cobertos.

3.3 A PESQUISA QUALITATIVO- INTERPRETATIVISTA E A PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Bortoni- Ricardo (2008) caracteriza a pesquisa qualitativo-interpretativista como aquela que procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, e cujo foco não é estabelecer relações de causa e consequência. Portanto, esta pesquisa adota uma perspectiva metodológica qualitativo-interpretativista, e pode ser definida como híbrida (MILLER, 2012) ao incluir também a Prática Exploratória como modelo de pesquisa.

A Prática Exploratória não surgiu como uma proposta de pesquisa acadêmica, como a pesquisa-ação, mas pode ser utilizada para tais fins. Ela foi desenvolvida por Dick Allwright nos anos 90 como uma alternativa para a Pesquisa Ação e para a pesquisa tradicional aplicadas em sala de aula. Suas experiências anteriores como pesquisador evidenciaram a distância entre pesquisadores e professores, a sensação de pesquisa parasítica e o risco de esgotamento (*burnout*). Allwright (2001) percebeu que a pesquisa convencional tira a energia e o esforço das atividades reais de aprendizado e ensino, demandando uma maior participação dos professores pesquisados, que por sua vez, já não tem tempo disponível para novas tarefas, criando um cenário que compete pela energia do professor, cuja atenção precisa ser dividida entre o ensino e aprendizagem da língua e a pesquisa da qual participa. Em relação ao caráter “parasítico” dessas práticas investigativas, Miller (2012) diz que os pesquisadores “invadem” a sala de aula, “obtem” os dados, e se “retiram” do campo sem contribuir, ou com contribuições mínimas para o contexto.

Com o intuito de criar uma prática que permanecesse na instituição investigada, que não causasse um esgotamento durante a pesquisa e que fosse do interesse e participação de todos, escolhi a Prática Exploratória como modelo de trabalho. O foco da pesquisa permaneceu sobre as professoras e suas percepções em relação às atividades propostas. Trabalhamos de forma colaborativa, tanto na preparação das aulas e atividades quanto durante as análises do que foi feito. Como pesquisadora, criei espaço para que elas fossem ouvidas e que pudéssemos discutir em conjunto o que deu certo e o que talvez ainda precise de mais reflexão, em outras palavras, busquei uma forma solidária de pesquisar (MILLER, 2012).

O objetivo central da Prática Exploratória é “investigar para compreender”, ao contrário da Pesquisa Ação cujo objetivo é a “ação para mudança”. Segundo Allwright (2001), problemas precisam ser completamente entendidos antes de se

buscar soluções, pois será esse entendimento que orientará ações futuras, ações que trarão qualidade de vida para a sala de aula, maneiras diferentes de se trabalhar em sala, gerando maior satisfação no trabalho ao invés de criar apenas maior eficiência dos procedimentos.

Allwright (2001) propõe um trabalho que vise contribuir para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento de todos e não apenas o objetivo de apresentar soluções para um problema observado. Os princípios da Prática Exploratória são mais importantes do que a ordem das etapas a serem seguidas, isto é, podemos encontrar guias e manuais dessa proposta que vem apenas corroborar o entendimento de como ela funciona, mas de acordo com seus idealizadores, não existe uma “receita” a ser administrada.

Sugere-se partir de um “puzzle”, termo que substitui “problema” com o intuito de neutralizar a conotação negativa que a palavra problema traz consigo, e esse termo cria a possibilidade de incluir nessa investigação situações que não são problemáticas, mas que requerem uma melhor compreensão, questionamentos que não são considerados problemas, mas despertam curiosidade por parte dos envolvidos. Miller (2012) cita alguns trabalhos em que os puzzles foram positivos, como exemplo, “Porque os alunos perguntam se serei a professora deles no ano que vem?” (AZEVEDO, 2005 apud MILLER, 2012) e “Porque somos felizes nas aulas de inglês da turma 1701?” (RODRIGUES, 2009 apud MILLER, 2012). Neste trabalho, o *puzzle* foi entender o que acontece quando utilizamos as ferramentas cognitivas propostas por Egan em sala de aula.

A partir da delimitação deste puzzle, que foi criado com base em questionamentos existentes na instituição, sugere-se escolher um procedimento em sala de aula para explorar, adaptando este procedimento ao *puzzle*, para então aplicá-lo em sala, o que equivale a coleta de dados, utilizando atividades familiares a sala de aula, e não técnicas de pesquisa acadêmica. Segue, então, para a etapa de discussão, reflexão e interpretação dos resultados e por fim, os envolvidos decidem quais são as implicações deste processo.

A Prática Exploratória está fundada em princípios éticos que põe a qualidade de vida no trabalho em primeiro lugar, considerando que não podemos fazer a separação entre nossas vidas e nosso trabalho, pois ambos fazem parte de um só

todo. Sendo assim, esses critérios éticos recebem um maior valor do que as etapas previamente sugeridas dessa proposta de investigação em sala de aula (ALLWRIGHT, 2001).

O primeiro princípio retirado de um dos textos de Allwright (2001, p.9) leva o título de “Trabalhar para entender deve preceder/ substituir agir para mudar”, e traz consigo o pilar “investigar para compreender” e baseia-se no fato de que qualquer proposta de mudança deve passar por um crivo reflexivo, que todo trabalho para o entendimento é um pré-requisito para o trabalho para a mudança, e não apenas isso, esse entendimento pode levar à conclusão de que a mudança não é necessária ou não é adequada.

O segundo princípio é: “o trabalho feito para o entendimento e/ou mudança não deve atrapalhar/impedir o ensino e a aprendizagem de línguas, mas sim procurar dar à aprendizagem uma contribuição positiva” (ALLWRIGHT, 2001, p.10), e vem contrapor o modelo de pesquisa acadêmica de perfil “parasita” no sentido de que o pesquisador se insere no campo de seu interesse, realiza sua pesquisa demandando a participação dos professores pesquisados, e após a coleta de seus resultados, segue sua pesquisa individualmente e se retira da escola.

O terceiro foca no envolvimento de todos, e tem como título “Qualquer que seja o assunto do trabalho para o entendimento ou para a mudança, ele precisa ser visto como relevante para os que estão diretamente envolvidos” (ALLWRIGHT, 2001, p.11). O envolvimento aqui não é apenas na colaboração das atividades ou reflexões propostas, mas enxergar os professores pesquisados, bem como todos da instituição, como pessoas que também devem considerar a pesquisa relevante.

O quarto princípio é: “qualquer trabalho deve ser indefinidamente sustentável e não conduzir a um ‘esgotamento’ precoce” (ALLWRIGHT, 2001, p.11), e propõe a integração completa do trabalho investigativo no trabalho de sala de aula, incorporado às práticas usuais de ensino, evitando o esgotamento criado a partir de um grande e momentâneo envolvimento, e impedindo que um novo projeto aconteça apenas após um período de “recuperação”, ou talvez esgotando possibilidades de futuros novos projetos, pois não há mais energias suficientes para abraçar uma nova causa.

O quinto princípio tem o seguinte título: “Qualquer trabalho deve aproximar as pessoas em uma relação de coleguismo positiva” (ALLWRIGHT, 2001, p.12), e mais uma vez, a Prática Exploratória traz a questão da aproximação dos pesquisadores e dos professores pesquisados, afirmando que esse “avizinhamento” traz consigo uma melhor qualidade de vida no trabalho, convidando todos os envolvidos a participar de modo coletivo na busca pelo entendimento.

O sexto e último princípio propõe que “Qualquer trabalho deve promover o desenvolvimento (visando ao aumento do entendimento) de todos” (ALLWRIGHT, 2001, p.13). Nesse ponto, Allwright (2001) foca na seguinte questão: A quem pertence o entendimento de que estamos falando? A partir do momento em que se cria um entendimento, ele passa a ser propriedade daqueles que o desenvolveram. Portanto, mais uma vez, o conhecimento não será um resultado nas mãos do pesquisador apenas, pois através das reuniões e reflexões de todos os envolvidos, os participantes também adquirem esse conhecimento tão intensamente quanto o pesquisador.

Vale salientar que a Prática Exploratória tem sido qualificada como híbrida (MILLER, 2012), na medida em que se funde com outros modelos de pesquisa acadêmica qualitativa, como a pesquisa ação, a pesquisa reflexiva, a pesquisa etnográfica e os estudos de caso por exemplo. Em um ponto, vejo através dos princípios mencionados acima que meu trabalho deveria envolver também os alunos que receberam a aplicação das ferramentas de Kieran Egan, dando a eles voz dentro da pesquisa. No entanto, como supracitado, por conta da idade e número de alunos participantes, optei por não aplicar um questionário ou entrevista para os alunos. Mesmo assim, diferindo nesse aspecto, os outros elementos do estudo se encaixam na proposta do modelo de pesquisa escolhido.

Embora a proposta dessa pesquisa se dê no âmbito da Prática Exploratória, pressupondo a participação de todos os envolvidos, estou ciente de que a minha função na escola como coordenadora pedagógica pode ter influenciado a participação das professoras na pesquisa e nos dados produzidos. As relações de poder, no entanto, não são objeto de discussão nesse trabalho.

3.4 A ESCOLHA DAS FERRAMENTAS COGNITIVAS PROPOSTAS POR EGAN

Conforme a fundamentação teórica descrita no capítulo dois, Egan (2002) propõe ferramentas cognitivas que auxiliam no desenvolvimento de nossa compreensão. Essas ferramentas são organizadas conforme o caminho de complexidade crescente em relação à maneira que utilizamos a linguagem.

Dentro da Compreensão Romântica, por volta dos 10 anos de idade, foco deste estudo, há 8 ferramentas cognitivas, a saber, *narrativa, associação com o heróico, extremos e limites da realidade, coleções e hobbies, admiração e encanto, e revolta e idealismo, mudança de contexto e humanização do conhecimento*. Esta pesquisa envolveu a aplicação de 6 dessas ferramentas, deixando a ferramenta *mudança de contexto e humanização do conhecimento* de fora do estudo. A seleção das seis ocorreu face ao tempo destinado para a aplicação em sala de aula, de fevereiro a abril, limitando as possibilidades de trabalho, pois não seria possível aplicar todas as ferramentas nas unidades trabalhadas em sala nesse período. Outra razão para a escolha de seis ferramentas, e não das oito disponíveis, é que Egan (2002) deixa claro em suas publicações que não existe a obrigação de se utilizar todas as ferramentas em cada aula, mas sim, na medida do possível incluí-las em sala. Outro motivo foi a necessidade de adaptação das ferramentas aos temas das unidades do material didático já existente na escola, o qual está descrito na próxima seção. Essas ferramentas foram utilizadas por 4 professoras em 9 turmas de alunos da faixa etária de 9 a 12 anos durante os meses de fevereiro a abril, o que está detalhado na seção 3.6.1.

3.5 O LOCAL DA PESQUISA

Esse estudo deu-se em uma escola de idiomas, que tem como foco o ensino e aprendizagem de língua inglesa, e que parte da filosofia de desenvolver trabalhos em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos em diversos projetos. Essa instituição está localizada em uma cidade do centro oeste do Paraná com aproximadamente 170 mil habitantes.

A escola em questão possui em torno de 700 alunos, de classe média a média alta, dos quais aproximadamente 68 fizeram parte da pesquisa, pois o recorte foi feito em turmas da faixa etária de 9 a 12 anos de idade. A escola possui 15 professores e as turmas são constituídas por no máximo 12 alunos. Os níveis que receberam a pesquisa utilizam como material didático o livro *Time Zones*, da Editora Heinle-Cengage em parceria com a *National Geographic*. Este material é voltado para a fase da pré-adolescência e adolescência e é utilizado nesta escola de idiomas há 2 anos.

Dentro do curso *Teens* há 5 níveis, *Pre-Teens*, *Teens 1*, *Teens 2*, *Teens 3* e *Teens 4*, cada um com a duração de 1 semestre, com exceção do nível *Pre-Teens* que ocupa 2 semestres, como pode ser observado no quadro 2. A oferta dos níveis também segue a tabela 2, na qual o *Teens 1* e *Teens 3* sempre ocorrem no primeiro semestre do ano letivo, e o *Teens 2* e *Teens 4* acontecem no segundo semestre do ano letivo.

1º semestre	2º semestre
<i>Pre-Teens</i> Material: <i>Our Discovery Island</i>	<i>Pre-Teens</i> Material: <i>Our Discovery Island</i>
<i>Teens 1</i> Material: <i>Time Zones</i> 1A	<i>Teens 2</i> Material: <i>Time Zones</i> 1B
<i>Teens 3</i> Material: <i>Time Zones</i> 2A	<i>Teens 4</i> Material: <i>Time Zones</i> 2B

Tabela 2: Organização curso Teens.

Como a investigação das possibilidades de uso das ferramentas de Egan aconteceu de fevereiro a abril de 2013, apenas os níveis *Teens 1* e *Teens 3* participaram da pesquisa. O nível *Pre-Teens* utiliza um material didático diferente – *Our Discovery Island*, da Editora Pearson- e, por este motivo, optei por trabalhar apenas com os níveis que compartilham do mesmo material, deixando o nível *Pre-Teens* de fora do estudo.

3.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O curso *Teens*, para alunos de 9 a 12 anos, está concentrado nas mãos das 4 professoras que participaram da pesquisa e na minha posição de coordenadora, saliento que durante o mestrado eu não atuei como professora dessa faixa etária, apenas na coordenação. Ao levar até elas a proposta de estudo percebi o interesse em fazer parte e colaborar com a pesquisa, participando das reuniões e dando sugestões para a realização das atividades. Como o foco da pesquisa esteve nesta faixa etária, apenas as professoras que dão aula para estes níveis participaram do estudo. No entanto, outras coordenadoras da escola mostraram interesse em conhecer o trabalho de Kieran Egan.

As participantes da pesquisa aqui denominadas de Graziela, Diana, Juliana e Luisa, todos nomes fictícios, tem de 20 a 35 anos, seus planejamentos, discussões, reflexões e respostas a um questionário foram os instrumentos geradores de dados. A escolha dessas 4 professoras se deu conforme a sua participação na escola coincidindo com o alvo dessa pesquisa: Curso *Teens*, faixa etária de 9 a 12 anos de idade, nível *Teens 1* e *Teens 3*. O curso *Teens* no 1º semestre de 2013 era composto por 113 alunos, dos quais 68 foram participantes do estudo. Como supracitado, as turmas de *Pre-Teens* não participaram deste trabalho por que utilizam um material diferente dos demais níveis, e optei não incluí-los por conta do tempo dedicado ao planejamento das aulas em conjunto.

Diana concluiu seu curso de inglês na escola onde a pesquisa foi realizada, é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura desde 2012 e está cursando o 3º ano de Letras com habilitação em Inglês e suas Literaturas. Trabalha no centro binacional há 3 anos, iniciou seus trabalhos na instituição como estagiária em 2011 e está em sala de aula desde 2012, e desde 2013 trabalha com o nível *Teens*.

Juliana está cursando o 4º ano de biomedicina. Concluiu seus estudos de inglês no centro binacional, local da pesquisa. Está em sala de aula desde 2010 e atualmente é também responsável pelo centro multimídia da instituição. Trabalha com o nível *Teens* desde 2010.

Luiza também concluiu seu curso de inglês na escola onde a pesquisa foi realizada, graduou-se em direito em 2005 e fez pós-graduação em 2006. Trabalha

como professora de inglês há 12 anos e está na instituição desde 2009. Trabalha com o nível Teens desde 2011.

Graziela graduou-se em Relações internacionais em 2004 e fez especialização em 2006. Está na instituição desde 2004, começou na área administrativa e está em sala de aula, atuando como professora desde 2009. Trabalha com o nível Teens desde 2011.

A tabela 3 resume as informações das professoras que participaram da pesquisa.

	Diana	Juliana	Luiza	Graziela
Graduação	Letras	Em andamento	Pedagogia e Direito	Relações Internacionais
Especialização	-----	-----	Educação	Educação ambiental
Atuação no Magistério	Desde 2011 Em escolas de idiomas.	Desde 2009 Em escolas de idiomas.	Desde 2001 Em escolas de educação infantil e escolas de idiomas.	Desde 2009 Em escolas de idiomas.
Atuação na instituição pesquisada	Desde 2011.	Desde 2009.	Desde 2009.	Desde 2009.

Tabela 3: Perfil dos sujeitos de pesquisa.

Vale mencionar que o perfil das 4 professoras participantes da pesquisa reflete a realidade de muitas escolas de idiomas, nos quais o requisito de emprego não é a formação em Letras, mas sim, o domínio da língua inglesa. O local da pesquisa possui em seu quadro de pessoal, 15 professores, sendo a maioria formada em Letras e alguns profissionais com pós-graduação. No entanto, nessa pesquisa as 4 professoras que estavam trabalhando com a faixa etária de 9 a 12 anos nos anos de 2012 e 2013 trazem à tona a realidade encontrada atualmente nas escolas de idiomas.

3.7 OS INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS

Nessa etapa, detalho os 4 instrumentos geradores de dados deste estudo e descrevo como cada um foi utilizado nessa pesquisa: a) o planejamento de aulas em conjunto; b) as reuniões de feedback; c) os questionários respondidos pelas professoras e d) as notas de campo.

3.7.1 O PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONJUNTO

No início do 1º semestre de 2013, forneci às professoras participantes diversas leituras sobre a Educação Imaginativa, mais especificamente sobre a Compreensão Romântica, foco deste trabalho. Foi sugerido o prazo de 15 dias para a leitura e posterior discussão dos apontamentos de Kieran Egan (2002).

Como pesquisadora e também coordenadora, me reuni com as professoras semanalmente, em encontros de uma hora, para expôr as ferramentas de Egan e para adaptar os planos de aula já existentes para a inclusão da sua proposta. Nessas reuniões, eu trazia as ferramentas que poderiam ser incluídas nas aulas, e juntamente com as 4 professoras planejávamos as aulas de modo a melhor seguir a proposta da Educação Imaginativa. Essas reuniões específicas para a pesquisa aconteceram de fevereiro a abril de 2013 e foram todas gravadas. Estes encontros já existem semanalmente dentro da coordenadoria de *Teens* e não foi necessária a escolha de outro dia e horário para dar início a essas conversas. Assim, tanto a seleção das ferramentas como o planejamento das atividades de sala de aula se deu em conjunto, em reuniões pedagógicas, no calendário já previsto pela instituição, de modo a não trazer maior carga de trabalho às professoras, sempre procurando seguir os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001)

Conforme mencionado anteriormente, o planejamento das aulas já existia e coube nesse momento fazer a inclusão das ferramentas de Egan. As reuniões de preparação das aulas ocorriam geralmente na seguinte ordem: a pesquisadora retomava as ferramentas de Egan, garantido que todas as professoras estavam cientes do conteúdo de cada uma, em seguida, com o material didático em mãos,

pensávamos em atividades que despertassem a imaginação dos alunos, buscando uma narrativa que prendesse sua atenção e falando sobre *hobbies* e coleções ou extremos da realidade, por exemplo. Segue tabela 4 com a organização e programação mensal dos encontros com as professoras. Esses encontros aconteceram todas as quartas-feiras das 16:30 as 17:30.

Fevereiro 2013	Março 2013	Abril 2013
<ul style="list-style-type: none"> - 1 reunião de apresentação; - Leituras sobre Educação Imaginativa; - 1 reunião de preparação de aulas em conjunto; 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 reuniões de preparação de aulas em conjunto; - Aplicação das ferramentas de Egan; - Reuniões de <i>feedback</i> sobre as aulas ministradas; - Assistência de aulas e notas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação de aulas em conjunto; - Aplicação das ferramentas de Egan; - Reuniões de <i>feedback</i> sobre as aulas ministradas; - Assistência de aulas e notas de campo.

Tabela 4: Programação mensal dos encontros entre pesquisadora e professoras.

Dentro das publicações de Egan e também no portal da *Imaginative Education* (ierg.net) vários quadros e estruturas estão disponíveis, todos servindo como guia no momento da preparação de aula. Fizemos uso desse material para elucidar possíveis dúvidas e auxiliar a preparação das atividades, assegurando que não saíramos do foco. Esse material acessado contém planos de aula de diversas disciplinas, inclusive para o ensino de língua estrangeira, que no caso, é Francês, pois as publicações são de professores que atuam na Columbia Britânica, no Canadá, cuja língua oficial é o inglês.

A instituição segue o modelo de preparação de aulas do SIT¹⁰ (*School of International Training*) e o planejamento das aulas foi adaptado para a inclusão das ferramentas cognitivas de Egan. Resumidamente, este modelo didático organiza as aulas da seguinte maneira: a) Se o foco da aula for *speaking*, englobando novas estruturas gramaticais e novo vocabulário, a aula seguirá os seguintes passos: ECRIF- *encounter, clarify, review, internalize and fluency*. b) Se o foco da aula for

¹⁰ SIT (School of International Training) é um programa de treinamento para ensino de inglês para falantes de outras línguas (TESOL). Este treinamento ocorre todos os anos durante os 30 dias do mês de junho, geralmente na cidade de Campinas, e conta com a participação de professores de inglês dos centros binacionais. Mais informações no site <http://www.sit.edu/>.

listening ou *reading*, os passos são os já conhecidos PDP – *pre, during and post reading/ listening*.

Conforme capítulo teórico, as seis ferramentas cognitivas que foram incluídas nos planos de aula são: *narrativa, associação com o heróico, coleções e hobbies, extremos da experiência e limites da realidade, admiração e encanto, e revolta e idealismo*.

Durante o planejamento das aulas decidimos também pela maneira que introduziríamos as ferramentas de Egan. Para um melhor entendimento do trabalho realizado em sala de aula, trago no corpo do texto a descrição da aplicação de 2 ferramentas, uma no nível *Teens 1* e outra no nível *Teens 3*. No *Teens 1*, na primeira unidade que trata de preferências, na segunda aula da unidade, optamos por separar um momento para incluir a *ferramenta heróica coragem*. A professora senta-se ao chão com os alunos em um círculo e ali pergunta para um ou dois alunos *Who's your favorite singer? Is it Demi Lovato? Is it Justin Bieber?* A escolha desses cantores se deu a partir do momento e ano em que a pesquisa foi desenvolvida. O intuito aqui foi que alguns desses alunos demonstrassem que aquelas definitivamente não eram as suas preferências, que os alunos deixassem claro certo preconceito muito comum nessa faixa etária. Assim que a professora percebesse esse tipo de reação poderia incluir a palavra *courage* e discutir com os alunos que todos temos opiniões diferentes e que precisamos ter coragem para termos uma preferência diferente da maioria dos colegas. Ainda no círculo, a professora insere o conceito de respeito à opinião dos demais, não importa qual ela seja. Ao final desse momento, que provavelmente durará em torno de 5 ou 6 minutos, os alunos devem ficar em pé e entrevistar os colegas tendo em mente a questão da coragem e do respeito.

No nível *Teens 3*, a primeira unidade trata de atividades e hobbies envolvendo perguntas como *What do you like to do on weekends?* Na primeira aula dessa unidade optamos por incluir a ferramenta *extremos da experiência e limites da realidade*, trazendo fatos curiosos e surpreendentes para os alunos. Após introduzir a pergunta *What sports do you play?* a professora acrescenta a pergunta *Do you play basketball?* e mostra um slide com a foto do jogador de basquete profissional

mais alto do mundo, medindo 2 metros e 31 cm de altura, em seguida apresenta um pequeno vídeo deste jogador em ação aumentando a surpresa dos alunos.

Segue tabela com o nível da turma, unidades do material didático e as ferramentas utilizadas em cada unidade.

Nível	Unidades e temas	Ferramentas Cognitivas
Teens 1	Unidade 1: What's your favorite movie? Who's your favorite actor and singer?	- Heróico; - Narrativa; - Extremos da experiência e limites da realidade; - Revolta e Idealismo
	Unidade 2: What's this? School objects.	- Heróico; - Narrativa; - Extremos da experiência e limites da realidade; - Revolta e Idealismo;
	Unidade 3: This is my family. How old are they?	- Heróico; - Narrativa; - Extremos da experiência e limites da realidade; - Revolta e Idealismo;
Teens 3	Unidade 1: What do you like to do? Atividades de lazer e hobbies.	- Heróico; - Narrativa; - Extremos da experiência e limites da realidade; - Coleções e hobbies;
	Unidade 2: What does she look like? Physical Appearances.	- Extremos da experiência e limites da realidade; - Admiração e encanto; - Coleções e hobbies;
	Unidade 3: How do you get to the park? City places.	- Narrativa; - Extremos da experiência e limites da realidade; - Admiração e encanto.

Tabela 5: Organização das unidades e ferramentas cognitivas utilizadas.

As ferramentas foram aplicadas em 6 unidades no total, 3 unidades do nível Teens 1 e 3 unidades do nível Teens 3, cada unidade compreende 4 aulas. Seguem tabelas 6 exemplificando essa inclusão em uma unidade completa, salientando que

aqui estão apenas as ferramentas inclusas nas unidades do material didático, os planos de aula completos estão no anexo B.

Tema da unidade: Hobbies, habilidades e atividades que você gosta de fazer.

Ferramentas Cognitivas da Compreensão Romântica.	Aplicação das ferramentas
Associação com o heróico/ Qualidade heróica	Acreditar em si mesmo. Perseguir o sonho de ser quem você quer ser, modelo, jogador de futebol, cantor, lutador, etc.
Narrativa	Há ma história por trás de cada aula. São histórias reais sobre personagens públicos da cidade em questão que superaram desafios para alcançar seus objetivos.
Extremos da realidade	Modelos mais novas/ velhas, melhores jogadores do mundo, lutador com maior numero de vitórias, etc.
Revolta e idealismo / desafiando convenções sociais.	prática da Capoeira, dança proibida, sugestão do material didático

Tabela 6: Exemplo da inclusão das ferramentas na unidade 1 do Teens 3.

3.7.2 AS REUNIÕES DE *FEEDBACK*

Na medida em que as ferramentas de Egan foram inseridas em sala de aula, as reuniões pedagógicas tornaram-se reuniões de *feedback*, criando espaço para ouvir as impressões que as professoras tiveram em relação à participação, engajamento e aprendizado dos alunos. Essas reuniões também foram gravadas e os comentários foram transcritos por mim. Meu olhar esteve sobre as percepções das professoras após a inclusão das ferramentas cognitivas em sala de aula. Apesar da assimetria nas relações de poder, considero, a partir das reuniões de planejamento e *feedback*, que as professoras participantes da pesquisa se sentiram à vontade para comentar, discutir, trocar ideias e colaborar com o estudo. Isso pode

ser notado no capítulo de análise dos dados, que conta com observações que apontam para dificuldades encontradas na aplicação das ferramentas de Egan (2002).

3.7.3 OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS

Um questionário de 6 perguntas foi elaborado e entregue as 4 professoras ao término da aplicação das ferramentas de Egan. Esse questionário teve como objetivo elucidar alguns comentários, pontos de vista e reações das professoras em relação a essa nova prática, colaborando com as opiniões dadas durante as reuniões. As seis perguntas abertas do questionário foram:

1. Como foi a participação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas usando as ferramentas cognitivas de Egan?
2. Os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação nas atividades propostas?
3. Os objetivos linguísticos das aulas foram atingidos?
4. Você percebeu um aumento de interesse por parte dos alunos? Comente.
5. Você vê as ferramentas cognitivas trabalhadas em sala de aula (narrativa, heróico, extremos da realidade, hobbies e coleções) como auxiliadoras no processo de aprendizagem? Justifique.
6. Você incluiria as ferramentas de Egan continuamente em seus planos de aula? Justifique.

3.7.4 AS NOTAS DE CAMPO

A assistência de algumas das aulas ministradas com as ferramentas de Egan teve o intuito de obter notas de campo que viessem a corroborar com o que foi discutido em nossas reuniões de *feedback*. Essa assistência de aulas já é um procedimento existente na instituição e não foi necessária a inclusão de novos processos durante o ano letivo. Evitou-se o desgaste dos professores por excesso de horas trabalhadas, na tentativa de ir ao encontro dos princípios da Prática

Exploratória: “Qualquer trabalho deve ser indefinidamente sustentável e não conduzir a um ‘esgotamento’ precoce”. (ALLWRIGHT, 2001)

Para uma melhor organização do trabalho, segue a tabela 7 com o cruzamento das perguntas de pesquisa, dos instrumentos geradores de dados e do olhar sobre esses dados.

Perguntas de pesquisa	Instrumentos	Análise
1. Como as professoras perceberam a participação e o engajamento dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível às professoras?	1. Questionário respondido pelas professoras. 2. Reuniões de Feedback (gravações em áudio)	1. Comportamento e participação dos alunos. 2. Percepções das professoras
2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas?	1. Questionário respondido pelas professoras. 2. Notas de campo.	1. Olhar sobre as atividades planejadas. 2. Interação dos alunos
3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados?	1. Questionário respondido pelas professoras 2. Reuniões de <i>Feedback</i> (gravações em áudio) 3. Notas de campo	3 Análise dos resultados obtidos ao final de cada aula. 4 Comentários feitos pelos alunos dentro e fora de sala de aula a partir das notas de campo e do feedback das professoras.

Tabela 7: Cruzamento entre as perguntas de pesquisa e os instrumentos geradores de dados.

3.8 REDE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO IMAGINATIVA - NIET- (NETWORK OF IMAGINATIVE EDUCATION TEACHERS)

Desde o início do trabalho, ainda na fase de definir o foco da pesquisa, tive contato com um grupo de professores da Simon Fraser University em Vancouver, Canadá, que se reúne para compartilhar suas experiências com a educação imaginativa. Este contato foi feito via e-mail a partir do momento que eu soube de sua existência e função auxiliadora na aplicação do trabalho de Egan em sala de aula ou em escolas de maneira geral. Este grupo é composto por professores envolvidos na aplicação da Educação Imaginativa e tem como objetivo o

compartilhar de experiências com as teorias de Egan e a discussão de planos de aula que foram delineados com base na Educação Imaginativa. As reuniões acontecem uma vez a cada trimestre no campus da Universidade Simon Fraser em Vancouver.

Durante a busca pelo entendimento da proposta de Egan, mantive contato com a coordenadora do grupo e participei das reuniões de 2012 e 2013 via *skype*. Em algumas dessas reuniões tive a oportunidade de apresentar os planos de aulas montados a partir do formato sugerido por Egan (2002) e colocá-los para apreciação e discussão. Estavam presentes nessas reuniões professores de diversas disciplinas e de diversos níveis de formação, tanto graduados quanto pós-graduados. Essas reuniões e discussões serviram de auxílio durante a pesquisa, e juntamente com publicações de outros pesquisadores a respeito da Educação Imaginativa me senti mais confiante para estudar esse tema ainda recente no Brasil. Saliento aqui, no entanto, que essas reuniões não foram objeto de análise.

Nesse capítulo apresentei os objetivos e perguntas de pesquisa, a Prática Exploratória em parceria com a pesquisa qualitativo-interpretativista, o contexto, os sujeitos e os instrumentos geradores de dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados na pesquisa resultantes das reuniões de planejamento, reuniões de *feedback*, questionário e notas de campo. A partir das transcrições das reuniões e da análise dos dados obtidos, optei por separar os assuntos mencionados nas falas das professoras por seções dentro deste capítulo, a saber, 4.1 Participação, engajamento e interesse; 4.2 Envolvimento das professoras; 4.3 Duas ferramentas em especial; 4.4 Resultado de aprendizagem; 4.5 A função amplificadora das ferramentas; 4.6 Desafios e 4.7 Possibilidades.

As três perguntas de pesquisa norteadoras deste trabalho foram: 1. Como as professoras perceberam a participação e o engajamento dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível às professoras? 2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas? 3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados? Este capítulo busca respondê-las em seu conjunto, e não separadamente. As perguntas de pesquisa serão retomadas no capítulo das considerações finais.

Nas citações de falas dos sujeitos de pesquisa a seguinte convenção foi feita: a) o nome fictício do sujeito; b) as iniciais da ocasião da coleta dos dados, Q (questionário), RP (Reunião de Planejamento), RF (Reunião de *feedback*) e NC (Notas de Campo); c) o ano em que tal citação foi feita. Por exemplo, caso Juliana tenha feito um comentário em uma reunião de *feedback* citado nessa dissertação, sua fala constará como “JULIANA-RF, 2013”.

4.1 PARTICIPAÇÃO, ENGAJAMENTO E INTERESSE.

Em concordância com o que foi dito no capítulo metodológico a respeito do local da pesquisa, o fator motivacional do aluno é um item que recebe muita atenção

por parte da diretoria da escola de idiomas participante do estudo. Embora a origem desta atenção esteja ligada ao fato de ser uma instituição particular e, portanto, os alunos recebem frequentemente o tratamento de clientes, vejo que existem pontos positivos em toda essa atenção voltada ao aluno. Entre eles, destaco a constante busca por inovações e formas de se melhorar o ensino da língua estrangeira. Como coordenadora do curso Teens, habitualmente sou questionada a respeito do nível motivacional dos alunos de 9 a 12 anos bem como a respeito da qualidade das aulas do curso Teens. A participação, engajamento e interesse dos alunos são foco de atenção tanto das coordenadorias quanto da direção.

Para Egan (2002), o engajamento dos alunos é crucial para que a aprendizagem ocorra, pois entende que a participação é consequência do interesse pelo assunto. Lyle (2009) comenta em seu artigo sobre a *Compreensão Romântica*, faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade, que a fascinação cresce a partir da curiosidade e esta por sua vez, cria a motivação para se descobrir tudo que se pode sobre um determinado assunto. Portanto, nessa seção, procurei apanhar os comentários que mostrassem as observações das professoras em relação a esse assunto e que colaborassem para determinar se as ferramentas de Egan (2002), inclusas no plano de aula, são diferenciais em relação ao engajamento, participação e interesse.

Os comentários das professoras Luiza e Juliana revelam um aumento de interesse e curiosidade sobre os assuntos trazidos para a sala de aula através das ferramentas propostas por Egan (2002).

Foi ótimo, os alunos adoraram, participaram, interagiram, trouxe muitas coisas novas, atuais, o que tornou a aula muito mais atrativa. (LUIZA-Q, 2013)

A professora Luiza faz referência ao uso de “coisas novas” em sala de aula e percebo que esse ponto é compartilhado pela maioria dos professores atualmente. Acredito que a novidade trouxe o interesse dos alunos, no entanto, a escolha do momento e do tipo de informação foi realizada com base na proposta de Egan (2002). A busca pelo novo e surpreendente já faz parte dos planejamentos de aulas

da instituição e o paralelo entre essa realidade e o uso das ferramentas está melhor descrita na seção 4.4 deste capítulo.

No Teens 3, a primeira unidade gira em torno das perguntas: o que você gosta de fazer? Quais são seus hobbies favoritos? O que você quer fazer/ ser quando crescer? Partindo da proposta de Egan, através das ferramentas *narrativa* e *qualidade heróica*, trouxemos para os alunos histórias verdadeiras sobre algumas pessoas que perseguiram e alcançaram seus sonhos sem olhar para as circunstâncias. Essas histórias estão melhor descritas na seção 4.3.1 que trata da ferramenta narrativa. A partir disso, segundo as professoras, os alunos sentiram-se mais à vontade para compartilhar com a sala o que gostariam de fazer quando crescessem. É sobre isso que a professora Juliana comenta em sua fala a seguir.

Todos os alunos ficaram interessados e felizes por poderem falar mais sobre suas opiniões, sonhos, curiosidades e também surpresos com os fatos trazidos para a sala de aula. (JULIANA-Q, 2013)

Reforçando Egan (2002), Alphen (2011) afirma que o uso da imaginação em sala de aula faz com que os alunos sejam absorvidos pelo assunto e se sintam motivados e interessados em participar do processo de aprendizado. Segue comentário da professora Graziela a respeito desse interesse.

Os alunos participaram bem, pareceram curiosos e interessados. Pude perceber que o nível de empolgação e interesse estavam diretamente ligados ao nosso conhecimento e familiaridade com relação ao assunto. (GRAZIELA- Q, 2013)

Observo no comentário da professora Graziela que ela faz referência à familiaridade que a professora tem como assunto, pois em todas as ferramentas existe a necessidade do professor ter o domínio sobre algo, seja a história por trás do conteúdo ou sobre as curiosidades até então desconhecidas sobre o assunto trazido para a sala de aula. Egan (2002) relaciona a função do professor com a

função de um repórter ou jornalista, colocando em suas mãos o despertar do interesse em conhecer mais sobre determinado assunto. Egan (2002) diz que os professores sabem que uma anedota ou história ilustrativa rica em motivação emocional pode ter um efeito notável em termos de despertar interesse. No entanto, essas histórias são utilizadas em sala de aula apenas como abertura, ou como o “gancho” para chamar a atenção dos alunos ao real assunto da unidade. Egan (2002), no entanto, diz:

O problema habitual no ensino é que tais anedotas são encaradas como “ganchos” para despertar o interesse dos alunos, como um prelúdio ao verdadeiro trabalho da lição ou unidade. O caminho é expandir através da lição ou unidade o princípio que faz o anzol funcionar. (p. 134)

A afirmação aqui é que usemos o princípio da narrativa como pano de fundo para toda uma unidade ou lição, não deixando de lado o que, primeiramente, foi responsável por capturar o interesse dos adolescentes. Entender quais foram as características existentes na história e aplicá-las em todas as aulas. Egan (2002) afirma:

Qualquer coisa pode ser transformada no objeto de uma associação romântica se a virmos sob a luz adequada, e fazê-lo é a chave de um ensino e um aprendizado bem-sucedidos durante esse período. (p. 131)

Ainda com o foco no interesse, ressalto que a ferramenta *extremos da realidade* obteve grande aceitação por parte dos professores e, conforme os comentários, também recebeu atenção por parte dos alunos. Essa ferramenta tem o intuito de trazer para a sala de aula fatos extremos e inusitados de diversas áreas. Por exemplo, se a unidade trabalha descrições físicas, poderíamos trazer informações como o homem mais alto do mundo, a mulher mais pesada, a pessoa mais magra, etc. Segundo Egan (2002), geralmente a adesão ao maravilhoso e ao diferente é tão óbvia que acaba sendo deixada de fora da sala de aula e não explorada pelos professores (p. 125). Penso que a inclinação por parte dos professores ao uso dessa ferramenta esteja ligada a praticidade e fácil acesso a

informações que tragam fatos inusitados para a sala de aula, como por exemplo, o livro *Guinness World Records*.

Seguem comentários das professoras a respeito da ferramenta *extremos e limites da realidade*. Cada comentário está vinculado a uma unidade diferente. O primeiro está relacionado à unidade sobre família, na qual trouxemos fatos reais sobre o número de membros de famílias ao redor do mundo. O segundo comentário está relacionado à unidade sobre cidades e localizações, e o terceiro trata de descrições físicas.

Os 96 filhos lá, eu achei bem legal, achei uma atividade muito jóia, eles ficaram... nossa... (LUIZA-RF, 2013)

Eles amaram aquele também dos prédios, os maiores. Nossa, eles ficaram assim ... impressionados. (DIANA-RF, 2013)

Eu achei que essa questão dos extremos foi uma coisa bem motivante e foi, é uma coisa rápida, que nem aquela coisa lá do *post it*. Como o mais alto jogador de basquete. Gente ...(GRAZIELA-RF, 2013)

Neste último comentário, observo que o elemento tempo define padrões de aceitação e está vinculado à praticidade na inclusão da ferramenta em questão. Quando Graziela diz “e foi uma coisa rápida” em meio a um discurso positivo sobre a ferramenta *extremos*, vejo que sua aceitação também depende de quanto tempo da aula será tomado. A questão do tempo será melhor discutida na seção 4.4 deste capítulo, segmento que trata dos desafios encontrados nessa experiência.

Luiza comenta em uma de suas respostas ao questionário, que a aula ficou mais atrativa para os alunos. No entanto, revela que não estava confiante a respeito das ferramentas de Egan, inclusive podemos observar a utilização da palavra ‘método’, que não caracteriza o trabalho de Egan (2002), pois a Educação Imaginativa não é uma sequência pré-determinada de procedimentos e nem um plano para a organização da apresentação de um conteúdo (RICHARD & ROGERS, 1986), mas o uso de ferramentas para tornar o ensino mais eficiente.

Foi surpreendente, eu confesso que estava um pouco temerosa em relação a utilização do método. Mas foi ótimo, os alunos adoraram, participaram, interagiram, trouxe muitas coisas novas, atuais, o que tornou a aula muito mais atrativa. (LUIZA-Q, 2013)

De acordo com Egan (IERG, 2013) a Educação Imaginativa é considerada uma abordagem que introduz novas teorias, princípios e ferramentas práticas para tornar a educação mais eficaz. Possivelmente, a idéia de método da professora venha de uma tradição de ensino de língua inglesa, que por muitos anos se baseou, e ainda se baseia em muitos casos, em métodos. Ressalto também que a professora em questão não é graduada em letras, o que pode estar relacionado a sua concepção superficial das diferenças entre método e abordagem.

Neste caso, vejo que uma confrontação após a resposta do questionário poderia ser útil para esclarecer a razão do temor da professora Luiza em relação à Educação Imaginativa. No entanto, esse fato foi observado durante a redação deste capítulo e não houve oportunidade de fazer essa confrontação durante o ano letivo. Apesar da falta de confiança no início, Luiza demonstra aceitação em relação à proposta de Egan (2002) e acredita que as ferramentas possam tornar a aula mais atrativa.

Houve dois comentários nos questionários que retrataram a criação de espaço em sala de aula para compartilhar experiências pessoais bem como receber as diferentes opiniões dos demais colegas, fato esse que está diretamente ligado ao interesse e participação, e de acordo com a professora Diana, ao entusiasmo dos alunos. Egan não fala especificamente sobre a criação deste espaço em sala, no entanto, acredito estar incorporado ao sentido de participação e engajamento.

Todos os alunos ficaram interessados e felizes por poderem falar mais sobre suas opiniões, sonhos, curiosidades e também surpresos com os fatos trazidos para a sala de aula. (JULIANA-Q, 2013)

Os alunos sentiram-se mais motivados e encorajados a compartilhar experiências bem como a recebê-las dos demais colegas. As ferramentas de Egan possibilitaram que os alunos aprendessem o conteúdo com entusiasmo. (DIANA-Q, 2013)

Egan (2002) defende a importância de atrelar não só a imaginação dos alunos no processo, mas também a imaginação dos professores no ensino, e isso foi observado durante as reuniões de planejamento de aulas e estão descritas na próxima seção.

4.2 O ENVOLVIMENTO DAS PROFESSORAS

Durante as reuniões de planejamento as atividades foram criadas em um processo colaborativo. As quatro professoras envolvidas estavam constantemente com o livro didático em mãos para trabalharmos de forma conjunta na inserção das ferramentas de Egan nos planos de aula já existentes. Eventualmente, foi necessário alterar todo o plano de aula para utilizar as ferramentas propostas por Egan (2002).

As professoras participantes se envolveram com o tópico das aulas e expuseram suas próprias experiências em relação ao tema. Essa participação vai ao encontro de um dos princípios éticos que norteiam a Prática Exploratória, supracitados no capítulo metodológico e que pode ser descrito como “Qualquer que seja o assunto do trabalho para o entendimento ou para a mudança, ele precisa ser visto como relevante para os que estão diretamente envolvidos” (ALWRIGHT, 2001). Como exemplo da interação entre as professoras e pesquisadora, segue uma sequência de comentários durante o planejamento de aulas da unidade 3 do Teens 1, cujo tema é Família.

Tá, então seria, a narrativa seria essas historias aí por trás, essas *famous families* aí ... (ANA-RP, 2013)

É a gente tem que escolher qual é melhor, dos diferentes tipos de família, ou da sua família ou *famous families*... (GRAZIELA-RP, 2013)

Mas a gente não tem que fazer como a gente fez lá, não precisa falar um dia de cada coisa? (LUIZA-RP, 2013)

Não, não precisa. Uma só. Mas por trás das quatro aulas. Ou tipos de família (...) (ANA-RP, 2013)

Eu acho tipos de família melhor por que (...)(JULIANA-RP, 2013)

Eles ficam mais abertos... (DIANA-RP, 2013)

Ficam abertos para contar na próxima aula... (JULIANA-RP, 2013)

Pra contar da deles né (ANA-RP, 2013)

Eu também acho. (LUIZA-RP, 2013)

Todas as decisões foram tomadas em conjunto, como pode ser observado na sequência anterior, e todas as reuniões de planejamento contaram com a presença das quatro professoras participantes. O envolvimento foi alto e constante.

Trago aqui os comentários da professora Graziela, que foram retirados de uma reunião de planejamento de aula no momento em que buscávamos a qualidade heróica para a unidade sobre família. Ela inicia sua fala compartilhando que seu herói foi seu irmão. Da mesma forma, a professora Luiza expôs sua relação com sua irmã.

Dá pra gente contar, eu por exemplo, meu irmão era meu herói. Gente eu queria... ouvir as músicas que meu irmão ouvia, eu torcia para o time que meu irmão torcia... (GRAZIELA-RP, 2013)

Irmão mais velho é sempre o herói. A minha irmã tinha a mim como heroína por que eu defendia ela. She's brave. (LUIZA-RP, 2013)

Outro sinal que expôs a relevância do trabalho de Egan para as professoras aconteceu em uma das reuniões de planejamento, na qual compartilhei alguns eventos específicos sobre a Educação Imaginativa que constavam no calendário da Universidade *Simon Fraser*, em Vancouver, bem como congressos sobre Educação Imaginativa no Chile¹¹ em 2013. Nessa ocasião foi observado um grande interesse por parte das professoras em participar dos eventos relacionados à Educação Imaginativa, no entanto, a viagem e conseqüente participação não aconteceram. As

¹¹ De acordo com o site www.ierg.net, fonte de atualizações sobre congressos da Educação Imaginativa, o Grupo de Pesquisa (IERG) está negociando com o Grupo Cultural Vermelho da Universidade Gabriela Mistral para desenvolver um centro de Educação Imaginativa para falantes de espanhol. O objetivo é criar oportunidades para disseminar as ideias de Egan no Chile e nos demais países de língua espanhola.

conferências sobre Educação Imaginativa acontecem desde o ano de 2003, geralmente no Canadá, com algumas exceções que ocorreram na Austrália. Não há atualmente, eventos sobre a Educação Imaginativa no Brasil.

Nossa, o Chile é bem mais perto... dá pra ir... Mas aqui no Brasil não tem nenhuma escola que funciona assim? (LUIZA- RP, 2013)

Um congresso só sobre isso? Nossa, que delícia! Nossa, como queria ir. (GRAZIELA- RP, 2013)

E por que não tentam? (DIANA- RP, 2013)

Fica claro nos comentários das professoras envolvidas o interesse em participar de eventos como estes, nos quais a proposta de Egan (2002) é analisada e discutida por diversas pessoas, que assim como elas, as usam em suas salas de aula. Segundo os dados, a investigação é relevante para elas também, e não apenas para mim, como pesquisadora.

Conforme citado anteriormente no capítulo metodológico, as aulas foram planejadas em conjunto, eu pesquisadora e as 4 professoras do curso Teens, e nessas reuniões de planejamento percebi o envolvimento das professoras com os assuntos trabalhados, na tentativa de entender o que acontece em sala de aula. Esse envolvimento é um dos princípios da Prática Exploratória que foram seguidos durante esse trabalho.

Egan (2002) comenta que o intuito da Educação Imaginativa é envolver os alunos no aprendizado e os professores no ensino, o que, como supracitado, foi constatado em vários momentos de preparação de aula. Segue mais um exemplo da interação das professoras com as ferramentas de Egan durante uma das reuniões de planejamento de aula.

Planejando a unidade 1 do nível Teens 1 (páginas do material didático no anexo D, cujo tema é filmes, livros, atores e cantores favoritos, iniciamos nosso trabalho buscando curiosidades ou bizarrices que pudessem se encaixar na ferramentas *extremos e limites da realidade*. Enquanto pensávamos sobre as possibilidades, a professora Juliana compartilhou com as demais professoras sua

própria experiência em relação ao que há por detrás dos livros do Senhor dos Anéis (TOLKIEN, 1954).

Então o Senhor dos Anéis tem muita coisa por trás. Tem um livro antes do Senhor dos Anéis, que é *O Hobbit*, mas tem um antes ainda porque o cara, esse cara é genial, se vocês escutarem ela falando, que ele criou um mundo, ele criou a língua desse mundo, e tem muita gente que sabe falar a língua dos elfos, a língua dos, e ela sabe, tipo algumas... Então tudo o que surgiu depois desse livro é baseado nele, entendeu, então todos os jogos de RPG que não são ligados ao livro Senhor dos Anéis, são por causa desse livro. (JULIANA-RP, 2013)

A respeito desse assunto, todas se manifestaram dizendo que nunca se interessaram em assistir o filme ou ler os livros do Senhor dos Anéis, inclusive a própria professora Juliana.

Eu também não gosto. (JULIANA-RP, 2013)

Eu acho todo mundo feio... (LUIZA-RP, 2013)

Eu nunca assisti por que não é uma coisa que me chama atenção. (GRAZIELA-RP, 2013)

No entanto, após os comentários da professora Juliana, as demais participantes se interessaram em ler ou assistir os filmes, e também houve a reflexão do motivo que fez todas mudarem de opinião a respeito desta obra de literatura fantástica.

É eu agora ouvindo você falar me deu vontade de ver, mas eu to pensando, 3 horas? ((risos)) (GRAZIELA-RP, 2013)

Mas veja, só a Juliana falando agora a gente quer assistir. (ANA-RP, 2013)

Verdade, é tudo como se vende, né... (DIANA-RP, 2013)

Este exemplo, que ocorreu em uma das reuniões de planejamento de aula, serviu para que as próprias professoras percebessem o poder de persuasão que está em suas mãos e refletissem sobre a importância de atrelar ao conteúdo do material didático procedimentos para torná-lo mais atrativo aos alunos.

A partir da análise de dados, observei que duas ferramentas foram discutidas com mais consideração: a *narrativa* e a *qualidade heróica*. Essa reflexão está descrita na próxima seção.

4.3 DUAS FERRAMENTAS EM ESPECIAL

Das seis ferramentas cognitivas utilizadas durante esse processo, a *narrativa* e a *qualidade heróica* estiveram sob o foco das professoras de uma maneira mais intensa. Penso que uma das razões para isso esteja ligada à sugestão proposta para o planejamento de aulas, a qual apresenta a *narrativa* e a escolha da *qualidade heróica* como primeiras decisões a serem tomadas ao planejar uma unidade. Essa sugestão encontra-se no site da *Imaginative Education* e está no anexo C desse trabalho.

Egan (2002) propõe a ferramenta *narrativa* como pano de fundo para toda uma unidade e como a responsável por capturar o interesse dos alunos. Em sequência, Egan posiciona a ferramenta *associação com o heróico* como centro do plano de aula, ao redor da qual as demais ferramentas como *hobbies e coleções*, *extremos e limites da realidade*, irão gravitar.

Por conta do grande número de comentários a respeito da inclusão dessas ferramentas, escolhi criar um espaço específico para a discussão sobre o uso da *narrativa* e da *associação com o heróico* em sala de aula.

4.3.1 A FERRAMENTA NARRATIVA

De acordo com Egan (2002), a estrutura *narrativa*, ou o que também pode ser chamado de formato de história, organiza fatos, ideias e conceitos de uma maneira atraente e coerente. Conforme supracitado, Egan (1986) tece uma comparação entre algumas características semelhantes do professor e do repórter. Da mesma forma que o objetivo do repórter é selecionar e moldar os eventos de forma a

transmiti-los com clareza de significado e importância emocional para seus leitores e ouvintes, o objetivo do professor é apresentar o assunto de modo a envolver a emoção e imaginação de seus alunos. Lyle (2009) defende que as histórias e a *narrativa* ainda são as ferramentas pedagógicas mais abrangentes para engajar os alunos adolescentes, e, segundo Lyle (2010), as histórias, mitos, contos de fadas e lendas existentes em todas as culturas reafirmam que é através da narrativa que os seres humanos atribuem significado às ações e eventos.

No capítulo metodológico, na tabela 7 da seção 3.7.1, incluí a descrição das ferramentas utilizadas na unidade 1 do material do Teens 3. Nessa unidade, que trata de atividades e *hobbies*, escolhemos como narrativa as histórias de vida de 3 figuras importantes que nasceram na cidade local de pesquisa, atrelando com a qualidade heróica escolhida para a unidade: acreditar em si mesmo. A escolha dessas pessoas foi feita pelas 4 professoras envolvidas no planejamento e acredito que a proximidade existente entre algumas professoras e as personalidades foi a principal razão da sugestão desses nomes. Camila Bona, Cleo Cordova e Rogério Kleppa tem suas carreiras de sucesso como modelo, jogador de futebol e lutador de Muay Thai, respectivamente. Essas histórias de vida permearam toda a unidade, no total de 4 aulas, atreladas à qualidade heróica em questão: acreditar em si mesmo, e aos conteúdos trazidos pelo material didático.

De acordo com as professoras participantes, a inclusão da narrativa teve sucesso na função de engajar os alunos no tema da unidade e envolvê-los nas discussões de sala de aula. Percebeu-se também um grande envolvimento emocional com as histórias de vida contadas pela professora, pois os alunos criaram perguntas em inglês que foram enviadas a essas pessoas e que foram posteriormente respondidas e transmitidas aos alunos após um bom período de ansiedade e curiosidade. A modelo Camila Bona e o jogador de futebol Cléo Cordova são falantes da língua inglesa, o lutador de Muay Thai Rogério Kleppa não fala inglês, e no caso dele, as respostas foram traduzidas pela professora que o contatou e fez o convite.

Seguem comentários referentes à inclusão da ferramenta *narrativa* na unidade 1 do Teens 3.

Nossa, deu muito certo, eles viraram fãs da Camila Bona, toda aula eles perguntam se eu tinha notícias dela... Ficaram super envolvidos. (JULIANA-RF, 2013)

Chegaram com todas as perguntas prontas, fizeram tudo em casa, uma graça. (JULIANA-RF, 2013)

A Camila Bona, o Rogerio Kleppa, o Cleo Cordova, na minha turma foi o que mais chamou a atenção mesmo. Tanto é que assim, eu tava vendo, que principalmente a questão da Camila Bona, não sei se por eu ter mais meninas nas turmas, nossa elas viram aquilo como um ídolo, como uma inspiração, um exemplo de vida. Tanto é que aconteceu numa última aula, eu tava fazendo ditado com eles e daí a Sophia me entregou o caderno, e do lado, no verso da pagina estava escrito: Camila Bona. Bem grande, e assim, uma nuvem envolta do nome... ai a Giovanna Valenga falou pra ela assim: O que que é isso Sophia? O que você escreveu? E ela já escondeu, sabe, com aquela vergonha, não queria que os outros vissem que ela tinha escrito Camila Bona no caderno. DIANA-RF, 2013)

Eu também achei igual a Diana, que por mais que eu não tenha só meninas, eu tenho bastante meninos, os meninos se apaixonaram por ela. Eles não esqueceram dela. Toda aula eles perguntam e falam da Mila, se eu to falando com a Camila, se a Camila *ta* bem, sabe. Então as meninas também, né, por ser uma modelo, inspiração. Mas os meninos por acharem ela linda e que ela é da nossa cidade. (JULIANA-RF, 2013)

O intuito durante o planejamento dessa unidade era trazer essas três personalidades para a sala na última aula da unidade. Nessa aula, os alunos poderiam fazer as perguntas em inglês diretamente aos convidados, que também falam a língua inglesa. Erroneamente, essa possível visita foi transmitida aos alunos o que criou uma grande expectativa em cada um deles. Contudo, por conta dos compromissos já agendados e imprevistos na agenda de alguns dos convidados, a visita à escola de idiomas não foi possível. Trago aqui o comentário da professora Diana sobre o aborrecimento de um de seus alunos.

Vocês tinham que ver os olhinhos do Thalles cheios de lágrimas quando eu disse que eles não poderiam vir até a escola, e que nós enviaríamos as perguntas por e-mail. (DIANA-RF, 2013)

Conforme supracitado, durante a preparação de aula dessa unidade surgiu a idéia de trazer essas personalidades para a sala de aula como um fechamento da unidade. As professoras que tinham acesso e o contato ficaram responsáveis por convidá-los a visitarem a escola algumas semanas depois. A modelo Camila Bona nos informou de antemão, através da professora Juliana, sua amiga, que estaria em Tóquio nos próximos meses. O lutador de Muay Thai Rogério Kleppa teve um imprevisto com um de seus professores em sua academia e não pôde se ausentar de seu trabalho. O jogador Cleo Cordova estava em viagem durante o período que as aulas aconteceram. Embora não conseguíssemos finalizar a unidade da maneira como gostaríamos, as perguntas foram enviadas por e-mail e a modelo Camila Bona gravou um vídeo, que foi passado em sala de aula, especificamente para os alunos de Teens 3.

As perguntas foram criadas pelos alunos como tarefa de casa extra e corrigidas em sala de aula. As professoras foram responsáveis por transmitir as perguntas às personalidades convidadas. As respostas também retornaram por e-mail, com exceção da Camila Bona, que também gravou um vídeo em inglês para os alunos. O vídeo foi apresentado em sala na última aula da unidade. Trago aqui trechos relacionados à mudança de planos por conta da agenda dos convidados.

Outra coisa foi a questão da gente depender da vinda deles. A idéia foi ótima, quando a gente teve aquela idéia, lembra la na sala 1? Nossa, é isso mesmo. (ANA-RF, 2013)

É, a gente tinha certeza que ia dar certo (DIANA-RF, 2013)

Eu tenho contato, eu tenho contato, eu tenho contato, mas... Realmente, quanto a gente teve a idéia a gente ficou encantadas com aquilo, mas faltou um pouco da nossa racionalidade ali na hora para entender que cada um tem uma vida né. (ANA-RF, 2013)

Isso não funciona ... (GRAZIELA-RF, 2013)

E a vida das pessoas muda do dia pra noite, né. (LUIZA-RF, 2013)

Egan (1986) acredita que a imaginação das crianças é estimulada mais rapidamente por conteúdos que envolvem suas emoções. Ele sugere que uma das ferramentas para se trabalhar com conhecimento e emoções de forma conjunta é a

história e seu poder de envolver emocionalmente os ouvintes e leitores (LYLE, 2000). Pela experiência que tivemos, observei que o uso da ferramenta *narrativa* aproximou o conteúdo estudado em sala de aula da realidade dos alunos. No entanto, a busca pelas narrativas que deveriam circundar as unidades não aconteceu de forma simples em todas as ocasiões. Por ser algo novo, nos faltou criatividade em alguns momentos de planejamento de aula. Esse desafio está descrito na sessão 4.4 ainda neste capítulo, que trata dos obstáculos encontrados no processo.

4.3.2 ASSOCIAÇÃO COM O HERÓICO

Assim como reservei um espaço específico para a ferramenta *narrativa*, trago aqui os comentários referentes à utilização da ferramenta *associação com o heróico* em sala de aula.

Conforme o que foi apresentado no capítulo teórico a respeito de cada ferramenta cognitiva, retomo apenas algumas características-chave que servirão de base para a reflexão sobre os resultados do uso da *qualidade heróica* em sala de aula. O modelo de figura romântica é o herói. Ele vive, como o resto de nós, sob as restrições do mundo cotidiano, mas, diferente de nós, consegue de certa forma transcender as restrições que nos cercam (EGAN, 2002, p.127).

Uma característica da compreensão romântica é sua pronta associação a qualidades transcendentais ou qualidades humanas exercidas em um grau transcendente. (EGAN, 2002, p. 130)

Egan (2002) propõe, portanto, que nossa atração por heróis e seus feitos se dá através de nossa associação com suas qualidades humanas transcendentais, as quais nós também compartilhamos em graus mais limitados (p.129). Poderíamos então, como exemplo, entender o movimento para a emancipação dos escravos associando-o à coragem e persistência daqueles que lutaram e sofreram por esta causa. Semelhantemente, poderíamos apresentar o livro como um compacto objeto

que contem símbolos minúsculos que funciona como uma memória externa, capaz de armazenar uma quantia infinita de informações e transmitir emoções e experiências de pessoas em tempos e lugares distantes. Segundo Egan (2002) tudo pode ser visto através das lentes “românticas”.

O grupo de pesquisa sobre educação imaginativa possui um site www.ierg.net, já mencionado no capítulo teórico, no qual disponibiliza uma série de materiais que são ser úteis no planejamento de aulas ou no conhecimento sobre a proposta de Kieran Egan. Entre esses materiais, há uma lista de *qualidades heróicas* dispostas em um documento pdf para o auxílio de professores (anexo C) que inclui qualidades como generosidade, modéstia, inteligência, criatividade, amizade, auto-estima e honestidade. Apesar da existência dessa lista, encontramos dificuldades para encontrar as qualidades heróicas que cumpririam o papel de aproximar emocionalmente o aluno do conteúdo ensinado. Como exemplo, trago comentários das professoras durante uma reunião de planejamento de aula, na qual estávamos trabalhando a unidade sobre família no nível Teens 1.

Quem tem irmão mais novo, que é o caso do Pedro Paulo, por exemplo, que ele já fica sentindo aquela inspiração para o irmão mais novo, tudo... (DIANA-RP, 2013)

(...) ele é o herói. Mas acho que a gente tem que falar do pai e mãe também por causa do filho único, né. Será que não? Por que daí não tem o herói. Daí um primo, quem é seu herói na sua família? My cousin... (LUIZA-RP, 2013)

É, não sei se seria legal falar de pai e mãe, vai que eu não tenho né. Falar quem que é o herói na sua família e por que ele é o herói. (JULIANA-RP, 2013)

É, a dificuldade é que a proposta é de qualidades heróicas. (ANA-RP, 2013)

Aham, não é a pessoa. (GRAZIELA-RP, 2013)

Nessa unidade do *Teens 1* optamos por deixar que os alunos comentassem quem era seu herói ou heroína na família e dissessem o porquê dessa escolha, para então ouvirmos as qualidades heróicas que motivaram este sentimento de admiração.

A ferramenta *associação com o heróico* abriu possibilidades para alcançar o emocional dos alunos através de características que não são comumente compartilhadas pela a maioria deles. Como exemplo, reuni os comentários das professoras relativos à unidade 1 do Teens 1 na qual trabalhamos com a concepção de ter coragem para ser diferente e coragem para ter gostos e preferências diferentes da maioria dos colegas. Da mesma forma, foi possível explorar conceitos como aceitação e respeito, e essa faceta da qualidade heróica está melhor descrita no segmento que trata dos sucessos da pesquisa, na seção 4.5, que leva o título de Possibilidades. Com o mesmo intuito de conectar os alunos emocionalmente ao material didático, Egan propõe que as professoras primeiramente identifiquem suas próprias conexões com a unidade do material. Essa unidade trata das preferências de filmes, artistas e gêneros musicais, trabalhando estruturas como: *what's your favorite movie/sport/book? Who's your favorite singer/actor?* Seguem comentários das professoras Graziela, Luiza e Juliana sobre suas preferências e gostos que diferem da maioria.

Meu filme favorito era um filme nacional, o que ninguém espera que seja um filme nacional, e o meu filme é O Alto da Compadecida. (GRAZIELA-RP, 2013)

É foi mais ou menos isso também, porque eu falei que eu tinha preconceito em relação a opera, né, eu achava que devia ser horrível e que eu ia querer dormir, que eu amei, eu falei tanto disso que eu passei e eles de apaixonaram. Às vezes trazer uma experiência pessoal ... motiva eles ... Mas eu tinha horror a opera, eu ate fiquei empolgada ... (LUIZA-RP, 2013)

De acordo com as percepções das professoras, compartilhar suas preferências abre espaço para que os alunos também tenham a coragem de se expressar e defender suas próprias opiniões, não importa se é a opinião mais aceita entre os colegas.

Veja né... estamos indo muito além e tenho certeza que fará diferença na formação deles. (GRAZIELA-RP, 2013)

Primeiro a gente fala, né ... depois abre espaço para que eles também compartilhem. (LUIZA-RP, 2013)

Passo agora para a os comentários relacionados a possível melhoria nos resultados de aprendizagem a partir do uso das ferramentas cognitivas propostas por Egan (2002).

4.4 RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Conforme supracitado, o objetivo da Educação Imaginativa é alargar os resultados de aprendizagem através da utilização das ferramentas cognitivas correspondentes a cada tipo de compreensão, tornando o ensino mais eficiente (EGAN, 2002). Acredito que essas ferramentas encontram-se na posição dos artefatos mediadores de Vygotsky elucidados por Lantolf (2004), pois a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, ora por ferramentas/artefatos simbólicos, ora por ferramentas/ artefatos materiais, e as ferramentas cognitivas de Egan tem a função de mediar a relação entre as pessoas e seu desenvolvimento. (EGAN, 2002).

Observei que as respostas do questionário referentes aos resultados linguísticos foram amplas e vagas no sentido de atribuir sucesso ao uso das ferramentas. Acredito que seja difícil, a partir de uma ferramenta diferente ou de um novo procedimento, conferir o sucesso ou insucesso de uma aula ou atividade.

Sim, os objetivos foram alcançados na prática das quatro habilidades linguísticas dentro de sala de aula. (DIANA-Q, 2013)

[As ferramentas] usadas de forma complementar ajudaram muito para a explicação e expansão de vocabulário. (JULIANA-Q, 2013)

Sim, uma vez que conseguiram utilizar a gramática proposta em cada tema das atividades, e utilizaram, principalmente, durante o *speaking*. (LUIZA-Q, 2013)

Observei que as falas das professoras estavam muito mais relacionadas à participação e envolvimento dos alunos, como pode ser visto no comentário da professora Diana, na relação entre a utilização das ferramentas e o entusiasmo dos alunos em aprender.

As ferramentas de Egan possibilitaram que os alunos aprendessem o conteúdo com entusiasmo. (DIANA-Q, 2013)

No entanto, percebe-se no comentário de Juliana que as ferramentas foram vistas de forma complementar e que sua função ficou relacionada a algo extra, com a função de ajudar o andamento já existente do plano de aula.

[As ferramentas] usadas de forma complementar ajudaram muito para a explicação e expansão de vocabulário. (JULIANA-Q, 2013)

Ainda, a professora Graziela não considera que as ferramentas tenham feito diferença na relação aos resultados de aprendizagem, pois diz que os objetivos lingüísticos seriam atingidos de qualquer maneira se o plano original de aula fosse seguido.

Os objetivos lingüísticos foram atingidos, mas não posso assegurar que isso aconteceu pelo uso das ferramentas, ou seja, acredito que isso iria acontecer de qualquer forma se seguissemos o plano anterior. (GRAZIELA-Q, 2013)

Eu achava que antes já eram aulas bem ativas, bem movimentadas, mas depois que a gente colocou essas coisas, eu achei que ficou super *cool*. (LUIZA-RF, 2013)

Percebe-se nesse comentário da Graziela e da Luiza uma forte confiança no trabalho já realizado nessa escola e na metodologia existente, e entendo também que a confiança está em seu próprio trabalho.

É mais ou menos uma coisa que a gente já faz,so que é bom que tenha ali que a gente já sabe o que pensar. (JULIANA-RP, 2013)

A percepção da professora Juliana é que algo semelhante já é feito dentro do curso Teens, penso que a constante busca por inovações e melhorias na escola seja a origem desse comentário. No entanto, ela vê as ferramentas de Egan (2002) funcionarem como um guia para planejar as aulas de forma a torná-las mais interessantes para os alunos. A próxima seção trata das percepções das professoras quanto ao que se pôde expandir através do uso das ferramentas. Acredito que para saber se o resultado é de fato melhor seriam necessárias muitas pesquisas envolvendo diferentes formas de avaliação. Como este trabalho permaneceu no âmbito das percepções das professoras e suas justificativas, tenho o intuito de me aprofundar posteriormente na busca por dados que mostrem uma possível ou não melhora dos resultados linguísticos através das ferramentas de Egan.

4.5 A FUNÇÃO AMPLIFICADORA DAS FERRAMENTAS

Conforme supracitado no capítulo teórico, o processo de mediação, por meio de instrumento e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 2006) e os artefatos funcionam como amplificadores, assim como as ferramentas materiais, como o martelo que amplia nossa força e uma vara que amplia nosso alcance (LANTOLF, 2006). Encontro essa função amplificadora não apenas em relação ao aumento de interesse por parte dos alunos, mas ao aumento do leque de possibilidades dentro da sala de aula para incluir conceitos de respeito e tolerância, por exemplo.

Desde o início dos planejamentos de aulas, as professoras participantes observaram que estávamos criando espaço para trabalhar conceitos e preconceitos que não estavam diretamente apresentados no conteúdo proposto no material didático, e que a reflexão baseada nas qualidades heróicas, que circundava toda a lição, estava de

fato muito além do primeiro objetivo de se ensinar língua na abordagem comunicativa.

O tema de uma das unidades do *Teens 1* é sobre os favoritos, quer seja filmes, cantores ou bandas e escolhemos como plano de fundo e qualidade heróica a Coragem. Na unidade em questão, exploramos a necessidade de ter coragem para expressar seus gostos por filmes e músicas, mesmo que seja diferente da maioria. Nessas aulas, nas quais as narrativas foram as próprias experiências das professoras sobre a coragem, trabalhamos também o conceito de tolerância, ao refletirmos com os alunos a aceitação do que é diferente da maioria. Apresento aqui o comentário da professora Graziela a respeito dessa expansão em sala de aula.

Acredito que alguns temas ou ferramentas despertaram maior interesse como os extremos, mas também considero que a narrativa e o heróico possam ter um impacto social muito positivo, visto que podemos trabalhar com os medos, sonhos e conceitos de respeito, tolerância, fraternidade, etc (GRAZIELA- Q, 2013)

Observo que a professora Graziela pensou no impacto social que pode ser levantado através das ferramentas, o que está além do aprendizado de línguas em si, possibilitando a desconstrução de visões pré-concebidas de família. Nessa unidade, cujo tema girava em torno das famílias, levamos para a sala de aula os modelos atuais de família que se diferenciam dos moldes tradicionais, não apenas famílias de pais separados, mas também os filhos que são criados por avós ou tios, sem alterar a identidade familiar. A expansão aqui foi relacionada à auto-aceitação e o entendimento de que os laços familiares permanecem apesar dos novos formatos de família, e que a atividade contribuiu para questionar pressupostos e construir novos sentidos em relação ao tema problematizado.

Eu vejo que isso foi muito útil, especialmente para aqueles que moram apenas com o pai ou com a mãe, se sentiram bem, sabe... da gente falar sobre isso tão tranquilamente (DIANA-RF, 2013)

Hoje no final da aula eu falei pra eles: Se vocês lerem, descobrirem mais alguma coisa, alguma curiosidade sobre famílias, podem trazer, a gente discute do comecinho da aula. Todos eles me trouxeram um fato. Isso quer

dizer o que, que eles saíram da aula com aquilo na cabeça, e eles pesquisaram, eles procuraram alguma coisa. Por que não foi um *homework*, eu não pedi pra eles anotarem nem nada, se vocês encontrarem tragam que a gente discute, não foi uma coisa que eu mandei, vocês tem que trazer na próxima aula. (LUIZA-RF, 2013)

Os alunos se sentiram mais motivados e encorajados a compartilhar experiências bem como a recebê-las dos demais colegas. (DIANA-Q, 2013)

A professora Luiza entende que o fato de seus alunos trazerem para a sala assuntos relacionados ao que foi discutido em sala de aula, mesmo não sendo formalmente solicitado, mostra que a temática foi de interesse deles e que houve curiosidade em saber mais sobre aquele assunto.

Na reunião de *feedback* da unidade 1 do Teens 1, sobre preferências de músicas e artistas em geral, já exemplificada neste capítulo, a professora Juliana inicia sua fala comentando sobre o preconceito que ela mesma tinha em relação a musicais, e acredita que seu alunos também tenham preconceitos dessa natureza. Para ela, naquela unidade, ela alcançou mais do que o ensino da língua proposta no material didático, ela trouxe, mesmo que rapidamente, a reflexão sobre conhecer algo antes de se ter uma opinião formada a respeito.

É, de musicais, aham, eu tinha essa impressão que ai que chato isso, so cantando o tempo inteiro... eu fui em 2 musicais, um do Queen e o outro do Mamma Mia ... maravilhoso. Mas eles também tem esse preconceito eu acho, e veio assim de pequenininha, que eu sempre achei que era uma coisa assim, chata... Eu acho que a gente colabora um pouco mais com a formação deles. (JULIANA-RP, 2013)

Passo agora para a seção que trata dos desafios e desdobramentos encontrados no processo de análise do uso das ferramentas propostas por Egan (2002).

4.6 DESAFIOS

Nesta seção trago os desafios encontrados durante o processo: a) Tempo e b) Língua Materna vs. Língua Alvo.

4.6.1 TEMPO

Vale salientar que em uma escola de idiomas qualquer proposta educacional precisa necessariamente do apoio da direção, que por sua vez deve perceber que os possíveis resultados de aprendizado sejam vistos como possibilidades de lucros e de manutenção dos alunos.

Penso que a questão do tempo esteja muito interligada ao tipo de proposta educacional de escolas de idiomas, nas quais o professor é remunerado pelas aulas dadas e não há tempo remunerado para a preparação de aulas ou estudos.

A necessidade de um tempo maior em cada aula foi mencionada pelas professoras participantes, ora nas reuniões de *feedback* ora nos questionários respondidos por escrito. As aulas do curso teens acontecem duas vezes por semana e tem duração de 60 minutos cada. Nota-se que o fato de haver um material a ser seguido e cumprido está intimamente relacionado ao aparecimento da dificuldade “tempo”. Nota-se também, que essa abordagem da Educação Imaginativa demanda uma flexibilidade de tempo maior durante as aulas, pois se abre espaço para a participação dos alunos que queiram contribuir com suas próprias experiências, como pode ser observado nos comentários abaixo.

Bem fechadinho. As minhas turmas são enormes¹², então todas as atividades que eu faço elas acabam demorando um pouquinho mais do que a gente espera, por que as minhas turmas tem 11, 12, 13 , sabe... (GRAZIELA-RF, 2013)

Nesse comentário, a professora Graziela faz menção do número de alunos que tem em suas salas de aula, que no contexto de escola de idiomas, é

¹² Saliento que para a realidade da escola em questão turmas de 12 e 13 alunos são consideradas grandes.

considerado um número alto. Vejo que o foco está em cumprir o material didático, pois caso contrário, não haveria uma preocupação em relação ao tempo designado à participação dos alunos e a mudança do planejamento de aulas.

E eu tive também um pouquinho de dificuldade para incluir no Teens 1, né, por que é aquele Teens 1 que eu falei pra você, que elas estão bem atrasadinhas, e são muito crus assim, por mais que eu sei que isso, eu também acho, que dá um *up* na aula, eles ficam mais interessados, só que daí como eles são muito pequenininhos, eles já ficam interessados por tudo, eles querem ver, e isso não demora os 2 ou 3 minutinhos que eu queria que demorasse, acaba demorando 5 ou até 10 porque a turma é grande, e elas querem discutir, elas querem falar, você também não quer cortar toda hora. (JULIANA-RF, 2013)

Nesse comentário da professora Juliana, a participação “excessiva” dos alunos também é vista como uma dificuldade no cumprimento do planejamento das aulas e aparece novamente dentro da categoria Desafios.

É e foi isso o nosso maior problema que foi o que a Ju apontou, o tempo pra fazer isso. (LUIZA-RF, 2013)

Percebo no comentário da professora Graziela que, conforme supracitado, as ferramentas receberam o significado de algo extra, e não o sentido de base para se trabalhar a unidade. Quando diz “se de repente a gente não conseguir usar tudo, mas acho que algumas dessas coisas dava pra gente usar” vejo um distanciamento e uma escolha por evitar o que é novo e consideravelmente trabalhoso.

Agora, que nem assim, se de repente a gente não conseguir usar tudo, mas acho que alguma dessas coisas dava pra gente usar. Eu achei que essa questão dos extremos foi uma coisa bem motivadora e foi, é uma coisa rápida (GRAZIELA-RF, 2013)

A professora Graziela termina seu comentário voltando à questão do tempo “é uma coisa rápida”, dando a entender, que o que é mais rápido é mais favorável para

a aplicação. Vale lembrar que as professoras participantes tem sempre em mente “cobrir” o material didático e estar em sintonia com o calendário da escola, o que com toda certeza influencia suas opiniões a respeito de novas abordagens.

Ainda relacionado ao fator Tempo, apesar de não em sala de aula, percebi no início do trabalho pouca disponibilidade por parte das professoras em ler o material fornecido antes da preparação de aulas, o que culminou nos seguintes comentários da professora Graziela:

Não que a gente precisasse montar uma coisa nova, mas que a gente tivesse feito e já tivesse pelo menos internalizado, pra gente, como aplicar, e como, fazer sair o melhor daquilo. (GRAZIELA-RF, 2013)

E também a questão da gente não ter isso já pronto ali, por que veja, se a gente tivesse tudo isso pronto, feito isso, que nos combinamos, nas férias, e nos tivéssemos discutido, pensado, *nanana*, e daí aplicado, não fosse fazendo e aplicando, por que daí fica meio... eu confesso, meio improvisado, (GRAZIELA-RF, 2013)

A realidade de um professor de inglês de escolas de idiomas é a de que o material didático supra as necessidades de preparação de aula, e apesar da escola em questão ter iniciativas diferentes dessa cultura, como o SIT mencionado no capítulo metodológico, a raiz ainda permanece muito profundamente nas falas das professoras.

Percebi no início do trabalho que a inclusão das leituras sobre Egan não aconteceu naturalmente, e apesar da busca por uma abordagem que não causasse esgotamento, conforme a Prática Exploratória (ALLWRIGTH, 2001), a realidade do professor com pouco tempo para estudar ficou evidente mais uma vez, e a proposta de Egan tomou, em partes, a característica de algo extra, que seria incluso quando pudesse.

Quando digo “professor com pouco tempo para estudar” estou me referindo ao fato da instituição trabalhar com a remuneração por aula dada, não existindo tempo destinado e remunerado para a pesquisa, realidade comum nas instituições particulares, nos diversos níveis de educação. As professoras participantes tem em

média 9 turmas por semestre, cada turma tem 2 horas semanais de aula, totalizando 18 horas semanais dentro de sala de aula.

Assim, conforme a fala da professora Graziela, o único momento destinado para algo novo é durante o período de férias, nas reuniões pedagógicas durante os meses de janeiro e julho.

Mas gostaria de fazer com bastante tempo e cautela, talvez nas férias.
(GRAZIELA-Q, 2013)

Ressalto que no final do ano de 2013 a diretora convidou as coordenadoras e algumas professoras para discutir uma nova proposta de remuneração para o ano de 2014. Essa reunião não ocorreu por conta dessa pesquisa, pois esse assunto já fazia parte de várias discussões que antecederam o estudo, e as pessoas envolvidas na reunião não fizeram parte da pesquisa com as ferramentas de Egan, com exceção da pesquisadora. A conclusão que se chegou foi que a partir do primeiro semestre de 2014 os professores serão remunerados também pela sua preparação de aulas, recebendo um acréscimo de 16% em seus salários, aumento destinado ao planejamento de aulas.

Além do item Tempo, a questão língua materna x língua alvo também fez parte dos desafios das professoras envolvidas na pesquisa.

4.6.2 LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ALVO

A instituição em questão trabalha sob a perspectiva da abordagem comunicativa e por isso, espera-se que apenas a língua inglesa seja falada dentro de sala de aula, tanto pelas professoras quando pelos alunos. Dentro do curso Teens, com o aluno de 9 a 12 anos, inicia-se o trabalho de conscientização e uso da língua inglesa o máximo possível dentro de sala de aula. Com toda certeza, a flexibilidade entre língua materna e língua alvo existe, no entanto, o objetivo após 3 anos do curso Teens, é o uso único e constante da língua inglesa.

Como as ferramentas propostas por Egan (2002) tem o intuito de também aumentar a participação dos alunos, a discussão língua materna x língua alvo entrou em questão. O interesse dos alunos, o engajamento e a vontade de se expressar, foram pontos que trouxeram dúvidas para as professoras, pois se há espaço para a participação dos alunos e troca de experiências, deve haver também espaço para o uso da língua materna, pois os alunos desta faixa etária não tem completo domínio sobre a língua inglesa. Portanto, a questão é até que ponto a participação e envolvimento do aluno são considerados importantes ao ponto de se abrir mão da língua alvo durante alguns minutos da aula. Como pesquisadora e professora, acredito que não há problema algum em permitir o uso de L1 dentro de uma sala de aula de inglês como língua estrangeira com o intuito de dar voz e espaço para o aluno.

Houve momentos nos quais essas dúvidas foram marcantes ao ponto de serem expostas mais de uma vez nas reuniões de *feedback* e reuniões de planejamento. Como as quatro professoras estão na instituição há no mínimo 5 anos, como professoras ou também como alunas, a questão do uso da língua materna está muito bem resolvida em seus planos de trabalho, os quais não são flexíveis quanto ao uso do português em sala, direcionamento que receberam da diretoria da escola.

Segue comentário da professora Juliana em uma das reuniões de *feedback* expressando sua dificuldade.

Eu não não, a minha turma é bem fraquinha, eles não falam em inglês, o máximo é *Can I drink a water?* Né... ((risos)) *Can I goto a toilet?* Pelo menos eles estão tentando, mas eu tive um pouco de dificuldade de incluir assim. (JULIANA-RF, 2013)

Observa-se que o fato dos alunos falarem português em resposta à alguma ferramenta introduzida na aula é considerado um problema e uma dificuldade.

E elas querem discutir, elas querem falar, você também não quer cortar toda hora (JULIANA-RF, 2013)

E eles falam em português, (GRAZIELA-RF, 2013)

É, em português (JULIANA-RF, 2013)

A professora Juliana percebe o quanto seus alunos estão motivados e engajados com os assuntos em sala de aula e segundo ela, no entanto, essa participação não ocorre em língua inglesa, o que faz com que ela tenha que “cortar” a comunicação de seus alunos. Percebe-se, portanto, uma insatisfação quanto ao uso da língua materna e não há flexibilidade nesta escola de idiomas para uma abordagem semelhante ao Letramento Crítico. (JORDÃO e FOGAÇA, 2007)

Uma possível mudança nesse quadro aconteceria apenas após outra grande mudança relacionada ao conceito de língua. Conforme supracitado, a instituição em questão é um centro binacional chamado Centro Cultural Brasil – Estados Unidos, e, portanto, assuntos como inglês como língua global e concepções de língua como a do Letramento Crítico não são discutidos. Acredito, no entanto, que se a discussão sobre uso da língua materna em sala de aula encontrasse espaço favorável e coerente dentro da instituição pesquisada, esse assunto poderia fazer parte da seção Possibilidades, ao invés da seção Desafios.

Segue seção que leva o título de “possibilidades” e abrange os comentários positivos referentes à aplicação da proposta de Egan.

4.7 POSSIBILIDADES

No questionário respondido pelas professoras há uma pergunta referente à continuidade deste trabalho. Como pesquisadora e também como coordenadora e professora do curso Teens, escolhi perguntar sobre a percepção das professoras em relação a um constante uso das ferramentas de Egan em sala de aula. Como supracitado, é exigido por parte da diretoria uma constante reavaliação do curso, monitoramento da motivação dos alunos e inclusão de inovações para a sala de aula. Como coordenadora, busquei encontrar esses três itens no trabalho de Egan. Seguem as respostas das professoras a respeito da continuidade do uso das ferramentas.

Com certeza, com tempo e planejamento penso que em todas as aulas estas poderiam ser realizadas rapidamente para instigar a curiosidade e criatividade dos alunos. (JULIANA-Q, 2013)

As ferramentas de Egan possibilitaram uma maior motivação e aquisição de conhecimento em meus alunos. (DIANA-Q, 2013)

Sim, vejo que enriqueceu minhas aulas e fez com que eles participassem muito mais. (LUIZA-Q, 2013)

O caminho realmente será dar continuidade na adaptação e modificação das aulas para trabalharmos segundo a Educação Imaginativa, aumentando nossa experiência com as ferramentas de Egan e conseqüentemente, nossa confiança na utilização da proposta de Egan (2002).

A partir das percepções das professoras foi observado que nas seis unidades trabalhadas no período de coleta de dados, em cinco as professoras perceberam que os assuntos tratados em sala não ficaram restritos as quatro paredes da classe. As professoras receberam um *feedback* de seus alunos sobre como ultrapassaram os limites da sala de aula para encontrar novas fontes de informações sobre os temas das aulas de inglês.

Veja que engraçado, quando teve essa unidade, eu contei para meus alunos que meu filme favorito era um filme nacional, o que ninguém espera que seja um filme nacional, e que o meu filme era O Auto da Compadecida. E você acredita que eu tive que por um pouco para eles assistirem em varias aulas que eu ia trazer o DVD por que tenho em casa, né, para eles assistirem um pouquinho ou pra vê ... Meu Deus do céu, eles foram pra casa, perguntaram para os pais, o tio disse que era muito legal o filme ...(GRAZIELA-RP, 2013)

Neste comentário da Graziela, percebe-se o interesse dos alunos criado pelo tema discutido em sala de aula que transcendeu as paredes da escola e precisou ser retomado em casa, para saber a opinião também dos membros da família.

Em uma das reuniões de planejamento, a professora Juliana comenta sobre a importância de criar a curiosidade nos alunos, trazendo para a sala de aula fatos e imagens que despertarão esse interesse. Para isso, trouxe para nossa reunião sua experiência com as histórias do Senhor dos Anéis, incluindo tanto os filmes quanto os livros. Ela compartilhou que nunca teve interesse em ler ou assistir nenhuma das publicações de Tolkien por não gostar do gênero. No entanto, após uma conversa com sua cunhada, fã do material, na qual ouviu muitos detalhes e curiosidades por trás das obras, sua opinião a respeito dos livros foi alterada, e a indiferença deu lugar ao interesse e atenção.

É duro, né, são três horas cada um [dos filmes Senhor dos Anéis]. Também tem essa questão. E *eu acho que tudo é o jeito que venderam pra gente*, que quando começou o Senhor dos Anéis, ou os nerds gostavam ou os meninos, né, que se impressionavam, por causa também de assistir jogos e tal ... Depois que ela me contou tudo isso, que tem uma “bíblia”, que tem um cara que fez, eu até fiquei interessada em entender, em saber os mundos que tem, qual que é ...é uma loucura... (JULIANA-RP, 2013)

Esse fato trouxe para a nossa reunião um ótimo exemplo do poder existente nas mãos daquele que é responsável por reproduzir o conhecimento. Egan (2002) afirma que o papel do professor muitas vezes se assemelha ao papel de um repórter, aquele que tem o poder de despertar o interesse e a curiosidade em quem está recebendo a notícia. Lyle (2009) comenta que a Educação Imaginativa nos dirige a seleção de conteúdo que exemplifica os extremos das realizações humanas e fenômenos naturais. Assim, por conta de sua própria experiência, a professora Juliana percebe a importância de despertar no outro o interesse e curiosidade.

Apesar dos comentários referentes às dificuldades quanto à administração do tempo e uso da língua materna, a professora Juliana respondeu em seu questionário que a inclusão das ferramentas foi facilmente realizada e vê, na proposta de Egan, uma forma de se inovar dentro de sala de aula.

Foram facilmente realizadas e implantadas em sala de aula. Como temos um material a seguir, estas ferramentas serviram para sair da rotina, e isso foi bom. (JULIANA-Q, 2013)

Segue tabela 8 com o agrupamento das respostas das quatro professoras sobre suas percepções em relação as ferramentas como auxiliadoras no processo de aprendizagem.

Luiza	Juliana	Diana	Graziela
A partir do momento que aprendemos a utilizá-las de forma correta, as aulas se transformam, vejo que enriqueceu bastante minhas aulas e aguçou a curiosidade de meus alunos e fez com que participassem muito mais das aulas.	Foram facilmente realizadas e implantadas em sala de aula. Como temos um material a seguir, estas ferramentas serviram para sair da rotina, e isso foi bom.	Tais ferramentas são interessantes ao aluno, tornando a aprendizagem mais dinâmica. Os alunos sentiram que as aulas faziam mais parte de suas realidades.	Alem delas trazerem o mundo real (algo com que o aluno se identifique) para dentro de sala, elas ainda podem despertar interesse e permitir que o aluno esteja aberto para mais experiências e para o aprendizado.

Tabela 8: Agrupamento das respostas do questionário, pergunta 5.

Portanto, vejo que a proposta de Egan recebeu um olhar positivo por parte das professoras, mesmo em meio a situações inesperadas, como o conflito entre língua materna e língua alvo, e a administração do tempo após a inclusão das ferramentas. Observo também que a continuidade do uso dessas ferramentas na escola de idiomas em questão trará novos resultados e novas possibilidades de pesquisa, sempre almejando melhorias para o ensino de língua estrangeira. Considero que este estudo promoveu o desenvolvimento colaborando para o aumento do entendimento de todos.

Em encontros com outras coordenadoras da escola, como a do curso Kids que trabalha com alunos de 4 a 8 anos, discutimos a possibilidade de estudarmos as ferramentas de Egan para os demais tipos de compreensão, somático, mítico e irônico, e talvez uma possível pesquisa com os resultados obtidos após a utilização da Educação Imaginativa na escola como um todo.

A direção da escola foi extremamente receptiva à pesquisa, apesar de não estar envolvida no processo. Acredito que por conta da minha posição dentro da

instituição como professora há 5 anos e coordenadora há 3 anos, uma certa confiança existe pois compartilhamos dos mesmos objetivos para a escola de idiomas em questão: formar o maior número de alunos com o maior nível de proficiência em inglês possível.

Neste capítulo apresentei a análise dos dados coletados durante a pesquisa através das reuniões de planejamento de aula, reuniões de *feedback*, notas de campo e questionário. Organizei as falas das professoras em categorias procurando responder as perguntas de pesquisa de uma maneira ampla. As seções foram: 1) Participação, Engajamento e Interesse; 2) O envolvimento das professoras; 3) Duas ferramentas em especial; 4) Resultados de aprendizagem; 5) A função amplificadora das ferramentas; 6) Desafios; e 7) Possibilidades. As perguntas de pesquisa estão respondidas de uma maneira mais pontual no capítulo seguinte, que trata das considerações finais a respeito deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, trago as considerações finais a respeito das possibilidades de uso das ferramentas cognitivas e as implicações da proposta da Educação Imaginativa em uma escola de idiomas. O objetivo geral deste trabalho foi analisar as percepções de quatro professoras de inglês quanto às possibilidades de uso das ferramentas cognitivas propostas por Kieran Egan (2002) quanto ao aumento do engajamento, da participação e do interesse dos alunos da faixa etária de 9 a 12 anos.

Acredito que os princípios da Prática Exploratória contribuíram para o andamento dessa pesquisa, pois vejo que este trabalho serviu para um melhor entendimento do que ocorre em sala de aula quando da utilização das ferramentas cognitivas

propostas por Egan, e para o entendimento de *puzzles* decorrentes disso, bem como algumas características do contexto de escola de idiomas. Durante todo o processo procurei conduzir a pesquisa de uma maneira sustentável e que não causasse qualquer forma de esgotamento para envolvidos, tentando adequar as reuniões de planejamento e *feedback* aos horários de reuniões já existentes na escola. Acredito também que este trabalho promoveu o desenvolvimento, visando o aumento do entendimento de todos.

Assim, neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e me proponho a respondê-las de uma forma mais pontual, abrangendo os limites e as possibilidades encontradas no uso das ferramentas de Egan no contexto de escola de idiomas.

As três perguntas norteadoras deste trabalho foram: 1. Como as professoras perceberam a participação e o engajamento dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível às professoras? 2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas? 3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados?

1. Como as professoras perceberam a participação e o engajamento dos alunos nas atividades utilizando as ferramentas cognitivas? Houve um aumento de interesse por parte dos alunos visível as professoras?

As percepções das quatro professoras participantes da pesquisa foram positivas a respeito do aumento da participação, engajamento e interesse dos alunos. Percebi que seus comentários relacionaram o interesse às novidades que foram trazidas para a sala de aula através das ferramentas propostas por Egan, a saber, *narrativa, associação com o heróico, coleções e hobbies, extremos da experiência e limites da realidade, admiração e encanto, revolta e idealismo*.

Mais especificamente, observei nos apontamentos das professoras, que as ferramentas *narrativa* e *associação com o heróico* criaram um espaço de aceitação e respeito que resultou no aumento da participação, pois, segundo as professoras, os alunos se sentiram mais à vontade e motivados a compartilhar suas próprias experiências, trazendo um maior significado para tudo o que estava sendo

trabalhado em sala de aula. De acordo com os dados analisados, através de discussões e difusão de novos conhecimentos, esta proposta possibilitou questionamento de crenças e de preconceitos dos alunos e das professoras em relação ao temas tratados em sala, como foi observado nos comentários durante o planejamento das unidades que tratam de preferências, família e cidades.

De acordo com as professoras participantes, a utilização da ferramenta *narrativa admiração e encanto* como plano de fundo resultou em um envolvimento emocional por parte dos alunos em relação às histórias contadas, e concordo com Egan (1986) ao acreditar que a imaginação das crianças é estimulada mais rapidamente por conteúdos que envolvem suas emoções.

Encontrar as qualidades heróicas relacionadas ao tema da aula e possíveis histórias que ocupassem o lugar de “pano de fundo” não foi algo que ocorreu facilmente em todas as unidades. Acredito que a familiaridade com a proposta de Egan e o uso contínuo das ferramentas trará uma maior destreza durante o planejamento das aulas. Essa melhoria alcançada através da prática também está descrita no portal www.ierg.net nos depoimentos de professores que utilizam a proposta da Educação Imaginativa.

A ferramenta *extremos e limites da realidade*, que trata do bizarro, estranho e surpreendente, foi incorporada mais facilmente pelas professoras e obteve um resultado muito positivo em relação a despertar o interesse dos alunos. Fatos como o homem mais alto do mundo, o homem com o maior número de filhos, o cabelo mais cumprido, foram eficazes para atrair a atenção dos alunos. Concordo com Egan, quando ele afirma que a adesão ao estranho é tão óbvia que nós professores não exploramos sua função e utilidade dentro de sala de aula. Acredito, com base nos dados analisados, que a inserção de curiosidades e fatos inusitados relacionados ao tema da aula contribui com o aumento do interesse dos alunos no assunto que está sendo estudado.

2. Conforme a percepção das professoras, os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação e a criatividade nas atividades propostas?

Egan (2002) afirma que a imaginação é a habilidade de pensar no possível, é fonte de invenção, novidade e flexibilidade do pensamento humano que enriquece o pensamento racional, e está amarrada às emoções.

De acordo com as professoras participantes, a utilização das ferramentas propostas por Egan contribuiu para que seus alunos estivessem mais envolvidos com os assuntos tratados em sala. Segundo elas, houve definitivamente uma conexão maior com os temas ao acrescentarem as ferramentas cognitivas através das histórias que foram contadas em sala por conta da ferramenta *narrativa*.

Conforme as respostas analisadas no capítulo anterior, as quatro professoras participantes apoiaram a inclusão da proposta de Egan em nossos planos de aula e compartilham com Egan a intenção de trazer para a sala de aula ferramentas que possam despertar a imaginação e criar um maior envolvimento, mediando a relação entre o aluno e o tema da aula.

3. De acordo com as percepções das professoras, os objetivos de aprendizagem linguística foram alcançados?

Egan (2002) afirma que as ferramentas cognitivas tem a função de mediar a relação entre as pessoas e seu desenvolvimento, funcionando como artefatos mediadores (LANTOLF, 2006). De acordo com o capítulo teórico, as ferramentas tem como objetivo aumentar nosso alcance, força, exatidão, e assim por diante. Sendo assim, Egan também diz que o objetivo da Educação Imaginativa é alargar os resultados de aprendizagem através das ferramentas.

Observei que três das quatro professoras envolvidas acreditam que as ferramentas cognitivas colaboraram com os objetivos linguísticos existentes em cada aula, sendo que uma professora, Graziella, elucidou que considera que os objetivos linguísticos seriam atingidos de qualquer maneira caso usássemos o plano de aula anterior. Não vejo esse fato como uma resistência ao novo, mas sim como uma confiança no que já é desenvolvido na escola. Da mesma forma, considero difícil fazer uma separação para uma possível comparação entre os resultados obtidos usando as ferramentas de Egan e uma aula seguindo o planejamento já existente na escola. Mas pela percepção das professoras, conforme depoimentos na parte da análise, penso que para saber se o resultado é de fato melhor, seria preciso muitas pesquisas.

De uma forma geral, os dados obtidos revelaram alguns conflitos que existiram por conta do cenário de escolas de idiomas, como visões sobre o tempo dedicado aos estudos e à preparação de aula, e uso da língua materna em um contexto que é regido pela abordagem comunicativa. De acordo com as professoras, a aplicação da proposta da Educação Imaginativa exigiu uma maior flexibilidade de tempo tanto dentro de sala de aula quanto fora dela durante a preparação e planejamento. Percebi que a questão da administração do tempo em sala de aula precisa ser discutido com as professoras para que a participação dos alunos seja levada em consideração desde o planejamento da aula, para que não ocorram situações nas quais as professoras tenham que interromper a fala de seus alunos com o intuito de cumprir o conteúdo do material didático. Concordo com as professoras quando afirma que o tempo destinado ao planejamento das unidades pode ser otimizado à medida que a proposta de Egan deixe de ser algo novo e esteja internalizada na rotina de trabalho.

Percebi que a discussão sobre o uso da língua materna em sala não poderá ser deixada de lado caso a proposta de Egan seja estabelecida como um trabalho contínuo dentro da escola de idiomas participante, pois ficou claro que houve o aumento da participação e envolvimento dos alunos, os quais, muito provavelmente não terão todo o vocabulário necessário para contarem, em língua inglesa, suas próprias experiências.

Durante o processo, percebi algumas limitações no sentido de que uma confrontação após a coleta de dados e durante a análise dos comentários das professoras poderia ter trazido luz para algumas questões que não ficaram claras, como por exemplo, o entendimento delas a respeito de método e as crenças relacionadas ao uso da língua materna em sala de aula. Caso houvesse a oportunidade eu teria feito uma confrontação posterior para elucidar possíveis dúvidas.

Em uma das reuniões de encerramento do ano letivo na escola de idiomas participante da pesquisa, a diretora incluiu em sua pauta para a reunião a discussão sobre possíveis inovações para o ano de 2014, bem como ouvir das professoras de todos os cursos da escola (*kids, teens, touchstone e advanced*) o que estaria faltando em cada curso e como cada nível poderia ser melhorado. Todas as

professoras do curso Teens se referiram ao que foi feito no primeiro semestre de 2013 quanto ao uso das ferramentas de Kieran Egan.

A inclusão das ferramentas cognitivas nos planos de aulas possivelmente não ficará restrita aos meses de fevereiro a abril de 2013. Neste ano de 2014, mesmo como coordenadora, volto à sala de aula do curso Teens como professora, e continuarei utilizando as ferramentas com o desejo de tornar as aulas mais significativas para meus alunos. Acredito que o trabalho de Egan seja uma das possibilidades relevantes nessa busca por aprimoramento, tendo a certeza de que muitas publicações surgirão a partir desse trabalho, agora, na função de professora.

Por fim, este estudo contribuiu imensamente para meu desenvolvimento pessoal. Na posição de coordenadora, encontrei dificuldades ao propor as leituras sobre Educação Imaginativa para as professoras participantes, pois embora tenha havido um esforço para que o trabalho não causasse nenhum esgotamento, é praticamente impossível não haver qualquer mudança na rotina, ou na pauta das reuniões pedagógicas, ao se propor uma pesquisa acadêmica.

Considero toda essa experiência de extremo valor, não apenas o conhecimento teórico adquirido, mas o trabalho colaborativo e todo o esforço decorrente de fazer uma proposta nova em uma instituição privada. Acredito que este trabalho se junte aos artigos e dissertações já escritos a respeito da aplicação das ferramentas cognitivas de Egan, e que possa colaborar ao acrescentar um estudo utilizando a proposta da Educação Imaginativa em uma escola de línguas.

REFERÊNCIAS

ALPHEN, P.V. Imagination as a transformative tool in primary school education. **Research on Steiner Education Journal**. África do Sul, v. 2, n. 2, 2011.

ALLWRIGHT, D. Três macro processos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los. In: Conferência “Processos da Educação Continuada do Professor de línguas. 2007.

_____. Learning (and teaching) as well as you know how: Why is it so very difficult? **CRILE**, Lancaster, Working Paper 40, 2001.

ALLWRIGHT, D. LENZUEN, R. Exploratory Practice: Work at the Cultura Inglesa, Unidades & Núcleos, p. 73- 79, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/allwrightlenzuen.htm>
Acesso em 16/04/2013

BROOM, C. Second- language learning through Imaginative theory. **TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada**, Vancouver, Vol. 28, nº 2, p. 1-10, 2011.

CHAVES, A. L. E. Prática Exploratória: Uma experiência libertadora. **Web-revista Sociodialetto**. Campo Grande, Vol 1 nº 4, UEMS. 2001.

EGAN, K. **A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas** – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

EGAN, K. Cognitive tools and the acquisition of literacy. **The Centre for literacy of Quebec**, Quebec, Workingpaper Nº 5 Faculty of Education, 2001.

EGAN, K. **Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and the curriculum in elementary school**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

Fettes. M., Nielsen, T.W., Haralambous, B., & Fitzgerald, R. Imagination and education: a many-sided vision. In Nielsen, T.W., Fitzgerald, R. & Fettes, M. (Eds.) **Imagination in Educational Theory and Practice: A Many-sided Vision**, Newcastle: Cambridge Scholars, 2010. p. 1-20.

Fettes, M.. The TIEs that bind: How imagination grasps the world. In Egan, K. & Madej, K. (Eds.) **Engaging Imagination and Developing Creativity in Education**, Newcastle: Cambridge Scholars, 2010 pp. 2-16.

FETTES, M. e MCKENZIE, M. **A case study of Educational Change: Egan’s Framework and Praxis of Teaching**. Simon Fraser University, British Columbia, 2002

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: Possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 225 f. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) Departamento de Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010

FRAZIER, C. e FRAZIER, R. **Time Zones**. Heinle - Cengage Learning, 2010.

IERG – Imaginative Education Research Group. Disponível em:< www.ierg.net>. Acesso em: 2013.

JORDÃO, C. e FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido . **Revista Línguas e Letras**, Unioeste, vol. 8 nº 14, p.79-105, 2007.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In _____. **Sociocultural Theory & Second Language Learning**. 3a edição, Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 1-26.

LANTOLF, J. P. & THORNE, L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. The Pennsylvania State University. 2006

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. **The Modern Language Journal**, Blackwell Publishing, Vol. 78, No. 4, p. 418-420, 1994.

LYLE, S. (2009) Imagination in Education: the neglected dimension. The work of Kieran Egan. **Professional Development Today**. Vol. 12.3. p. 5-10. Disponível em: www.teachingtimes.com/articles/kieran-egan.htm Acesso em: maio 2013.

LYLE, S. Romantic Understanding: Teaching thinking and Creativity, **Pedagogical Approaches** , v. 9:2. p. 31-37, 2009.

LYLE, S. Narrative Understanding: Developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. **Journal of curriculum Studies**, Londres, n. 32 p. 45-63, Editora Routledge. 2000.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: Inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In SILVA, K.A., DANIEL, F.G., KANEKO-MARQUES, S.M., SALOMÃO, A C. **A Formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Vol II. Campinas, SP. Pontes Editora, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006, 4ª Ed.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Editora Grupo Gen. Lisboa, 1986.

PUCHTA, H. Teachers need do join the teenage fan club. Artigo publicado no jornal **The Guardian** em janeiro de 2011. Disponível em:

http://www.herbertpuchta.com/wpcontent/files_mf/1337013408TeensGuardian.pdf
Acesso em julho 2013.

PUCHTA , H. Developing thinking skills in the young learners' classroom. Cambridge. Disponível em
http://www.herbertpuchta.com/wpcontent/files_mf/1337014114YL_Thinking_booklet.pdf Acesso julho 2013.

RICHARDS, J. e ROGERS, T. S. **Approaches and methods in Language Teaching**. Cambridge University Press. Cambridge, 1999.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos anéis**. 1954

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. From **Mind and Society**. Cambridge, MA – Harvard University Press. 1978 (p. 79-91)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WELLS, G. Learning And Teaching "Scientific Concepts": Vygotsky's Ideas Revisited. Trabalho apresentado na conferência VYGOTSKY AND THE HUMAN SCIENCES, em Moscou, setembro de 1994. Disponível em:
<http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/ScientificConcepts.pdf>.
Acesso em 01 de maio de 2013.

ANEXO A

Planning Framework for Middle/Secondary School Teachers: Employing the Cognitive Tools of Romantic Understanding Grade Nine - Short Stories: What are they and why do we read them? 1. Identifying "heroic" qualities

When we think of stories, we often think of pages and pages of writing, telling the reader a type of drama, adventure, comedy, science fiction, or whatever it may be that we have chosen. However, what about the short story? When thinking of a short story, think of a job. Who gets the job done effectively and succinctly? The short story, that's who!

Everyday we use short stories and are not aware of it. When talking with our friends or family about what we did over the weekend or that school day, we answer with a short story. We start with an introduction that helps our listeners know why we are sharing, get their attention with the rising action, and top it off with the climax, the real clincher or main piece of information, and conclude with a falling action which helps wrap everything up as it leads into the conclusion, or final point of the story. When watching the news or our favourite sitcom on television, we are watching short stories. They are all around us and help us get information across in an effective manner.

2. Shaping the lesson or unit

2.1. Finding the story or narrative:

It was Kenny's first week of the semester and already his English teacher had given the class an assignment: write a story. Wanting to make a good impression, Kenny got to work on his story that day, Friday. He toiled all night on ideas and themes, only to end up with an overflowing garbage bin of crumpled paper. He found that as he kept writing, his ideas would become lost and he would lose sight of the end. Frustrated, Kenny decided to go for a walk the next morning to clear his head and get a new perspective on his writing. "There has to be an alternative way to writing stories", Kenny thought.

As he began his hike, he saw a nest of young birds chirping away, awaiting their mother. He smiled, and continued up the local climb. As he kept walking, he could still hear the birds in the distance crying for their mother. He couldn't get the sound out of his head. Trying to shake it off, Kenny began the steep incline to the top of the hiking trail. As he reached the top, he found, to his surprise, a poor bird caught in a plastic shopping bag. He slowly approached the poor bird, hoping not to scare it, and pulled out his pocket knife. He was able to successfully free the bird, however, once free, the bird began to walk in circles and chirp, almost with a confused look. That is when it clicked to Kenny, "This is probably the mother bird those babies were looking for!" The bird, being disoriented and not knowing where to go, clearly needed help. Not wanting to touch the frightened bird, Kenny pulled

the sandwich he had packed out of his bag. Dropping bits of the bun, Kenny walked back down the hiking trail with the bird following behind. As soon as the bird was under the tree of its screaming babies, it flew up and comforted them. The chirping subsided as the family was finally reunited.

Walking home, it all became clear to Kenny on how he could successfully write a good story. He just needed to use what he experienced on his hike! He quickly ran home and got to writing. He started with an introduction to his story, setting up why he was hiking. Then, as he was climbing up the side of the hiking trail, his observation of the baby birds, a type of precursor to what he was to experience next, a dilemma. At the top, his discovery and the problem he faced. As he descends, his resolution to the dilemma and finally, at the bottom, how it all completes itself.

Kenny's hike helped him realize the elements that create a good story. It doesn't need to be pages long, but needs to fulfill a type of outline that will keep the reader and writer interested!

2.2. Finding extremes and limits:

Get students to find the shortest and/or longest short story ever made. What classifies a short story as "short" apart from other stories? One could also debate these findings. Another way to find extremes and limits could be to get students to take a short story or novel and try to make it even shorter, without losing what they see as important elements. This would be a great introduction to the short story unit after doing a novel study perhaps?

Students could also write three of the same stories, back to back, challenging themselves to write each one shorter than the last. This could help students discover that short stories can really be short and need only the information they find beneficial.

There are also many other continuous options to the extremes and limits: students could compare and contrast extreme personalities not only of the characters, but of authors as well (Virginia Woolf, Franz Kafka, etc.). Or, extreme situations in the story or surrounding (war, travel, etc.).

2.3. Finding connections to human hopes, fears, and passions:

Get students to talk with a partner about something they did over the summer or that past weekend, or something they wished they did, in ten minutes or less.

Or, touch on students emotions by doing the same lesson, but using an emotional setting to back their story: a time when they felt fear? Love? Loss? Accomplishment? Empowerment? Discrimination? Tape these conversations (with the students knowledge, of course). After discussions are done, get students to listen to their conversations and create a short story outline of their conversations, touching on introduction, rising

action, climax, conclusion. See what other aspects of short stories they used such as characters, characterization, setting, mood, tone, irony and so on. This could be a great way to introduce those terms by picking them out of their recorded sessions and using them as prime examples.

**2.4. Employing additional cognitive tools of Romantic understanding:
Collections and hobbies:**

Have students read the same short story and pick out one or two words each that they find interesting. Compile a class list and have students write a short using the compilation. Share stories in the class to show how collections can be used and interpreted differently.

Students may also find interest in finding short stories based on a hobby or collection they have a personal attachment to and sharing them with the class. This could help show students that short stories can be about something they're interested in, not just something a teacher makes you read.

Change of context:

Get students to act out short stories instead of reading or writing them, actively engaging drama and role-play. Also, a good game of Charades through short story line with the class could help students' comprehension of short stories and evoke their sense of wonder.

The sense of wonder:

Short stories are great for creating a sense of wonder. I typically like to read or watch a story, stopping at times and getting students to write what they think will happen next. Even reading/watching a suspenseful story and stopping before the ending, leaving students to conclude on their own what they think the resolution to the story will be.

Another way to evoke a sense of wonder in the class is to get them to create a class short story, kind of like the game of telephone. In this game, however, the class is divided into five groups and given a theme. Each group is responsible for either the introduction, rising action, climax, falling action, or resolution, giving them a type of mad-libs short story to discover in the end.

4. Conclusion

The narrative ends with the realization that short stories are an easy and effective way at telling a story. We see them in our every day lives and as people, we are co-creators of these stories. Students realize that short stories are not as daunting as they originally perceived them to be.

5. Evaluation

How can one know that the content has been learned and understood and has engaged and stimulated students' imaginations?

ANEXO B

Some Heroic Qualities

Accountability	Intelligence
Accuracy	Justness
Acumen	Kindness
Adaptability	Life Giving
Altruism	Life Long Learning
Attention to Detail	Love
Beauty	Loyalty
Believing in Yourself	Meticulousness
Bravery	Modesty
Calm	Organization
Caring	Patience
Charity	Peaceful
Cleanliness	Perseverance
Collaboration	Persistence
Compassion	Philanthropy
Concentration	Potency
Courage	Power
Creativity	Reliability
Curiosity	Resilience
Dedication	Resourcefulness
Determination	Respect
Discernment	Responsibility
Efficiency	Reverence
Encouragement	Saving
Enthusiasm	Scholarship
Fairness	Self Esteem
Flexibility	Selflessness
Foresight	Self-sacrifice
Forethought	Sense of Community
Friendship	Sensitivity
Giving	Steadfastness
Generosity	Stewardship
Hard Work	Strength
Honesty	Sustainability
Humour	Teamwork
Imagination	Tenacity
Impartiality	Thoroughness
Independence	Thrift
Ingenuity	Understanding
Innovation	Unselfishness
Insight	Valour
Integrity	Wisdom

For more information on Heroic Values and their importance in teaching and learning visit the Imaginative Education Research Group at www.iereg.net

Lesson Plan Form - TZ 1 unit 1 LA

By the end of the lesson, SWBAT:

Time-- make guesses here	Procedure/Steps--these need to be written in the perspective of what the students do	Focus S-S, T-S, etc.	Activity Purpose What are your Ss showing you so you can move on to next step? What stage of framework?
	Books Closed- Mimio TZ 1 Unit 1 LA. Ss describe what they see on the pictures. Ss drag and drop the correct word next to the picture.	T-S S-S	Encounter
	Books open – Ss look at the pictures and answer: What’s the name of the TV show in the picture? What’s his; her name? (teacher points the students’ pics on the board whiteboard)	T-S	Encounter
	Books open – Ss listen to track 8 and complete the questions. (Ex. 1A) Ss listen and circle the correct answer. (Ex. 1B) T writes (Carl, Yoko, Ana and James) on the board. Ss answer: Does Carl talk about a Book, Movie, Band or TV show? T writes the correct option next to the right person.	S-S T-S	Clarify
	Whiteboard - Ss ask and answer the questions (Ex. 1C) T helps Ss create the questions with the INFO listed on the board.	S-S	Remember
	Ss listen to the conversation and answer the questions: (Ex. A) What’s his ; her name? (T points Stig; Maya) What’s Maya’s favorite book? What’s Maya’s favorite movie? Who’s Maya’s favorite actor? Pair Work: Ss practice the conversation, replace the words in blue.	T-S S-S	Internalize
	Mimio TZ 1 Unit 1 LA page 4 (What x Who) IF NECESSARY!	T-S	Encounter
	Pair work – Ss role play the conversation giving true information T asks one student: Who’s your favorite singer? Is it Justin Bieber? Is it Demi Lovato? T pays attention to the ss reactions and insert the idea: You need courage to be different. T gives other examples, such as The wanted, One direction, etc.	S-S	Fluency
	Books open – Ss read TOP Things around the world (page 15) T elicit from students and write on the board. The top music style nowadays, Top sport in Brazil, Top website, Top book, Top teen band. T asks: Do you have the same opinion? You need courage to be different. Pair work – Ss ask and answer: What’s your favorite web site? What’s your favorite TV show? Etc. T models. HW: WB page	S-S	Fluency

Lesson Plan Form - TZ 1 unit 1 LB

Time-- make guesses here	Procedure/Steps--these need to be written in the perspective of what the students do	Focus S-S, T-S, etc.	Activity Purpose What are your Ss showing you so you can move on to next step? What stage of framework?
	Books Closed- Mimio TZ 1 Unit 1 LB – Ss play the hangman Pair work: Ss ask and answer the question from the hangman Ss answer: What's _____'s favorite movie?	S-S T-S	Encounter
	Books closed – Mimio TZ 1 Unit 1 LB who's T says Johnny Depp is an actor. Pair work: Who's your favorite actor? Ss must pay attention to their friends answers. T chooses 1 ss to exemplify: Who's his/her favorite actor? Ss answer the teacher.	T-S S-S T-S	Encounter
	Mimio unit 1 LB – His/her review. T checks if everybody got his/her.		
	Books open – Ss study the chart and the pictures (page 10)	S-S T-S	Clarify
	Ss do Ex. 1B.	S-S	Remember
	Pair work. On their notebooks Ss must write a dialogue (with only the questions they have learned). They will role play this dialogue in 2 different situations. 1- Without courage and respect for each other's opinion. 2- With courage to be different and respect for your partner's opinion.		Internalize
	Book page 10. Ss do Ex. 1C.		Remember
	Ss complete the communication activity chart with their own info.	S-S	Internalize
	Group work (trios): S1 asks the questions from the chart. S2 answers the questions. S3 take notes of the answers to report to the group.	S-S	Fluency
	Pronunciation Activities page 11 Ss listen and repeat the contractions. Ex: A Ss listen and fill in the blanks. Ex: B HW:	S-S	Fluency

Lesson Plan Form – Time Zones unit 1 – lesson C

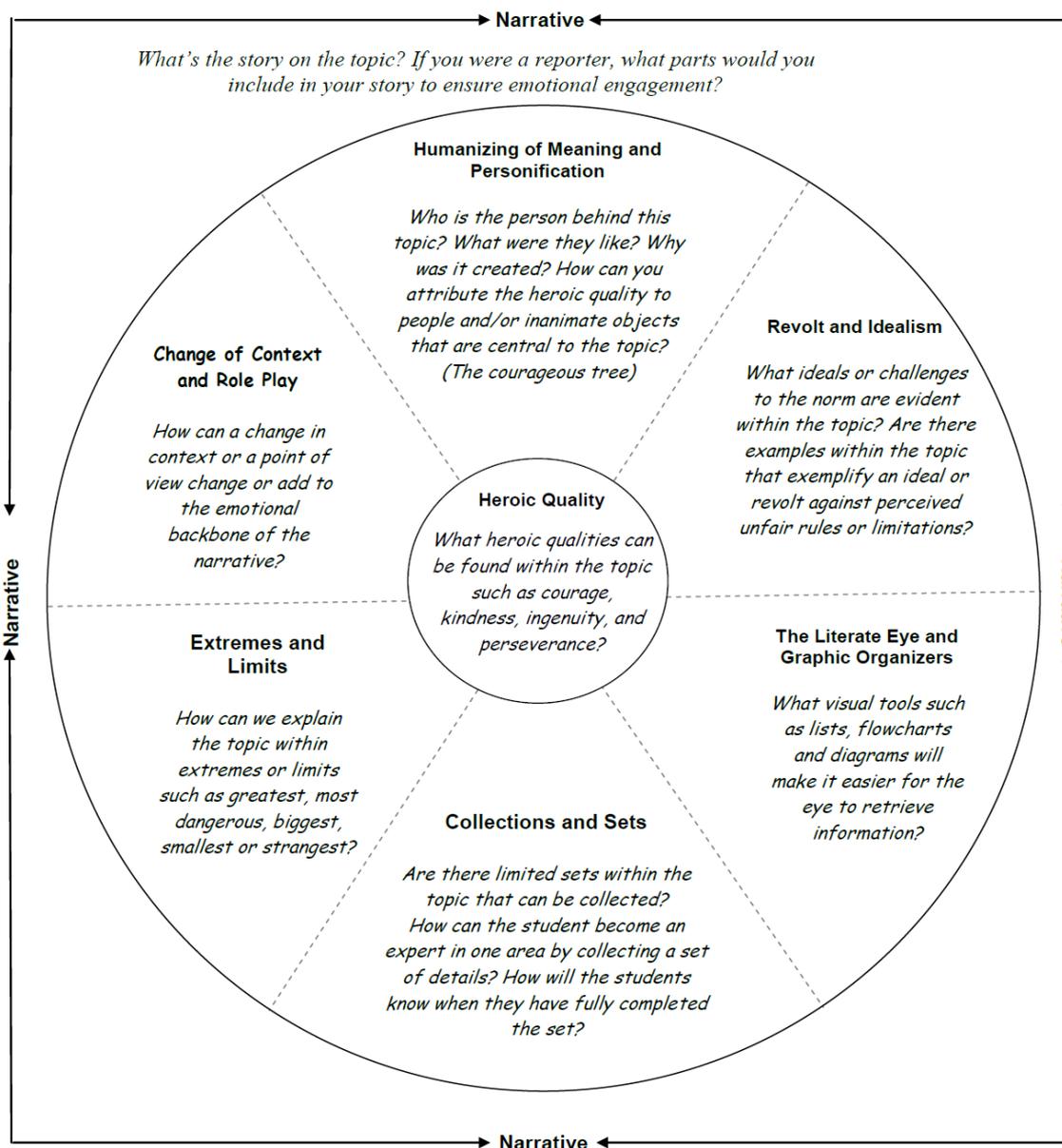
Time-- make guesses here	Procedure/Steps--these need to be written in the perspective of what the students do	Focus S-S, T-S, etc.	Activity Purpose What are your Ss showing you so you can move on to next step? What stage of framework?
3min	<ul style="list-style-type: none"> T presents the four members of Time Zones and explains what each of them does. After that T asks some questions related to the characters like: What color is her hair? (Maya, for example) What color is his backpack? Are they happy or sad? 		Encounter
2min			
8 min	<ul style="list-style-type: none"> Ss complete the exercise A Ss read the balloons in chain and underline the favorite sport of each member. T checks the sports Ss underlined. 	T-C	Encounter
1min	<ul style="list-style-type: none"> Ss do exercise A page 14 in pairs. 		Clarify
7min	<ul style="list-style-type: none"> T corrects the exercise with the class. T divides the class in two groups. T provides all the answers for the chart (pink EVA inside the red folder) and put them on the table. Group 1, for example has to paste the answers about Maya and Stig and another one with Ming and Nadine's information. The one that finishes first win. 		
2min	<ul style="list-style-type: none"> T gives them time to complete the chart on their books. 		
3min	<ul style="list-style-type: none"> (Mimio circles) T explains that the inside circle is the most specific and shows the picture and asks Ss more examples of players, teams and sports. 		Clarify
5min	<ul style="list-style-type: none"> Ss play on the board a memory game and T asks when a S does it right: "Is this a sport, team or player?" Ss answer and repeat the name of the sport, team or player. 		Remember
5min	<ul style="list-style-type: none"> Ss ask and answer the question below in pairs "What's your favorite sport?" "Who is your favorite player?" "What's your favorite team?" 		Remember
	<ul style="list-style-type: none"> T asks one of the questions above using his/her for the pair work and Ss answer with his/her. 		Internalize
5min	<ul style="list-style-type: none"> Ss practice "Tell me more about yourself" (ppt) 	T-C S-S	Fluency

Lesson Plan Form – Time Zones unit 1 – lesson D

Time-- make guesses here	Procedure/Steps--these need to be written in the perspective of what the students do	Focus S-S, T-S, etc.	Activity Purpose What are your Ss showing you so you can move on to next step? What stage of framework?
5 min	<p>Procedure/Steps--these need to be written in the perspective of what the students do</p> <ul style="list-style-type: none"> Mimio TV shows. Vocab presentation. T checks students pronunciation. 		Review
8 min	<ul style="list-style-type: none"> Mimio: What's your favorite TV show? Why? Why do I like that? T presents some key words that might be the reason Ss like a particular show. T writes on the board other ideas ss may have. 		Encounter
8 min	<ul style="list-style-type: none"> On their notebooks. Ss write the question and make a list of the reasons why XXX is their favorite tv show. 	T-C	Encounter
5 min	<ul style="list-style-type: none"> In trios Ss share their opinions and compare their lists and favorite shows. 		Clarify
3min	<ul style="list-style-type: none"> Teacher presents her favorite TV show and says why. Each teacher tells her own story about her preferences (including other topics like favorite songs, movies, etc.) if possible T links with the idea of courage to be different. (Ex: if you like soap operas, or an specific cartoon) T asks if Ss have any different opinion from their friends and wrap up the topic mentioning courage to be different and respect for others. 		Clarify
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Game: Review the vocabulary from the unit. Mimio Review vocab. HW 	T-C S-S	Fluency

ANEXO D

Romantic Imaginative Education Brainstorming Chart
(The Cognitive Tools of Literacy)



ANEXO E

UNIT 1 What's your favorite TV show?




Preview

A These students are talking about their favorite things. Listen and complete the questions.






1. What's your favorite movie?
2. What's your favorite _____?
3. What's your favorite _____?
4. What's your favorite _____?

B Listen again. Look at the questions in A. Circle each student's answer.

1. Carl:	<u>Shrek</u>	The Jonas Brothers	Eragon
2. Yoko:	The Amazing Race	Shrek	Eragon
3. Ana:	The Jonas Brothers	The Amazing Race	Shrek
4. James:	Eragon	The Jonas Brothers	The Amazing Race

C Take turns asking a partner about the students in A and B.

- A. What's Carl's favorite movie?
- B. Shrek.




Conversation

A Listen to the conversation. Then listen again and repeat.

B Practice the conversation with a partner. Replace the words in blue.

Real English

Wow!

1. Hi, I'm Stig. What's your name?

2. Hello, Stig. My name's Maya.

3. What's your favorite movie?

4. Who's your favorite actor?

Wow! Eragon.

Eragon is my favorite book. It's my favorite book, too!

Shrek.

Hey! It's my favorite, too!

Wow! He's my favorite actor, too!

What's your favorite TV show?

Language Focus



A Study the chart.

What's your favorite movie?	My favorite movie is <i>Snek</i> .	What's = What is
What's Ana's favorite book?	Her favorite book is <i>Eragon</i> .	Who's = Who is
Who's her favorite actor?	Her favorite actor is Orlando Bloom.	
Who's his favorite writer?	His favorite writer is J. K. Rowling.	



B Write the words in the chart.

singer band movie book actor actress writer TV show

Who's your favorite...?	What's your favorite...?
singer	



C Write *Who's*, *What's*, *His*, or *Her* to complete the conversations. Listen and check your answers. Then practice with a partner.

- (1) What's Nadine's favorite book?

(2) _____ favorite book is *Teen Idol*.

(3) _____ her favorite writer?

(4) Her favorite writer is Meg Cabot.
- (1) _____ Stig's favorite movie?

(2) _____ favorite movie is *Snek*.

(3) _____ favorite actress?

(4) _____ favorite actress is Jessica Alba.



Pronunciation



A Listen to the words. Then listen again and repeat.

Contractions:
 1. What is What's 2. Who is Who's



B Listen to each question. Write 's' or 'is'.

- Who _____ your favorite actor?
- What _____ your favorite movie?
- Who _____ your favorite writer?
- What _____ your favorite TV show?
- Who _____ your favorite singer?
- What _____ your favorite book?

C Take turns asking the questions in B with a partner.

Communication

A What do you know about your classmates? Play a memory game.

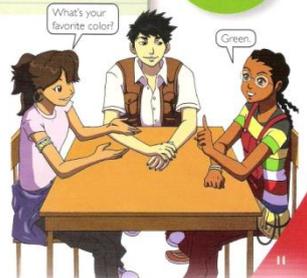
1 Complete the chart with your information.

What / Who is your favorite ... ?	
1. movie	
2. actress	
3. day of the week	
4. singer	
5. color	
6. your idea	

2 Work in a small group. Ask the students about their favorite things. Remember the answers.

3 Tell the class what you remember. Who can remember the most?

Nadine's favorite color is green. Her favorite day of the week is Saturday. Her favorite actress is ...



Reading

A Look at the members of the Time Zones team. What are their names?

1. Maya Santos
2. _____
3. _____
4. _____

B Read the information about each person. Underline the sports they like.

C Answer the questions on page 14.

Stig Andersson: Hello. My name is Stig Andersson. I'm from Stockholm, Sweden. Ice hockey is my favorite sport. My favorite ice hockey player is Stefan Liv.

Maya Santos: Hello. I'm Maya Santos from Brazil. Rio de Janeiro is my favorite place in Brazil. Soccer is my favorite sport. Flamengo is my favorite soccer team.

Labels: ice hockey player, soccer team, Rio de Janeiro, Brazil.

Meet the Time Zones Team

Ming Chen: Hi! My name is Ming Chen. I'm from Shanghai. It's my favorite place in China. My favorite sport is tennis. Li Na is my favorite player.

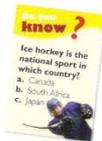
Nadine Barnard: Hi, I'm Nadine Barnard. I'm from Cape Town, South Africa. Rugby is my favorite sport. My favorite rugby team is the Lions.

Labels: tennis player, rugby team, Shanghai, China, Cape Town, South Africa.

Comprehension

A Answer the questions about *Meet the Time Zones Team*. Circle the correct answers.

1. Maya's favorite sport is _____.
a. soccer b. ice hockey c. rugby
2. Maya's favorite team is _____.
a. Rio de Janeiro b. the Lions c. Flamengo
3. Who is Stig's favorite ice hockey player?
a. Li Na b. Stefan Liv c. Ming Chen
4. Ming is from _____.
a. Brazil b. China c. Japan
5. What's Nadine's favorite sport?
a. tennis b. rugby c. ice hockey



B Complete the chart.

First name	Last name	Country	Sport	Player / Team
1. Maya			soccer	
2.	Chen			
3.		South Africa		
4.				Stefan Liv

Writing

Look at the text. Then write 4 to 5 sentences about yourself.



Yoko Yamada

My name is Yoko. I'm from Tokyo, Japan.
 My favorite band is the Jonas Brothers. My favorite
 singer is Joe Jonas. My favorite book is *Teen Idol* by
 Meg Cabot. Meg Cabot is my favorite writer.



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

- 1- Como foi a participação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas usando as ferramentas cognitivas de Egan?
Foi surpreendente, eu confesso que estava um pouco tímida em relação à utilização do método, mas foi ótimo, os alunos aderiram, participaram, interagiram, trouxe muitas coisas novas, atuais e que tornou a aula muito mais atrativa.
- 2- Os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação nas atividades propostas? Justifique.
Sim, muito, eles se interessaram pelo tema e atividades propostas, então participaram bastante e interagiram.
- 3- Os objetivos linguísticos foram atingidos?
Foram, uma vez que conseguiram utilizar a gramática, memória em cada tema das atividades, e utilizaram principalmente durante o speaking.
- 4- Você percebeu um aumento de interesse por parte dos alunos? Justifique.
Sim, as atividades trouxeram o "mundo" para a sala, e isso despertou a curiosidade e interesse nos alunos.
- 5- Você vê as ferramentas cognitivas trabalhadas em sala de aula (narrative, heroic, extremes of reality, hobbies and collections) como auxiliadoras no processo de aprendizagem?
Muito, a partir do momento que aprendemos a utilizá-las de forma correta, as aulas se transformam, vejo que unifiquei bastante minhas aulas e aqueci a curiosidade de meus alunos e fez com que participassem muito mais das aulas.
- 6- Você incluiria as ferramentas de Egan em seus planos de aula continuamente? Justifique.
Sim, por todos os motivos que já mencionei nas perguntas anteriores, e também por acreditar no método.

Giselle



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

- 1- Como foi a participação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas usando as ferramentas cognitivas de Egan?

Os alunos participaram bem, pareceram curiosos e interessados. Pode perceber que o nível de empolgação e interesse estavam diretamente ligados ao conhecimento e familiaridade com relação ao assunto.

- 2- Os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação nas atividades propostas? Justifique.

Sim, principalmente quando relacionamos a ferramenta com uma atividade prática como por exemplo escrever um texto ou criar perguntas.

- 3- Os objetivos linguísticos foram atingidos?

Os objetivos linguísticos foram atingidos, mas não posso assegurar que isso aconteceu pelo uso das ferramentas, eu já acredito que isso iria acontecer de qualquer forma se seguíssemos o plano anterior.

- 4- Você percebeu um aumento de interesse por parte dos alunos? Justifique.

Acredito que alguns temas ou ferramentas despertaram maior interesse como os extremos, mas também considero que a narrativa possa ter um impacto social muito positivo, visto que podemos trabalhar com os meios, sendo

- 5- Você vê as ferramentas cognitivas trabalhadas em sala de aula (narrative, heroic, extremes of reality, hobbies and collections) como auxiliadoras no processo de aprendizagem?

Sim porque além delas trazerem o mundo real (algo com que o aluno se identifique) para dentro de sala elas ainda podem despertar interesse e as vezes ativar o filtro afetivo que permite que o aluno esteja aberto para novas experiências e por o aprendizado.

- 6- Você incluiria as ferramentas de Egan em seus planos de aula continuamente? Justifique.

Sim, mas gostaria de fazer com bastante tempo e cautela (talvez nas férias). Também acho que a narrativa é muito pessoal e não me identifiquei muito com alguns temas, então se formos continuar com este procedimento gostaria de personalizar mais.



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

- 1- Como foi a participação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas usando as ferramentas cognitivas de Egan?
Os alunos sentiram-se mais motivados e encorajados a compartilhar experiências, bem como a receber as dos demais colegas. As ferramentas de Egan possibilitaram que os alunos aprendessem o conteúdo com entusiasmo.
- 2- Os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação nas atividades propostas? Justifique.
Não apenas a imaginação como também o conhecimento individual e cultural, principalmente nas atividades de speaking.
- 3- Os objetivos linguísticos foram atingidos?
Sim, os objetivos foram alcançados na prática das quatro habilidades linguísticas, dentro e fora da sala de aula (por meio de atividades realizadas no blog).
- 4- Você percebeu um aumento de interesse por parte dos alunos? Justifique.
Sim, há a vista que os alunos não apenas adquiriram novos conhecimentos do conteúdo como também compartilharam conhecimentos que já possuíam.
- 5- Você vê as ferramentas cognitivas trabalhadas em sala de aula (narrative, heroic, extremes of reality, hobbies and collections) como auxiliadoras no processo de aprendizagem?
Sim, pois tais ferramentas são interessantes ao aluno, tornando a aprendizagem mais dinâmica. Os alunos sentiram que as aulas faziam mais parte de suas realidades.
- 6- Você incluiria as ferramentas de Egan em seus planos de aula continuamente? Justifique.
Sim. As ferramentas de Egan possibilitaram uma maior motivação e aquisição de conhecimento em meus alunos.



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

- 1- Como foi a participação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas usando as ferramentas cognitivas de Egan?
Fei muito boa. Todos os alunos ficaram interessados e felizes por poderm falar mais sobre suas opiniões / sonhos / curiosidade e também surpresas com fotos trazidas em sala.
- 2- Os alunos tiveram a oportunidade de usar a imaginação nas atividades propostas? Justifique.
Sim, pois tiveram que pensar para responder e ao mesmo tempo que fizeram curiosos, também transmitiram o seu conhecimento para os demais.
- 3- Os objetivos linguísticos foram atingidos?
Sim, usados de forma complementar e ajudou muito para explicações ou exposição de vocabulário.
- 4- Você percebeu um aumento de interesse por parte dos alunos? Justifique.
Muito. Os alunos foram animados e surpresos e cada tópico falado em sala (se ainda não tinham opinião sobre certo assunto, corrigiram o dia a partir do que foi aula).
- 5- Você vê as ferramentas cognitivas trabalhadas em sala de aula (narrative, heroic, extremes of reality, hobbies and collections) como auxiliadoras no processo de aprendizagem?
Sim, pois foram facilmente realizadas e implantadas em sala de aula. Como exemplo um material o seguinte: estas ferramentas serviram para sair do rotineiro, e isso foi bom.
- 6- Você incluiria as ferramentas de Egan em seus planos de aula continuamente? Justifique.
Com certeza. Com tempo e planejamento penso que em todas as aulas estas poderiam ser realizadas rapidamente para instigar a curiosidade e criatividade dos alunos.