



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DE LINGUAGEM**

IZILENE LEANDRO DA SILVA

***LEARNING WITH LIFE: CONECTANDO O ENSINO DE INGLÊS
COM O UNIVERSO DE ALUNOS***

CUIABÁ - MT

2014

IZILENE LEANDRO DA SILVA

***LEARNING WITH LIFE: CONECTANDO O ENSINO DE INGLÊS
COM O UNIVERSO DE ALUNOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Linha de Pesquisa: Paradigmas de Ensino de Línguas
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Antônia de Assis Peterson

CUIABÁ - MT

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586I SILVA, Izilene Leandro da.
Learning With Life: Conectando o Ensino de Inglês com
o Universo de Alunos / Izilene Leandro da SILVA. -- 2014
129 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Ana Antônia de Assis Peterson.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-
Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá 2014.
Inclui bibliografia.

1. prática de sala de aula. 2. ensino-aprendizagem de
inglês. 3. escola pública.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO-GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : (65) 3615-8408 - Email : secretariameel@hotmail.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Learning with life: conectando o ensino de inglês com o universo de alunos"

AUTORA: Izilene Leandro da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 28 de julho de 2014.

Presidente da Banca / Orientadora: Ana Antônia de Assis Peterson
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Interna: Doutora Maria Inês Pagliarini Cox
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Externa: Doutora Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Instituição: Universidade Federal da Bahia

Examinador Suplente: Doutor Sergio Flores Pedroso
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 28 de julho de 2014

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Rodrigo e Matheus – minhas fontes de inspiração –, pelo apoio e pela paciência por eu ter me ausentado em tantos momentos importantes de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson, sou eternamente grata por ter me ensinado o caminho da pesquisa científica, ter dividido comigo seus valiosos conhecimentos do mundo acadêmico, e acolhido as inquietações de uma professora de escola pública. Seu auxílio cuidadoso e construtivo e amigável apoio, durante todas as fases da pesquisa, me ajudaram a seguir em frente, bem como a continuar buscando formação na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível.

Às professoras Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl, Dra. Maria Inês Pagliarini Cox e Dr. Sergio Flores agradeço as contribuições valiosas, através da leitura do texto, com sugestões relevantes para o enriquecimento deste estudo.

A minha amiga Leila de Figueiredo Barros, fundamental para a realização deste trabalho, pela sua generosa disponibilidade de tempo, humildade, paciência, saber acadêmico e, principalmente, por ter deixado de lado seus fazeres pessoais para me auxiliar em muitos momentos de dúvidas.

A Elieti de Fátima dos Santos, pelos momentos de estudo, pela disponibilidade de tempo para trabalharmos com projetos diferenciados e por saber valorizar a língua inglesa na nossa comunidade escolar.

Aos alunos monitores e demais alunos, pela cumplicidade, confiança e por compartilharem seus conhecimentos, que contribuíram significativamente para a realização deste trabalho na escola.

Aos colegas de mestrado, em especial, a Maria Antonia Correa, Arivan Salustiano da Silva, Maria de Fátima Comini, Lucinéia Macedo dos Santos e Everton Salles, por terem dividido comigo leituras de textos acadêmicos, que foram relevantes para refletir e saber ouvir meu aluno.

Agradeço com carinho especial a minha mãe Messias Leandro e ao meu pai José Rodriguês da Silva por terem propiciado a minha educação e crescimento profissional.

Ao Benedito da Silva Pereira por desejar sempre o meu sucesso.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire,
Pedagogia da Autonomia, 2002, p.53

RESUMO

da SILVA, Izilene Leandro: ***Learning with life: conectando ensino de inglês com o universo dos alunos***. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

Estudos que descrevem o que professores de escola pública fazem ou estão fazendo em sala de aula, do ponto de vista dos próprios professores, ainda são pouco explorados na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos brasileiros. Esta dissertação teve como objetivo relatar e refletir sobre a minha prática como professora de inglês durante a realização de um curso extracurricular denominado *Learning with Life*, realizado no âmbito da escola pública para alunos do ensino médio. O curso elaborado e desenvolvido buscou aproveitar o conhecimento de inglês de dois alunos investidos no papel de monitores para auxiliar a professora durante o planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como trabalhar com a oralidade para melhorar a comunicação na língua inglesa, por ser esse um dos aspectos mais negligenciados na escola. Dois pressupostos teóricos propiciaram o ímpeto para o desenvolvimento da pesquisa: o conceito de “fundos de conhecimento” de González, Moll e Amanti (2009) e o princípio da escuta do aluno na perspectiva freireana (FREIRE, 2002). Três perguntas orientaram esta pesquisa de natureza etnográfica em que os instrumentos principais foram a observação participante e entrevistas semiestruturadas: O que os atores (professora e alunos) do curso *Learning with Life* fazem no espaço da sala de aula? O que esses acontecimentos significam para os atores (professora e alunos) neles engajados? Como o conceito de “fundos de conhecimento” pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa? Os resultados mostraram que a prática da sala de aula se distanciou do objetivo do curso que pretendia conectar as aulas com o universo do aluno. As atividades desenvolvidas pouco exploraram temas presentes no mundo real dos alunos visando a produção de significados, ao contrário, enfatizaram a oralidade por meio da repetição excessiva de palavras e explicação de itens gramaticais. Contudo, no tocante à interação e ao relacionamento entre os atores, observou-se um vínculo de cumplicidade, comprometimento e confiança engajando-os nas ações, atividades e tarefas que eram convidados a desempenhar.

Palavras-chave: prática de sala de aula, ensino-aprendizagem de inglês, escola pública.

ABSTRACT

da SILVA, Izilene Leandro: ***Learning with life: Connecting English teaching with the world of students***. Master Thesis in Language Studies. Supervisor: Ana Antônia de Assis-Peterson. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2014.

Studies that describe what public school teachers do or are doing in the classroom from the point of view of the actual teachers are still scarcely explored in the area of teaching and learning of foreign language in the Brazilian context. This dissertation has as an objective to relate and reflect about my experience as a teacher of English during an extracurricular course titled *Learning with Life* at a secondary public school. The course as elaborated and developed tried to take advantage of the knowledge of English of two students in the role of monitors to assist the teacher during planning and development of the class as well as working with the orality to improve communication in English as this has been one of the aspects most neglected at the school. Two theoretic assumptions provided the impetus for the development of the research: the concept of knowledge of funds of González, Moll e Amanti (2009) and the principle of listening to the student in Freire's perspective (FREIRE, 2002). Three questions oriented this ethnographic research in that the principal instruments were participant observation and semi-structured interviews: What did the actors (teachers and students) of the course *Learning with Life* do in the space of the classroom? What do these events mean for the actors engaged with them? How can the concept of funds of knowledge be explored to transform the relation between teacher and students of English? The results showed that the classroom practice distanced itself from the objective of the course that planned to connect the classroom with the universe of the students. The developed activities barely explored themes present in the real world of the students aimed at production of meanings. To the contrary, these activities emphasized excessive repetition of words and explanations of grammatical items. However, regarding the interaction and relationship between the actors, there was observed a bond of mutual understanding, trust and commitment engaging them in actions, activities and tasks that were invited to play.

Keywords: classroom practice, teaching and learning of English, public school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Quadro dos sujeitos da pesquisa.....	44
QUADRO 02: Conteúdos ministrados em MARÇO/2013 – 01h30min cada aula.....	99
QUADRO 03: Conteúdos ministrados em ABRIL/2013 – 01h30min cada aula.....	100
QUADRO 04: Conteúdos ministrados em MAIO/2013 – 01h30min cada aula.....	101
QUADRO 05: Conteúdos ministrados em JUNHO E JULHO/2013 – 01h30 cada aula.....	102

LISTA DE SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

OCEB-MT – Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso

LDB – Leis de Diretrizes Básicas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

EMIEP – Ensino Médio Integrado da Educação Profissionalizante

APLIEMT – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNIVAG – Universidade de Várzea Grande

UNIC – Universidade de Cuiabá

VARIG – Viação Aérea Rio Grandense

TAM – Transporte Aéreo de Marília

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	13
A Problemática, problema e justificativa da pesquisa.....	14
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	18
Objetivo geral.....	18
Objetivo específico.....	19
Contribuição do estudo.....	20
A organização da dissertação.....	21
CAPÍTULO 1	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
1.1 O conceito de fundos de conhecimento	22
1.2 A escuta do aluno na perspectiva freireana	27
1.3 Educação linguística e escola	29
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
2.1 A orientação teórico-metodológica	33
2.2 O cenário, os participantes da pesquisa e o curso Learning with life	36
2.2.1 A escola.....	36
2.2.2 Os participantes da pesquisa.....	38
Os alunos	38
QUADRO 01: Os participantes da pesquisa.....	45
A professora-pesquisadora	46
2.2.3 O curso Learning with life	48
2.3 Procedimentos Metodológicos	54
2.4 Procedimentos analíticos	55
CAPÍTULO 3	
LEARNING WITH LIFE:	
PRÁTICAS, SENTIDOS EFUNDOS DE CONHECIMENTO.....	57

3.1 O que os atores (professora e alunos) do curso Learning with Life fazem no espaço da sala de aula?	57
Tema 1 - Quanto mais se fala mais se aprende (Monitor André, Entrevista, 13/11/2013).....	58
3.2 O que esses acontecimentos significam para os atores (professora e alunos) neles engajados?	74
3.2.1 O ponto de vista dos monitores.....	74
Tema 1 – “Foi uma experiência boa” (Poliana).....	74
Tema 2 – “As aulas eram bem dinâmicas” (Poliana).....	75
Tema 3 – “Aprendi que é legal ser professor” [risos] (Poliana).....	77
Tema 4 – “Não estava só ensinando, ajudando, eu tava aprendendo também (André).....	78
Tema 5 – “Era como se fosse uma família” (André).....	79
3.2.2 O ponto de vista dos alunos	80
Tema 6 – “Gostei muito do curso de inglês” (Paula).....	80
“Gostei bastante ... eu aprendi bastante” (Ruth).....	80
“As aulas foram bem legais” (Roberto).....	80
3.2.3 O ponto de vista da professora	84
3.3 Como o conceito de fundos de conhecimento pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa?	88
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXO 1	
– QUADROS DOS CONTEÚDOS DO CURSO	
101	
ANEXO 2	
– QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DO CURSO LEARNING WITH LIFE	105
ANEXO 3	
– TERMO DE CONSENTIMENTO	109
ANEXO 4	
– ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO CURSO	111
ANEXO 5	
– GRAMMAR	113
ANEXO 6	
– TRAVEL AND TOURISM	121

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, professores e formadores de professores têm se deparado com uma avalanche de informações, materializadas nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2008), Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso – OCEB-MT (MATO GROSSO, 2012) – visando a transformações educacionais em decorrência dos efeitos da globalização, com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de novos meios de produção e consumo. O mote a balizar os documentos educacionais e as pesquisas acerca de linguagem, educação e sociedade destacam que professores de modo geral – em particular, os de língua estrangeira –, precisam trazer “a vida para dentro da escola” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) ou, dizendo de outro modo, “estabelecer laços entre a escola e a vida” (LIBERALI, 2009).

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008), um estridente clamor em prol de mudanças tem ressoado ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras. No lugar de réus, estão o modo tradicional de ensino, o professor e o aluno que “não acompanham” as mudanças que ocorrem na sociedade (ASSIS-PETERSON, 12/09/2013, comunicação pessoal). Contudo, se na sociedade persiste a percepção de que professores podem parecer que não foram tocados por mudanças no seu modo de ensino – afirmação que recai especialmente sobre professores de escola pública – os alunos mudaram. Novos alunos passaram a frequentar as escolas, a partir da década de 70, e, com a expansão das escolas, políticas públicas começaram a promover a inclusão daqueles que, mesmo em idade escolar, estavam fora dela, em geral, filhos de trabalhadores. Esses novos alunos de comunidades diversas, vivendo sob o impacto do processo de globalização e de novas tecnologias se apresentam com diferentes sensibilidades e novas necessidades para viver no mundo contemporâneo. A escola, portanto, em virtude de sua nova clientela, foi/é convocada a mudar.

Este estudo de natureza etnográfica foi desenvolvido com o objetivo de examinar a minha prática de sala de aula no âmbito de escola pública, durante a

realização de um curso de extensão de língua inglesa – denominado *Learning with life* – para alunos do ensino médio. O curso foi criado por mim com um duplo propósito: 1) aproveitar o conhecimento de inglês de dois alunos para me auxiliar como monitores durante o planejamento e desenvolvimento das aulas; 2) trabalhar a oralidade para melhorar a comunicação na língua inglesa, por ser esse um dos aspectos mais negligenciados na escola. A proposta do curso foi amplamente apoiada no conceito de ‘fundos de conhecimento’ de González, Moll e Amanti (2009, p. ix-x), que parte da seguinte premissa: “as pessoas são competentes, têm conhecimento e suas experiências de vida formam seus conhecimentos”¹. Esse conceito será discutido no Capítulo 1 – Pressupostos Teóricos. O capítulo 2 desta dissertação destaca mais detalhadamente a compreensão do conceito ‘fundos de conhecimento’ (GONZÁLEZ ET AL., 2009) e como ele serve de subsídio para esta pesquisa.

A Problemática, problema e justificativa da pesquisa

A leitura do livro de González et al. (2009), sugerido em uma das disciplinas do mestrado, bem como a leitura de projetos² de pesquisa da orientadora (ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON, 2011), levaram-me a um reexame da minha postura como professora, já acomodada com o sentido naturalizado de alguns discursos recorrentes na sociedade e contexto escolar, como: alunos de escola pública não têm interesse em aprender, alunos são desmotivados e não se aprende inglês na escola pública. Conforme lembrado pela minha orientadora, a disseminação desse discurso é tão forte na sociedade brasileira e na escola pública que levou um professor e pesquisador da área de estudos da linguagem – Diógenes Cândido de Lima (LIMA, 2011) – a organizar o livro “Inglês em escolas públicas não

¹ No original: People are competent, they have knowledge, and their life experience has given them that knowledge (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p. ix-x). Todas as traduções apresentadas nesta dissertação são da minha autoria.

² A saber: “Redes de conhecimento: conectando lares e salas de aula em torno do ensino de línguas: um estudo sobre crenças, discursos, práticas e ideologias de língua estrangeira” de 2008 e “Universidade, escola e comunidade: teorizando e redesenhando práticas pedagógicas para novos letramentos no ensino crítico de línguas estrangeiras” de 2011.

funciona? Uma questão, múltiplos olhares”, com o objetivo de debater o tema com especialistas da Linguística Aplicada.

Nesse livro, um professor de língua inglesa relata sua história de aprendizagem de inglês em escola pública – uma história de frustração que destruiu sua alegria inicial de aprender a falar inglês. Ele passou por vários professores. Alguns não eram professores de inglês de fato, mas de outra disciplina; não sabiam falar a língua e, por isso, não podiam ensiná-la. Uma única vez teve a chance de ter um professor que falava bem a língua inglesa, porém ele não a usava na sala de aula por achar que “não funcionava”. O professor relata que acabou aprendendo a falar inglês em cursos de idiomas e na universidade, onde se formou em Letras.

Os especialistas, convidados a responder à provocação do discurso dominante de que o inglês não funciona na escola pública, examinaram a questão sob várias perspectivas. Leffa (2011, p. 15), por exemplo, discute a “origem do fracasso”, bem como procura lançar um olhar para “possíveis soluções” desse fracasso. Segundo esse autor, a origem do fracasso do ensino de língua estrangeira na escola se manifesta através da criação de “bodes expiatórios”, que, em sua visão, é a mais primitiva delas. “Criar bodes expiatórios” é depositar “a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno”. Nessa perspectiva, o mundo é separado entre pessoas e grupos inocentes ou culpados.

As “possíveis soluções”, conforme Leffa (2011, p. 16), para o fracasso poderiam ser formadas por meio do compromisso de um com o outro, de pessoas com outras pessoas, de grupos com grupos, de parcerias entre alunos e professor visando a um bem comum:

A cumplicidade do professor com os alunos envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem do aluno; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em distribuição complementar, vencendo uma a uma das dificuldades que aparecem pelo caminho (LEFFA, 2011, p.30).

Assim, Leffa (2011, p.11) propõe ações em três etapas para acabar com a ideia de “bodes expiatórios”: primeiramente, criar uma parceria entre professor e

alunos, formando uma comunidade na sala de aula; em segundo lugar, estabelecer, em conjunto, os objetivos que se almejam e, por último, buscar os meios necessários para alcançar esses objetivos.

Por sua vez, Paiva (2011, p. 36-37), com base na sua pesquisa de doutorado, demonstra como o preconceito de que os menos favorecidos não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira e como os mais favorecidos compreendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva. Segundo a autora, esse tipo de preconceito teve início na década de 1930, com a penetração do inglês na cultura brasileira por meio de letras de samba, e em décadas posteriores também, por meio de comerciais de alguns produtos em jornais e revistas publicados em inglês. Na perspectiva da autora, “por mais que haja preconceito e má vontade, o inglês está ao nosso redor e é a língua de muitas manifestações culturais, como, por exemplo, da música que os jovens ouvem” (PAIVA, 2011, p.37). Paiva se alinha com o conceito de aprendizagem como participação, tendo em vista que o processo de colaboração participativa seria uma forma promissora de pensar a aprendizagem de línguas em que cada indivíduo pode colaborar com a aprendizagem do outro.

Para Araujo de Oliveira (2011, p. 70-80), o discurso de que “inglês na escola pública não funciona” deve-se ao descompasso entre legislação e realidade:

O cerne do problema não está na inadequação da metodologia de ensino da LE aos interesses e motivações do adolescente, nem na formação precária do professor e nem mesmo na crença na incompetência da escola pública de ensinar LE. O problema está na incongruência entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas – ou falta delas – voltadas para o funcionamento do sistema público de educação (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 70-80).

Segundo o autor, nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 25), deseja-se “a LE como parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado” (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 82). Contudo, o desenvolvimento desse desejo esbarra em muitos problemas decorrentes de condições materiais, físicas e financeiras da escola pública, que se vê

impossibilitada de, sozinha, sem os meios necessários, concretizar a realidade desejável. O autor propõe buscar uma mudança em três frentes interdependentes e indissociáveis: “a da iniciativa governamental, a da ‘popularização’ das questões linguísticas na sociedade e a do empenho desta na reivindicação de melhorias para o ensino (de LE) e valorização da educação linguística” (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 89). Para o autor, o fato de a legislação reconhecer que a escola precisa ter qualidade (depois de assegurada a quantidade) não é suficiente para que a realidade espelhe a lei. Nela precisa haver o trabalho de pessoas; no entanto, apenas ações individuais de algumas escolas e universidades por meio de cursos de formação de professores não dão conta dessa tarefa, que, por ser “trabalho hercúleo”, exige o empenho coletivo e governamental.

Segundo Moll, et. al., Neff e González (2009, p.72), o conceito de ‘fundos de conhecimento’ refere-se a “corpos de conhecimento e habilidades historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos essenciais para o funcionamento e o bem estar de uma casa”³. E o processo educacional pode ser ressaltado quando professores aprendem sobre contextos cotidianos vividos por seus alunos nas suas famílias e comunidades.

O curso *Learning with life* buscou, portanto, oferecer aos alunos um curso de inglês em que esses pudessem construir conhecimento com os demais colegas, de modo colaborativo – mediado não somente pela professora, mas também por eles próprios – sem perder o foco de que os alunos têm conhecimento de mundo. O curso foi criado em função do meu desejo como professora de provocar mudanças em minha prática, com o propósito de fugir do ensino de conteúdo gramatical excessivo, aparentemente desconectado da realidade do aluno. Além disso, um objetivo mais pessoal foi superar o que considero “alienação” de minha parte em direção a uma postura e prática condizente ao universo dos alunos, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2011, p. 46):

[...] o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria

³ No original: This term refers to historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for a household's functioning and well-being (MOLL, AMANTI, NEFF, GONZÁLEZ, 2009, p. 72).

prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas idéias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2011, p.46).

Igualmente fui tocada por idéias de Schlatter e Garcez (2012, p. 26), que incentivam a refletir sobre “a nossa responsabilidade profissional de assumir a escola como um lugar em que podemos construir e defender novos olhares sobre nosso próprio mundo”. Os autores ainda afirmam que, nessa relação pedagógica, a meta é não apenas reconhecer que todos os participantes trazem diferentes vivências para a escola e todos têm igual capacidade para aprender, mas também que há várias fontes e maneiras de aprender, sendo esses conhecimentos importantes para seguir adiante. Tais pensamentos estão inteiramente sintonizados com o conceito de fundos de conhecimento de González et al. (2009).

Estudos que descrevem o que professores de escola pública fazem ou estão fazendo em sala de aula, do ponto de vista dos próprios professores, ainda são pouco explorados na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos brasileiros. Espero com este trabalho preencher essa lacuna e simultaneamente combater discursos generalizados e naturalizados que imperam na sociedade, tais quais “o ensino de inglês não funciona na escola pública”, “os alunos são desmotivados e professores despreparados”.

Pelo exposto, observo a necessidade de tentar desenvolver ações alternativas que possam desestabilizar a inércia em que se encontra o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino regular da escola pública brasileira. Assim, pergunto: Como uma professora elaborou e implementou um curso extracurricular de inglês em uma escola pública de ensino médio, buscando conectar a prática de sala de aula com os ‘fundos de conhecimento’ de seus alunos, para estabelecer laços de cooperação, confiança e aprendizagem?

Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivo geral:

Descrever e interpretar como alunos e professores desenvolvem suas ações para aprender no espaço escolar investigado.

Objetivo específico:

Entender como as pessoas engajadas nessas ações interpretam o que fazem.

São duas as perguntas básicas a orientar esta pesquisa de natureza etnográfica:

- “Qual é a gama completa de variação no que as pessoas estão fazendo neste espaço”? (ERICKSON, 2001, p. 13).
- “Qual é a gama completa de variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados”? (ERICKSON, 2001, p. 13).

Adaptadas para o contexto particular deste estudo, as perguntas formuladas por Erickson (2001) são reconfiguradas como se segue:

1. O que os atores (professora e alunos) do curso *Learning with Life* fazem no espaço da sala de aula?
2. O que esses acontecimentos significam para os atores (professora e alunos) neles engajados?

Consideradas tais questões, uma terceira pergunta é acrescentada:

3. Como o conceito de fundos de conhecimento pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa?

A pesquisa qualitativa etnográfica me pareceu ser adequada para analisar a complexidade de eventos e práticas da sala de aula, bem como para investigar a atribuição de sentidos aos acontecimentos pelos seus participantes em seu contexto natural. Estudar e compreender o que acontece dentro da minha própria sala de aula foi, contudo, um grande desafio. No decorrer da pesquisa foram muitos os conflitos. Como distinguir o papel da professora e da pesquisadora? Conseguiria descrever as ações e as relações na mediação entre professora e alunos? Conseguiria

apreender os diversos pontos de vista dos atores participantes? Conseguiria enriquecer esses pontos de vista com o meu próprio como pesquisadora e participante ativa dos eventos em sala? Conseguiria descrever detalhadamente o contexto natural do curso *Learning with life*?

O curso *Learning with life* foi elaborado para o período de dois semestres durante o ano de 2013, com a participação de dois monitores e onze alunos, além da própria professora pesquisadora iniciante. Munida com instrumentos próprios da etnografia, permaneci em campo durante seis meses, registrando e analisando dados, bem como entrevistando participantes. Como é comum na etnografia, fui para o campo imbuída da perspectiva indutiva em que o desenho da pesquisa emerge gradualmente, à medida que a pesquisa se desenvolve (ERICKSON, 1990; WOLCOTT, 1994). Os sobressaltos surgiam e eram resolvidos no decorrer do registro, geração e análise de dados. A análise resultou da identificação de padrões recorrentes e alguns atípicos que se desenvolveram ao longo do processo da pesquisa.

Contribuição do estudo

Esta pesquisa contribui para o campo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas da educação básica com relação a dois aspectos. Trabalhos em que professores se tornam pesquisadores de sua própria prática, embora existentes, ainda são raros em contextos de língua estrangeira. Em geral, os estudos são realizados por professores investigando outros professores em outros contextos de ensino. Além disso, no Brasil, são igualmente escassos os estudos etnográficos de sala de aula de língua estrangeira, decorrendo daí a necessidade de mais estudos contextuais. Se o professor da escola pública tem sido um dos “bodes expiatórios” do fracasso escolar, como afirmou Leffa (2011), este estudo pretende, por fim, apresentar um trabalho realizado por uma professora de escola pública que deseja transformar sua prática.

A organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, além desta Introdução e da Conclusão. Nesta INTRODUÇÃO, apresentei a problemática, a justificativa, os objetivos, as perguntas e a contribuição da pesquisa para a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Aqui também descrevo a organização da dissertação, a seguir.

No primeiro capítulo – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – apresento os principais aportes teóricos que orientam o estudo. Primeiramente, discuto o conceito de fundos de conhecimento de González et al. (2009) e, em seguida, discorro sobre a importância do princípio da escuta do aluno na perspectiva freireana. Por último, brevemente, abordo a relação do conceito de educação linguística e escola.

No segundo capítulo – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS – trato do desenvolvimento da pesquisa ancorado num enfoque qualitativo etnográfico. Retomo as perguntas de pesquisa e, em seguida, discorro sobre o cenário, os participantes e instrumentos de pesquisa, apresentando as circunstâncias em que ela se desenvolveu, incluindo a descrição do curso *Learning with life*. Por último, explico os procedimentos de análise de dados.

O terceiro capítulo – *LEARNING WITH LIFE: PRÁTICAS, SENTIDOS E FUNDOS DE CONHECIMENTO* – é dedicado à análise e interpretação dos dados abordados na pesquisa, delineados nas três perguntas do estudo, já registradas nesta Introdução. Nele, primeiramente, relato o que aprendi acerca das práticas em que alunos e professora se engajaram em sala de aula. Em seguida, descrevo e examino os dados que traduzem os pontos de vista dos participantes da pesquisa (professora e alunos) acerca dos eventos e práticas que ocorreram no curso *Learning with life*. Por último, exponho como o conceito de fundos de conhecimento pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa.

Finalmente, na CONCLUSÃO, apresento uma síntese das principais resultados do estudo, suas limitações e destaco o que aprendi com a pesquisa.

A seguir, exponho os pressupostos teóricos que dão suporte a este trabalho.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os principais conceitos que orientam este estudo. Inicialmente, discuto o conceito de fundos de conhecimento e, em seguida, apresento o princípio freireano da escuta do aluno. Por último, introduzo a conceituação de educação linguística e sua relação com a escola.

1.1 O conceito de fundos de conhecimento

O conceito de fundos de conhecimento, formulado por González et al. (2009, p. ix-x), como já mencionado na Introdução, é baseado “na simples premissa que as pessoas são competentes, têm conhecimentos e suas experiências de vida têm dado a elas esses conhecimentos”⁴. Os autores defendem que experiências de pesquisa de primeira mão com família são um meio de documentar essa competência e conhecimento. É esse engajamento que abre muitas possibilidades para ações pedagógicas positivas. Para eles,

[...] o ensino deve ser ligado à vida dos estudantes, e os detalhes de pedagogia eficaz devem ser ligados a histórias locais e contextos de comunidade. [...] nossa perspectiva é que, aprendizagem não ocorre somente entre as orelhas, mas é eminentemente um processo social. A aprendizagem dos alunos está presa a referenciais contextuais, históricos, políticos e ideológicos que afetam a vida dos alunos (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p. ix)⁵.

⁴ No original: The concept of funds of knowledge is based on a simple premise: people are competent, they have knowledge, and their life experiences have given them that knowledge (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p. ix-x).

⁵ No original: [...] instruction must be linked to students ‘lives and the details of effective pedagogy should be linked to local histories and community contexts. [...] learning does not take place just “between the ears,” but is eminently a social process. Students’ learning is bound within larger contextual, historical, political, and ideological frameworks that affect students’ lives (GONZÁLEZ, ET AL., 2009, p. ix).

Pelo conceito de 'fundos de conhecimento', primeiramente, reconhece-se a importância da comunidade e da família para a formação do aluno. Santos (2013, p. 11-12) oferece uma síntese do conceito de 'fundos de conhecimento' proposto por González et al. (2009) nos seguintes termos: fundos são conhecimento são

recursos culturais de comunidades locais embasados em atividades produzidas na vida familiar. Esses recursos culturais constituem um corpo de conhecimentos e habilidades historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos, essenciais para os lares. Fundos de conhecimento, portanto, são práticas culturais de uma comunidade, que a torna competente devido às próprias experiências vividas. Práticas culturais aqui são entendidas como as práticas das pessoas, justificadas através do que elas pensam e fazem. O termo cultura é evitado por presumir coerência dentro de um grupo que pode não existir (SANTOS, 2013, p. 11-12).

Na perspectiva de González et al.,

as práticas não emergem do nada, elas são formadas e transformadas em circunstâncias sócio-históricas. Práticas são também construídas por e através de discursos – os modos de conhecer que habitam nossos fluxos de fala⁶ (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p.1).

Ainda segundo González et al. (2009, p.18-19), fundos de conhecimento são gerados por meio da história social e do trabalho das famílias e comunidades, através das atividades que constituem a vida dos membros da família, incluindo as redes sociais de trabalho, que são centrais para a manutenção dos lares.

Os fundos de conhecimento tornam-se recursos culturais para professores à medida que eles documentam sua existência e os trazem para serem aproveitados no seu trabalho. Contudo, para os professores desenvolverem a tarefa de documentação ou registro dos fundos de conhecimento, eles precisam de algumas ferramentas especializadas para conduzirem a pesquisa.

O objetivo central do “Projeto Fundos de Conhecimento” de González et al. (2009) é se basear no conhecimento e em outros recursos encontrados nos lares

⁶ No original: [...] practices do not emerge from nowhere; they are formed and transformed within sociohistorical circumstances. Practices are also constructed by and through discourses, the ways of knowing that populate our streams of talk (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p.1).

das famílias locais para o desenvolvimento de práticas de sala de aula. Os três principais componentes do projeto são:

1- Comunidade: Apresentando um estudo etnográfico sobre a origem, uso e distribuição de fundos de conhecimento entre as famílias de uma comunidade de classe trabalhadora predominantemente mexicana de Tucson, Arizona.

2- Trabalho de laboratório depois das aulas ou grupos de estudo: essas são configurações especialmente criadas para melhorar a colaboração entre professores e pesquisadores, para discutir os resultados da investigação e para planejar, desenvolver e apoiar inovações no ensino.

3- Escolas: Apresentando estudos de sala de aula para examinar métodos de ensino e implementar inovações baseadas nos fundos de conhecimento inferidos por meio do estudo da vida familiar e da história de trabalho dos lares⁷ (GONZÁLEZ, MOLL, TENERY, RIVERA, RENDÓN, GONZALES, AMANTI, 2009, p. 91).

Desse modo, González et al. (2009, p.91) esclarecem que esses três componentes permitem realizar pesquisas simultaneamente em várias áreas relacionadas e mudar a unidade principal de estudo a partir de salas de aula para as famílias ou mudar de um foco nos professores para um foco nos alunos, sem perder de vista a interligação dos cenários ou das atividades que estão sendo analisadas.

Moll (cf. GONZÁLEZ ET AL., 2009, p. 17-18) argumenta que o conhecimento que o aluno tem de sua vida cotidiana é de fundamental importância para seu aprendizado em sala de aula, pois os recursos culturais advindos da vida familiar poderão contribuir para seu desenvolvimento da prática escolar. Para o autor, o conhecimento que as famílias adquirem, como economia, mineração, agricultura,

⁷ No original: 1- *Community*: Featuring an ethnographic study of the origin, use, and distribution of funds of knowledge among households in a predominantly Mexican, working-class community of Tucson, Arizona.

2- *After-school "lab"* or study groups: These are settings especially created to enhance the collaboration between teachers and researchers; to discuss research findings; and to plan, develop, and support innovations in instruction.

3- *Schools*: Featuring classroom studies to examine existing methods of instruction and implement innovations based on the household study of funds of knowledge and conceptualized at the after-school sites (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p.91).

gestão doméstica, medicina e religião, muitas vezes, não são utilizados em atividades estudantis.

Como professores podem conhecer/documentar os fundos de conhecimento ou práticas culturais vivenciadas por seus alunos ao longo dos anos? Moll e González (cf. GONZÁLEZ ET AL., 2009, p. 22), propõem um roteiro de visitas e entrevistas, especialmente para pesquisadores iniciantes que se preparam para visitar famílias de alunos. Segundo os autores, é um modo de entrar em campo para examinar os lares munidos de provisões teóricas e orientações metodológicas, que poderão dar ordem à tarefa de aprender sobre a vida das pessoas, uma tarefa essa usual de difícil controle. A pesquisa começa com questões teóricas que são levadas para as famílias, mas os dados são resultados da tradução da informação registrada para narrativas teoricamente informadas.

Nota-se a importância do trabalho de González e sua equipe quando apontam a possibilidade de educadores se converterem em professores agentes e transformadores, assim como alunos serem o centro da atenção em sala de aula, com ênfase em seu conhecimento de mundo, partindo-se do pressuposto de que suas experiências de vida possam servir de base para fundamentar seu aprendizado em sala de aula.

González et al. (2009, p.1) confirmam aos professores e pesquisadores que é necessário disponibilizar tempo e esforço para criar estruturas que permitam maiores níveis de profissionalismo docente, à medida que desenvolvem uma percepção mais aprofundada de maneira que atenda as questões sociopolíticas dentro de uma perspectiva voltada para a diversidade.

Por fim, González et al. (2009, p. 109), com base nas experiências das pesquisas desenvolvidas por eles, propõem a professores, interessados em desenvolver um projeto similar em outros contextos, algumas condições básicas:

1. Preparação teórica: O conceito teórico de fundos de conhecimento propicia uma nova perspectiva para o estudo de economia doméstica como cenário dinâmico, com abundantes recursos sociais e intelectuais.
2. Visitas domiciliares como observadores participantes: é a chave para entrar nas casas no papel de "aprendizes", dispostos a interagir e preparados para

documentar o que se aprende, para produzir novos conhecimentos "em primeira mão" sobre as famílias e comunidade.

3. Grupos de estudo: Essas reuniões tornam-se os centros de discussão, reflexão e análise das visitas domiciliares e um instigador de idéias para o ensino.
4. Participação voluntária: A participação no projeto deve continuar a ser voluntária, de modo que os professores tenham o máximo controle sobre o estudo e que o trabalho não se torne uma imposição indesejada sobre professores (GONZÁLEZ ET AL., 2009, p.109)⁸

Moll (2009), identificou, através de sua pesquisa, recursos culturais advindos dos lares e da sua comunidade, que são recursos abundantes para a “melhoria educacional”, pois, para os alunos alcançarem um letramento, é necessário que os professores e as escolas utilizem esses fundos de conhecimento para, desse modo, desmistificar essa ideia de que os estudantes não aprendem.

González (2009, p. 41-42) destaca que a prática de sala de aula, uma dimensão que foi grandemente afetada pelos encontros etnográficos nos lares, focaliza as narrativas dos pais durante o diálogo entre pais e professores:

Na tentativa de descobrir o conhecimento das famílias em seus próprios lares e não como um reflexo do conhecimento do grupo de estudo, professores e pais se engajaram em entrevistas abertas que detalharam as histórias de vida dos familiares. À medida que os pais respondiam com narrativas pessoais sobre seus próprios percursos de vida simples e únicos, uma consciência histórica elevada começava a surgir. A articulação da trajetória que levou os pais a estar no lugar onde eles estão agora gerou uma consciência do caráter histórico de suas experiências⁹ (GONZÁLEZ, 2009, p. 41-42).

⁸ No original: 1. Theoretical preparation: The theoretical concept of funds of knowledge provided a new perspective for the study of households as dynamic settings with abundant social and intellectual resources.

2. Home visits as participant observers: The key is to enter the homes in the role of “learner,” willing to interact and prepared to document what one learns, to produce new “firsthand” knowledge about the families and community.

3. Study groups: These meetings become the centers for discussion, reflection, and analysis of the household visits and a catalyst for ideas about teaching.

4. Voluntary participation: All teaches agreed that participation in the project must remain voluntary, so that teachers have maximum control over the project and the work does not become an undesirable imposition on teachers.

⁹ No original: In the attempt to discover household knowledge on its own terms rather than as a reflection of group knowledge, teachers and parents engaged in open-ended interviews that detailed the life histories of the households. As parents responded with personal narratives concerning their

Após relatar suas próprias experiências educacionais, os pais desenvolveram uma relação de confiança com os professores, reafirmando suas próprias habilidades na redefinição de como o sistema educacional poderia ser trabalhado. Essas narrativas pessoais são recursos valiosos que esses autores identificaram nos lares das famílias; o que chamamos de vida simples e única, para esses pesquisadores, são recursos riquíssimos que professores podem utilizar em sala de aula.

1.2 A escuta do aluno na perspectiva freireana

O educador Paulo Freire (2002, p. 28), em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, discute a questão da formação docente destacando e refletindo sobre aqueles saberes que considera fundamentais à prática educativa-crítica. Um saber fundamental à experiência educativa, segundo o autor, é o que diz respeito à sua natureza. Assim, diz ele: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Para Freire, “ensinar exige apreensão da realidade”. Contudo, a capacidade de aprender do “ser humano” não deve ser apenas para se adaptar à realidade, mas também transformá-la, para nela intervir, recriando-a. Vejamos o que diz o autor no excerto abaixo:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico,

own unique and singular life courses, a heightened historical consciousness began to emerge. The articulation of the trajectory that brought parents to be where they are now engendered an awareness of the historical character of their experiences (GONZÁLEZ, 2009, p. 41-42).

epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2002 p. 28).

A interação professor e aluno se torna fundamental para o processo educativo, para o processo de ensino e aprendizagem. O aprender está ligado ao conhecimento de mundo que o aprendiz tem e que não pode estar desconectado de sua vida cotidiana.

Freire (2002) salienta que o homem se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que ele constrói a história. Esse processo permite aos educandos se apropriarem da cultura historicamente construída. O autor destaca que a aquisição da linguagem e da língua acontece naturalmente; todavia, a aprendizagem da escrita e da leitura deve ocorrer relacionada com as experiências do aluno. Com isso, entendemos a importância da construção de conhecimento por meio de enunciados que façam parte do contexto dos aprendizes. Freire (2002, p. 44) confirma que:

Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala (FREIRE, 2002, p. 44).

Compreende-se, a partir de Freire, que escutar é mais do que silenciar, é contemplar, dialogar com os sujeitos da educação. Sabe-se que o exercício da escuta não é uma tarefa simples e corriqueira; ao contrário, exige um trabalho árduo de lapidar a sua própria natureza/consciência de “educador democrático”, tendo em vista que o verdadeiro educador é aquele que consegue dar voz ao aluno, para que ele contribua também com seus saberes adquiridos ao longo da vida. Entende-se que na escuta se exerce o ato de cidadania, assume-se que também aprende-se com o educando e, além disso, entende-se que a aprendizagem é um processo mútuo, em que o professor é apenas o par mais avançado desse aluno.

Conforme Freire (2002), o sentido do diálogo problematizador seria de levar o homem a tornar-se consciente de sua realidade. Desse modo, o educador, como um

mediador intencional, deve criar a possibilidade para a produção e construção do conhecimento. No processo educacional, proposto por Freire, os educandos são sujeitos ativos, que constroem os conhecimentos por meio da interação. Assim, o diálogo entre professor e aluno sempre permite a conscientização, que é o pensar de forma crítica sobre a realidade, sendo dever dos educadores, em qualquer situação de ensino-aprendizagem, mostrar que os alunos são sujeitos de sua própria história.

Para Freire (2002), a educação é ideológica, dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem entre gente com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”; [...] é “vigilante contra todas as práticas de desumanização” (2002, p.7).

1.3 Educação linguística e escola

Antes de explicar como fazer algo, é preciso explicitar quais os objetivos desse fazer. Antes de discutir o currículo da escola, por exemplo, é preciso estabelecer que objetivos desejamos para o ensino das disciplinas a serem escolhidas e dos conteúdos a serem propostos. Recentemente, estudiosos como Schlatter e Garcez (2012, p. 49), certamente entre outros, destacaram que os objetivos específicos dos componentes curriculares do ensino de línguas e suas literaturas são a educação linguística e o desenvolvimento do letramento. Destacaram, ainda, que o currículo

tem como ponto de referência as práticas sociais públicas que acontecem pelo uso da linguagem e está voltado para a ampliação da participação dos educandos nas esferas de uso da linguagem em que já atuam e seu ingresso em novos espaços de participação, alguns dos quais eles nem sequer vislumbram (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 49).

Para pôr em prática um currículo afinado com educação linguística e desenvolvimento de letramento, Schlatter e Garcez (2012, p.49) afirmam que os

vários campos de atuação humana formam eixos temáticos sobre os quais a escola pode se apoiar. Importantes para a educação linguística na escola são as ampliações da participação do educando nas esferas escolares, uma vez que os problemas enfrentados pelas comunidades escolares podem ser tratados como pontos de partida para a seleção do que é relevante para a turma e para a escola, de tal modo que o educando possa atuar e compreender as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e capacitar-se para lidar com esses desafios de maneira crítica, atuante e criativa. Para os autores, cabe à escola propiciar, através de textos e atividades com a língua materna ou adicional, situações de aprendizagem que provoquem estranhamento, levando os educandos a refletir sobre as maneiras como certos valores estão naturalizados, alimentando preconceitos e estigmas. Schlatter e Garcez (2012, p.50), com base em Britto (1997, p.14), entendem por educação linguística o processo pelo qual a escola deve dar “acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”, sendo responsabilidade das aulas de línguas adicionais¹⁰ possibilitar “acesso a textos e refletir sobre informações e pontos que circulam na língua adicional e que dizem respeito a outras sociedades e a nossa própria”. Segundo Schlatter, Bortolini e Andrighetti (2008, p.89),

É olhando para o outro que podemos conhecer a nós próprios, refletir e redimensionar nossos papéis e nossas ações. Através do discurso do outro, da perspectiva do outro, da língua do outro, que nos damos conta do que nós próprios fazemos e valorizamos (SCHLATTER, BORTOLINI, ANDRIGHETTI, 2008, p.89).

Dessa forma, cabe à escola propiciar por meio de textos e atividades de língua inglesa a reflexão sobre textos orais e escritos que mostre a interação cotidiana com o outro, sem perder a importância do trabalho coletivo para fomentar o

¹⁰ Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128) optam por usar língua adicional em lugar de língua estrangeira, por entenderem que é uma adição a outras línguas que o educando já tem no seu repertório, particularmente a língua portuguesa. A língua adicional também, em muitas comunidades brasileiras, não é a segunda, pois outras

línguas estão presentes em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, uma língua adicional pressupõe a ideia de que educandos e educadores usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.

desenvolvimento de habilidades específicas no contexto de produção e de valores sociais.

Para Schlatter e Garcez (2009), falar em aprendizagem numa perspectiva de educação linguística e letramento significa promover

a participação em práticas sociais que envolvem o uso das línguas adicionais em diferentes cenários da vida e que podem possibilitar a circulação do aluno em gêneros de discurso (orais e escritos) em diversos campos de atuação de modo seguro, autônomo, autoral e crítico (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 135).

Assis-Peterson e Cox (2008), por sua vez, destacam:

Tendo em vista a educação para a cidadania, os objetivos do ensino de LE na escola regular não podem ser os mesmos da escola de idiomas. Na escola regular, o ensino de LE deve visar à formação integral da pessoa (e não apenas a sua proficiência linguística), incluindo o desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da mente aberta para conhecimentos novos e de uma nova maneira de ver o mundo, livre de quaisquer preconceitos. A proposta didático-pedagógica vai além de meramente capacitar o aluno a usar a língua para fins comunicativos (ASSIS-PETERSON, COX, 2008, p.33).

Depreende-se, então, que o educando passa a ser visto como um “cidadão, que envolve a compreensão sobre que lugar uma pessoa ocupa na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 91). Logo, a língua inglesa ou adicional passa a ser vista como movimento de inclusão.

Na concepção de educação linguística, linguagem e cultura estão eminentemente ligadas. Não é possível “pensar o letramento como se fosse a mera aquisição de uma tecnologia completamente desvinculada de uma língua ou de uma cultura específica, e mais ainda desvinculado de questões sociais” (BRASIL, 2006). Como afirma Gee (1986, p. 720, *apud* BRASIL, 2006, p.99),

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas de valores e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais (GEE, 1986, p.720 *apud* BRASIL, 2008, p.99).

Pode-se inferir que uma escola que pense os objetivos do ensino de línguas como educação linguística e desenvolvimento de letramento passa a funcionar como uma 'estrutura' que fomenta a atitude e a percepção dos sujeitos para as possibilidades de transformação do mundo porque ela implica mudança “de atitude diante dos significados, de sua produção e distribuição, diante do mundo, das pessoas, das posições sociais, dos valores simbólicos e capitais culturais que se atribuem às coisas e às pessoas” (JORDÃO, 2005, p.34).

No capítulo seguinte, descrevo a metodologia usada no desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, primeiramente, introduzo a orientação teórico-metodológica da pesquisa, bem como sua justificativa. Em seguida, descrevo o cenário, os participantes da pesquisa, o curso *Learning with life*, os instrumentos e procedimentos de registro de dados, além dos procedimentos de análise de dados.

2.1 A orientação teórico-metodológica

Conforme Rees e Mello (2011, p.32), reportando se a Mehan (1981), a etnografia difere de outros trabalhos de pesquisa denominados qualitativos, pois examina o fenômeno em relação à cultura, sendo cultura entendida como o que “as pessoas precisam saber ou fazer para serem aceitos como membros de uma dada comunidade”.

O conceito tem sua origem na antropologia. Segundo Spradley (1980, p. 3), o trabalho de campo etnográfico é o cerne da antropologia cultural. Seja numa aldeia indígena ou nas ruas de uma cidade cosmopolita, antropólogos entram em territórios onde as pessoas vivem e fazem “trabalho de campo”, participam em atividades, fazem perguntas, observam, comem comida diferente, aprendem uma nova língua, observam cerimônias, fazem anotações, entrevistam pessoas e muitas outras coisas. Segundo o autor, o ponto central da etnografia é entender o ponto de vista do “nativo” (pessoas que vivem na comunidade que o etnógrafo está investigando). O trabalho de campo envolve um estudo disciplinado em que se observa como o mundo é para um grupo de pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de modos diferentes. O autor enfatiza: antes de estudar pessoas, etnografia significa “aprender a partir das pessoas”.

Conforme Rees e Mello (2011, p.33), com base em Watson-Gegeo, 1988), “a pesquisa etnográfica caracteriza-se pelo estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento”. As autoras relatam que os pesquisadores da área de ensino

de segunda língua e de língua estrangeira têm investigado “o que os professores e, principalmente, os alunos precisam saber para atuarem de maneira competente no contexto de sala de aula e como essa competência se relaciona aos outros contextos pelos quais eles transitam” (REES, MELLO, 2011, p. 32).

Sem entrar em detalhes sobre as críticas antropológicas do conceito de cultura, pois não é o escopo deste trabalho, destaco que este estudo não se prende ao conceito inicial de cultura na antropologia, entendida como categorizações uniformes de regras compartilhadas por membros de um grupo cultural. Nesta pesquisa, “cultura” é entendida como “práticas”, como experiências vividas das pessoas, quer dizer, “o que é que as pessoas fazem, e o que dizem sobre o que fazem”. Ainda, de acordo com González (2009, p. 40), no alinhamento com abordagens processuais em relação à cultura, há espaço para contestação, ambiguidade e contradição – o foco da análise etnográfica. Nas abordagens processuais, “múltiplas perspectivas são adotadas que podem reorientar educadores a considerar as experiências cotidianas vividas de seus estudantes” (GONZÁLEZ, 2009, p. 41).

De acordo com Wolcott (1987), a etnografia não deve ser definida por características negativas tais como: não é trabalho de campo, não é duração de tempo no campo, não é simplesmente uma boa descrição, nem é criada através de relações de confiança com os sujeitos da pesquisa. Uma pesquisa é etnográfica, se ela for orientada para a interpretação cultural (WOLCOTT, 1987, p.4)¹¹.

Cultura não está em algum lugar esperando pacientemente para ser descoberta; antes, ela deve ser inferida das palavras e ações dos membros do grupo em estudo e, então, literalmente atribuída àquele grupo pelo antropólogo. ‘Cultura’ como tal, como uma afirmativa explícita de como os membros de um grupo social particular agem e acreditam como devem agir, não existe até que alguém atuando no papel de etnógrafo a [a cultura] coloque lá (WOLCOTT, 1987, p. 4)

¹¹ ASSIS-PETERSON, comunicação pessoal, 22-11-2013.

Nesse tipo de pesquisa, não basta ter apenas o ponto de vista analítico do pesquisador sobre o objeto de estudo (sentidos e funções de ações humanas) que anotou, descreveu, analisou e interpretou durante o trabalho de campo, mas é também importante que se busque entender a interpretação dos participantes da pesquisa e a confronto com seus próprios esquemas socioculturais.

Entendo, assim, que um estudo etnográfico tem como interesse maior descobrir o contexto para a pesquisa em vez de apenas visar à geração de dados, pois sem contexto esses dados não existem. De acordo com Erickson (1990, p. 85), todas as questões de pesquisa qualitativa, longe de serem óbvias ou desnecessárias, referem-se às escolhas humanas e aos significados atribuídos a elas e, dessa forma, sempre se relacionam com a possibilidade de melhoria nas práticas educativas.

Conforme Green e Dixon (1993), eventos que ocorrem em cada sala de aula são diferentes porque professores e alunos são diferentes, criando seus direitos e obrigações, papéis e relações e normas e expectativas. No fazer etnográfico, o pesquisador analisa a sala de aula do ponto de vista do professor e dos alunos e entende que relações sociais são complexas e diferentes de uma sala para outra.

Segundo Blommaert (2006, p. 3), os dados produzidos através da pesquisa etnográfica não obedecem às regras da academia e a única forma de ajustar e avançar na pesquisa recai sobre o pesquisador, que precisa adaptar o seu plano às regras da realidade. Segundo o autor, não existe uma receita pronta para isso, mas há coisas que podemos fazer melhor ou pior, dependendo de nossa percepção, pois o trabalho de campo é uma modalidade teorizada de ação, algo em que os investigadores continuam a seguir certos procedimentos.

De acordo com a orientação teórico-metodológica assumida neste trabalho, entendo que não basta coletar dados, descrevê-los ou falar sobre eles, mas é importante dialogar com eles, em consonância com as falas dos entrevistados e das anotações por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas, além da análise de documentos. Assim, a relação entre pesquisador e pesquisado se fundamenta sempre pelo discurso, pois fora dessa construção dialógica a pesquisa perde o sentido.

Considerando que o foco do meu trabalho é observar ações humanas que ocorrem em uma sala de aula real (a minha própria sala de aula em contexto natural) e, ao mesmo tempo, perguntar às pessoas nelas engajadas como interpretam o que fazem, concluo que este estudo pode ser caracterizado como estudo qualitativo interpretativo etnográfico. Assim sendo, retomo as três questões que guiam esta pesquisa.

1. O que os atores (professora e alunos) do curso *Learning with Life* fazem no espaço da sala de aula?
2. O que esses acontecimentos significam para os atores (professora e alunos) neles engajados?
3. Como o conceito de fundos de conhecimento pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa?

Na seção seguinte, descrevo o local e cenário onde a pesquisa foi realizada e apresento os participantes da turma observada, bem como o curso *Learning with Life*.

2.2 O cenário, os participantes da pesquisa e o curso *Learning with life*

2.2.1 A escola

O curso *Learning with Life* foi realizado na “Escola do Futuro”¹². A escola está localizada no bairro central denominado Cristo Rei, no município de Várzea Grande-MT, cidade vizinha a Cuiabá. A escola foi criada por Decreto Governamental (nº 170), publicado no Diário Oficial de 31 de maio de 1995 e é mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso através da Secretaria de Estado de Educação. A escola oferece o Ensino Médio na modalidade regular em regime seriado presencial,

¹² O nome da escola intitulada nesta pesquisa “Escola do Futuro” e dos participantes é de base fictícia para garantir o anonimato da escola e dos sujeitos da pesquisa.

autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, através da portaria 137/1998, atendendo a um total de 1080 alunos. A partir de 2010, passou a oferecer somente o ensino médio, assim como também passou a oferecer o EMIEP (Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante) – modalidade de Informática.

A Escola do Futuro atende a treze (13) turmas do ensino médio, período matutino, doze (12) turmas do ensino médio no período vespertino, seis (06) turmas do ensino médio, no período noturno. A partir de 2013, o regime acadêmico passou a ser modular semestral. Sua estrutura física compõe-se de: doze salas de aulas, dois banheiros para alunos, a sala do professor, com dois banheiros, a sala do diretor, a sala da coordenação, uma secretaria, com banheiro, dois laboratórios de informática e um laboratório de ciências da natureza, além de uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta, com vestiários e banheiro, uma cantina, cozinha, despensa e ainda um pátio coberto e outro descoberto.

De acordo com a Proposta Política Pedagógica (PPP) da escola, o diretor é, por natureza, o responsável pelas ações que acontecem dentro do perímetro físico e legal da unidade escolar. A sua participação é fundamental para fazer cumprir as decisões tomadas pela comunidade escolar respaldadas pela base legal. Na escola atuam três coordenadores, que têm como função primordial a mediação e articulação para a realização e execução do planejamento de estudos junto a todos os atores presentes na escola. Os professores são o elemento chave na práxis pedagógica, principalmente, na realização e execução do planejamento, tendo a função de elencar conteúdos e habilidades de acordo com o PPP da unidade escolar. Os alunos são os atores para quem o planejamento é dirigido visando a atingir os objetivos e metas de aprendizagem. Para completar, os funcionários não docentes têm também uma importância pedagógica fundamental, uma vez que eles são profissionais da educação que fazem parte dessa unidade escolar.

A sala dos professores tem uma mesa retangular grande, cadeiras ao redor e há armários individuais para os professores. Nesse local, os professores se reúnem no intervalo para descansar e conversar e, às vezes, para fazer reuniões. Constantemente, uma das coordenadoras convida pais de alunos que estão apresentando comportamento inadequado dentro da sala de aula para conversar com os professores. Durante o intervalo, os alunos costumam ouvir músicas

populares (sertanejo universitário, pagode, música internacional) ou música eletrônica. Para a mudança de um horário para outro de aula é tocado um tipo de música apreciada pelos alunos, pois acham tal fato diferente. Apesar do barulho, os alunos são bem comportados e não apresentam, de forma geral, atitudes violentas.

A escola passa por reformas desde 2009 e até a data de realização desta pesquisa ainda sofria algumas alterações em sua estrutura física, com a construção de cinco laboratórios de pesquisa, um dos quais será destinado a linguagens.

Com relação à localização do bairro e da escola, ambos estão situados à margem direita do Rio Cuiabá. O grande Cristo Rei tem uma localização privilegiada, próxima ao Aeroporto Internacional Marechal Rondon e conta com concessionárias, avenidas de alto tráfego e três pontes sobre o rio Cuiabá, que ligam Várzea Grande à capital Cuiabá.

O distrito conta com 45 % da população da Cidade Industrial, conforme dados não oficiais, e tem uma área de aproximadamente mil hectares, semelhante à do Aeroporto Marechal Rondon. Além de contar com uma Subprefeitura e um Hospital Metropolitano, é forte na área comercial e industrial, gerando muitos empregos e impostos para o município. Concentra, ainda, grande número de escolas, creches, postos de saúde, igrejas, polícias, Posto da Guarda Municipal, grandes supermercados, um supermercado atacadista, bancos e outros órgãos públicos.

Embora seja apenas mais um bairro de Várzea Grande, o Cristo Rei é o maior e mais populoso em relação a muitos municípios de Mato Grosso, o que deixa a população local orgulhosa e feliz em morar por lá e fazer parte da história do bairro.

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Os alunos

Nesta subseção apresento detalhadamente cada participante da pesquisa, onde mora, o que faz e, principalmente, porque escolheu a escola para estudar. Início minha descrição pelos alunos monitores, que me auxiliaram de forma significativa para a realização do curso *Learning with Life*. São eles: André e Poliana.

ANDRÉ (Monitor): André é estudante do EMIEP (Ensino Médio Integrado da Educação Profissionalizante) desde 2010. Reside com os pais, três irmãos e avó;

ele demonstra ter uma ligação maior com a avó, inclusive quase todas as noites dorme em seu quarto, em razão de ela ter problemas de saúde. Os pais têm ensino fundamental completo. O pai trabalha em uma empresa de transporte. O aluno relata ter uma paixão muito grande pela língua inglesa e faz questão de mostrar aos colegas de classe como aprendeu a falar inglês. Ele gosta de se reunir com a sua família em aniversários e comemorações e não fala muito de seus irmãos. Diz ter escolhido a escola somente pela localização próxima a sua casa e sempre demonstrou muito interesse pela língua inglesa, assim como também acredita que a língua inglesa é importante para sua vida pessoal e profissional, por ser uma língua do mundo e dos negócios. Sempre gostou muito de ouvir músicas em inglês e de fazer pesquisas pela internet para aprimorar o inglês. Sempre estudou em escolas municipais e estaduais e diz que sua família veio morar na cidade para se estabelecerem na vida.

POLIANA (Monitora): Estudante do 3º ano do ensino médio, diz ter escolhido a escola pela localização. Mora no bairro Dom Orlando Chaves, próximo à escola, e vive com os pais e uma irmã, que cursa o ensino superior. O pai é vendedor e a mãe secretária; nos fins de semana se reúnem na casa da avó. Gosta de festas e comemorações. Demonstra ter conhecimento amplo da língua e gosta das aulas de língua inglesa na escola, que é um grande incentivo, e, para aprimorar seu conhecimento, ouve músicas internacionais e comunica-se em *sites* de relacionamentos, pois acredita ser importante ter um conhecimento avançado da LI para sua vida pessoal e profissional.

Em seguida apresento um breve perfil de todos os alunos do curso *Learning with Life*, além dos monitores, com base em um questionário (ANEXO 2 - Questionário Perfil).

RUTH tem 16 anos, é naturalizada cuiabana, mora e vive em Várzea Grande no bairro Maringá I. Realizou o ensino fundamental I em escola particular e o fundamental II em escola pública estadual. Ela mora com os pais e um irmão. Seu pai é gerente de posto de gasolina e a mãe costureira, seu irmão cursa o 5º ano do

ensino fundamental, sendo que os pais estudaram o ensino médio completo. Declara ainda que gosta muito de ir a festas e comemorações com sua família para curtirem juntos, principalmente, aniversários, dia das mães e festas natalinas. Ela relata que escolheu a Escola do Futuro porque acredita que terá uma oportunidade de melhorar o aprendizado, pois não tem recursos para uma escola particular e considera o ensino da escola citada seja muito eficiente. Seu gosto pela língua inglesa se deu quando iniciou seus estudos e com o decorrer do tempo passou a simpatizar ainda mais com a língua, pois acredita que é importante para sua vida pessoal e profissional. Sua participação no projeto é importante, pois acredita que os conhecimentos que tem sobre o assunto possibilitarão uma interação maior com a professora sobre a matéria.

MÁRCIO tem 15 anos, natural de Cuiabá-MT, vive em Várzea Grande no bairro Cristo Rei. Filho de pais separados, mora com o pai e a avó. Fala muito pouco de sua mãe, somente citou que ela trabalha em um hospital. Seu pai é professor de matemática e está desempregado, mas participa de um curso que não especificou. Sempre estudou em escolas públicas e seu interesse pela língua está no fato de ser necessária para sua vida profissional. Pensa que as aulas de língua inglesa na escola são importantes para aprender mais sobre a língua, e, como quase não entende inglês, ele busca perguntar para a professora o que significa tal palavra. Declara ainda que utiliza a *internet* quando tem atividade de inglês e entra no *facebook*. Observei no curso que ele é um garoto muito tímido, mostrava interesse em participar das aulas; contudo, costumava ficar em um canto da sala de aula sem falar muito.

JENNIFER tem 15 anos, é cuiabana e mora com os pais e dois irmãos no bairro Parque do Lago, em Várzea Grande. Seu pai é representante comercial e cursou o ensino médio, sua mãe é do lar e cursou o ensino fundamental. Declarou que sempre estudou em escolas públicas. Escolheu a Escola do Futuro porque seu pai acredita que é uma boa escola. Relata que gosta da língua inglesa, mas acredita que é uma língua complicada e difícil de aprender. Ela enfatiza que hoje em dia é importante saber uma segunda língua para o mercado de trabalho, além de ser

necessário para sua vida pessoal. É participativa e gosta de interagir com os professores e alunos.

RAQUEL tem 14 anos, é cuiabana e filha de pais separados. Vive com a mãe, aposentada, o padrasto e o irmão; relata que tem problemas de relacionamento com ela, que está sempre sendo chamada na escola por conta de seu comportamento arredio. Foi convidada pela coordenadora da escola a participar das aulas de inglês por acreditar que ela é capaz de mudar seu comportamento e ela aceitou o desafio. Não fala muito de seu pai, pois não vive com ele, mas demonstra que têm um bom relacionamento, porque ele sempre a deixa fazer o que quer, bem diferente de sua mãe. Sua participação no curso é constante, fala o tempo todo e está sempre chamando a atenção de todos. Acredita que a língua inglesa é importante para sua vida pessoal e profissional e declara que participa das aulas de inglês somente na escola, pois não tem condições financeiras para um curso de inglês em escolas de idiomas.

ROBERTO, 14 anos, é paraense de Belém-PA, mora na cidade de Várzea Grande-MT há um ano. Veio com a família para Mato Grosso em busca de melhores oportunidades de trabalho. Vive com a mãe, o padrasto e uma irmã, mas não fala do pai; ele relata que estudou o ensino fundamental em escolas particulares e atualmente cursa o primeiro ano do EMIEP. Declara ter escolhido a Escola do Futuro para estudar porque a escola anterior não tinha o ensino médio; gosta bastante da língua inglesa e acredita que é importante para sua vida pessoal e profissional por ser necessária para conseguir um bom trabalho. Observei nas aulas que ele é bem participativo, gosta de falar muito, está sempre à frente de todos, sempre termina as atividades primeiro, além de utilizar a língua fora da sala, principalmente nos corredores da escola, e faz questão de mostrar para os colegas que realmente está aprendendo inglês. Observo que ele está sempre conectado com os colegas pela *internet*, principalmente através do site de relacionamento *facebook*.

GINA tem 16 anos, é estudante do 2º ano do EMIEP, nasceu e vive em Várzea Grande-MT no bairro da Manga, sempre estudou em escolas estaduais, mora com o

pai e a mãe. Seu pai trabalha em empresa de segurança e sua mãe de serviços gerais. Não chegaram a completar o ensino médio. Gina escolheu a escola para estudar porque acredita ser um ensino de qualidade; gosta da língua inglesa e quer aprender a falar porque está chegando a copa de 2014 e a vê como uma boa oportunidade para usar a LI. Acredita que a LI é importante para sua vida pessoal e profissional, considera que as aulas de LI na escola são muito boas e interessantes e já aprendeu muito, além de participar das aulas e tentar dialogar com os colegas no curso; no entanto, não usa a língua fora da sala por acreditar que as pessoas não iriam entendê-la.

ROSA tem 13 anos, é estudante do 2º ano do EMIEP, nasceu e vive em Várzea Grande-MT no bairro da Manga, sempre estudou em escolas estaduais, mora com a mãe, que está desempregada, e o padrasto, de quem não fala, não conhece seu pai biológico, assim como também não cita seu nome. Tem um irmão por parte da mãe, mas parou de estudar na 8ª série, como ela diz. A aluna diz ainda que não escolheu a escola para estudar e que sua mãe a obrigou a estudar nela; não gosta da língua inglesa, mas acredita que a língua inglesa é importante para sua vida pessoal e profissional, além de declarar que saber falar inglês traz oportunidade de emprego melhor. Participa das aulas do curso oferecido pela escola porque é gratuito e diz que gostaria de aprender verbos para se comunicar com fluência na língua inglesa.

LUZIA tem 16 anos, cursa o 3º ano do ensino médio, é cuiabana, vive e mora em Várzea Grande-MT, no bairro Cristo Rei. Sempre estudou em escolas públicas em bairros centralizados. Mora com os pais e um irmão mais novo. Seu pai é vendedor de móveis para escritório e sua mãe trabalha em serviços gerais; ambos completaram o ensino médio. Gosta de sair com a família para comer em pizzarias e lanchonetes. Escolheu a escola por conta dos estudos, e por ser uma das melhores escolas da região. Gosta muito da língua inglesa e acredita que é importante para sua vida pessoal e profissional porque, como ela diz, “hoje em dia não é mais o diferencial, mas sim o essencial”. É participativa nos diálogos em sala de aula, faz questão de mostrar que tem habilidade para falar a língua inglesa e interage com suas colegas sempre ajudando-as. Declara que utiliza o inglês fora da sala de aula

para conversar com os amigos. Utiliza a *Internet* para se comunicar com as pessoas e saber dos acontecimentos do mundo.

PAULA tem 16 anos, é cuiabana e filha de pais japoneses. Cursa o 3º ano do ensino médio, mora no bairro Construmat, em Várzea Grande-MT, vive com o avô e a avó, duas tias, um tio e dois primos porque os pais estavam morando no Japão, em busca de uma vida melhor. Tem dois irmãos, um está na faculdade e outro só trabalha; os pais cursaram até o ensino médio completo. Ela sempre estudou em escola pública. Gosta de festas e comemorações nas datas importantes, como: Natal, ano novo, aniversários e, às vezes, o dia das mães. Essa aluna sempre foi muito dedicada, pois a conheço das aulas de português. Estuda na escola desde o 1º ano do ensino médio e a escolheu porque é mais próxima de sua casa e também porque a família gosta da “maneira de ensino”. Gosta da língua inglesa e acredita que a língua é importante para sua vida pessoal e profissional, porque nas grandes empresas sempre procuraram gente qualificada. Ela acha que as aulas de inglês deveriam ser mais animadas. É uma aluna participativa, dedica-se muito em todas as disciplinas, presta muita atenção e faz o que pode para tirar notas boas. Fora da escola utiliza o inglês conversando em rodas com os amigos e para cantar músicas.

MARISA tem 17anos, é cuiabana, cursa o 3º ano do ensino médio e, assim como a Paula, é também minha aluna de língua portuguesa. Mora em Várzea Grande-MT, no bairro Cohab Cristo Rei há 5 anos e sempre estudou em escolas públicas. Vive com os pais e têm duas irmãs. Seu pai é gerente e sua mãe faz serviços gerais; as irmãs cursam o ensino superior, e os pais cursaram o ensino médio. Ela também é uma aluna muito dedicada. Declara ter escolhido a escola porque ouviu as pessoas falarem que é uma boa escola. Em suas palavras, ela aborda a importância da língua inglesa na sua vida pessoal e profissional: “no dia a dia você utiliza muitas coisas que vieram de outros países que falam a língua inglesa e para entendermos é necessário ter um conhecimento básico da língua inglesa”. Participa das aulas de inglês, treinando a oralidade, respondendo a questionários, assiste a filmes e ouve músicas, além de utilizar a Internet e o celular.

MARIANA tem 16 anos, é cuiabana e cursa o 3º ano do ensino médio. Mora e vive no bairro Jardim Maringá I, em Várzea Grande-MT, desde que nasceu. Sempre estudou em escolas públicas municipais e estaduais. Filha de pais separados, vive com a mãe, que é costureira. Seu pai é açougueiro, no entanto, quase nunca fala dele. Assim como as estudantes Marisa e Paula, ela também é minha aluna nas aulas de língua portuguesa desde o 1º ano do ensino médio. Estão sempre fazendo trabalho juntas; inclusive, no período vespertino, faz um curso profissionalizante no SENAI. Os pais finalizaram o curso superior, tem um irmão que também terminou o ensino médio. Declara ter escolhido a escola porque “é a melhor em minha região”; além de gostar, acredita que a língua “é um diferencial para o nosso currículo e gosto do inglês”. Ela pensa que as aulas do projeto da língua inglesa da escola são um diferencial, um “atrativo para os alunos”. É muito participativa, pensa que poderá falar o inglês intermediário, principalmente vindo às aulas, participando e interagindo com os colegas. Relata que utiliza o inglês fora da sala de aula, na interpretação de filmes e seriados americanos, assim como de música. A *internet* é um mecanismo que passou a fazer parte de sua vida, utilizado para pesquisar diversos assuntos, fazer trabalhos, ver novidades em geral, ver vídeos de músicas e mexer na sua rede social.

O Quadro 1 abaixo sintetiza alguns dados biográficos dos alunos participantes da pesquisa.

QUADRO 01: Os participantes¹³ da pesquisa

ALUNOS	SEXO	IDADE	SÉRIE/ ANO	NATURALIDADE	BAIRRO EM QUE RESIDE
André (monitor)	M	18	3º ano	Várzea Grande-MT	Santa Maria e Cristo Rei-VG
Poliana (monitora)	F	17	3º ano	Cuiabá	Cohab Dom Orlando Chaves - VG
Ruth	F	16	2º ano	Cuiabá	Maringá I-VG
Márcio	M	15	1º ano	Cuiabá	Cristo Rei-VG
Jennifer	F	15	3º ano	Cuiabá	Parque do Lago- VG
Raquel	F	14	1º ano	Cuiabá	Manga-VG
Roberto	M	13	1º ano	Belém-PA	Cristo Rei-VG
Gina	F	16	2º ano	Várzea Grande	Manga-VG
Rosa	F	13	1º ano	Várzea Grande	Manga-VG
Luzia	F	16	3º ano	Cuiabá	Cohab Cristo Rei- VG
Paula	F	16	3º ano	Cuiabá	Construmat-VG
Marisa	F	17	3º ano	Cuiabá	Cohab Cristo Rei- VG
Mariana	F	16	3º ano	Cuiabá	Maringá I-VG

¹³ Os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios, de forma a garantir o anonimato dos pesquisados.

A professora-pesquisadora

Sou a quinta filha de uma família de sete irmãos. Meu pai é agricultor e, com muita dificuldade, assina seu nome; minha mãe foi costureira autônoma e cursou até a 3ª série do ensino fundamental. Nasci em uma cidade do interior chamada General Carneiro, Mato Grosso, localizada a 400km da capital Cuiabá, onde estudei até a quarta série em uma escola pública. Meus pais me colocaram mais tarde na escola, assim, terminei a quarta série com 14 anos. Ainda adolescente, com quinze anos, fiz a quinta série em regime de internato em um colégio salesiano na cidade chamada Alto-Araguaia, MT, perto do estado de Goiás. Para ajudar meus pais, que tinham poucos recursos para pagar o colégio, eu trabalhava em troca do estudo para as freiras realizando trabalho doméstico. Os trabalhos artesanais que fazia com as outras internas eram vendidos e, com o dinheiro que recebíamos, comprávamos objetos pessoais. A minha mãe também prestava serviço, por meio da costura, para as freiras. Por um tempo, meu pai trabalhou como contratado para os salesianos em uma colônia indígena Meruri e, posteriormente, em Sangradouro; e minha mãe, muito religiosa, fez questão de nos criar no meio dos salesianos para poder nos dar uma educação de qualidade. Aos 18 anos, terminei o ensino fundamental.

Em 1985 ingressei no ensino médio profissionalizante que, na época, era chamado de Curso Técnico de Contabilidade, da Escola de Educação Básica Presidente Médici em Cuiabá, terminando em 1987. Durante esse período trabalhei no setor de cobranças em casas comerciais. Em 1988, não pude seguir com os estudos, porque nasceu meu primeiro filho e precisava continuar trabalhando.

Em 1990, consegui trabalho em uma companhia aérea de renome –Viação Aérea Riograndense (VARIG). Acreditei que seria o melhor emprego da minha vida, pois eu iria ganhar bem e poderia criar meu filho sem dificuldades. Meu primeiro contato com a língua inglesa se deu a partir desse momento, pois recebíamos muitos turistas americanos ou de outros países que falam a língua estrangeira. Foi necessário eu me inscrever em um curso de idiomas para aprender a falar inglês e para manter o emprego. Por um ano e meio estudei inglês em uma escola de idiomas, porém, haja vista o tempo longo necessário para realizar o curso completo e percebendo que, na prática, não estava tendo resultados, desisti do curso.

Embora gostando de inglês, em 1999, resolvi ingressar na Universidade de Cuiabá (UNIC) para iniciar o curso de Letras (Português-Espanhol), pois queria ter um curso de formação superior para ensinar línguas. Essa universidade não oferecia inglês, mas eu corria contra o tempo e precisava estudar. Comecei uma jornada árdua, trabalhando na VARIG durante o dia e estudando à noite. Consegui me formar em Letras (Português-Espanhol) e, logo após, em 2003, me especializei em Linguagem e Redação e, nesse, mesmo período, tive meu segundo filho.

Finalizar a graduação foi apenas o começo de uma longa jornada de estudos. Sempre procurei estudar muito, por gostar. Com relação à língua inglesa, considerava, contudo, não ter ainda o conhecimento linguístico necessário para desenvolver um diálogo com estrangeiros. O meu gosto pela língua era cada vez maior, entretanto, por trabalhar e não ter muito tempo ou desejo para frequentar escolas de idiomas, comecei a ter aulas particulares de inglês com uma guia turística.

Em março de 2007, ingressei em outra companhia aérea – TAM Linhas Aéreas –, e minha função era receber passageiros oriundos de diversos lugares. Obrigada a conversar com estrangeiros, tinha oportunidade de usar inglês sem medo. Nessa época, precisando aumentar minha fonte de renda, iniciei minha jornada de trabalho na educação ao substituir, por três meses, uma professora de língua inglesa em uma escola pública de Cuiabá, começando a lecionar para o 1º ano do ensino médio. No final desse mesmo ano, surgiu uma segunda oportunidade para ministrar aulas em uma escola de Várzea Grande-MT – a “Escola do Futuro” – substituindo uma outra professora de língua inglesa também por três meses.

Em 2008, comecei a assumir turmas de português e de espanhol na escola. As aulas de inglês eram destinadas à professora efetiva. Muito esporadicamente, sobravam algumas aulas para mim. Nesse ano, com a professora de inglês da escola, fomos convidadas por uma professora da Escola Adalgisa de Barros em Várzea Grande, que na época fazia o curso de mestrado na UFMT, para participar de um curso de formação continuada, cujo objetivo era trabalhar com propostas de ensino e discussão de textos, em formato de grupo de estudo.

O curso foi realizado aos sábados durante seis meses, proporcionando oportunidades para conhecermos novas teorias e novas práticas pedagógicas, pois

os professores apresentavam o que faziam em suas escolas trocando experiências. Muito animadas, apresentamos ao grupo o nosso projeto *English for Communication*, que estávamos implementando na nossa escola, em que os alunos se comunicavam em inglês por meio do celular.

Em 2010, resolvi prestar concurso público para ser professora de Língua Portuguesa, já que havia poucas vagas para Língua Inglesa. Fui aprovada e a unidade escolar escolhida por mim foi a Escola do Futuro, onde estava lotada como professora interina de português e espanhol desde 2007. Desde então, dou aulas de português e espanhol para alunos do ensino médio regular. Embora, quisesse continuar com as poucas de inglês, elas ficaram cada vez mais raras. Daí, em 2013, surgiu a ideia do curso extracurricular *Learning with life* que também está sendo realizado este ano. Por ser professora efetiva de português, devo dar aulas de português e complementar, quando possível com aulas de espanhol e/ou inglês.

2.2.3 O curso *Learning with life*

O curso *Learning with life* é fruto do meu desejo e propósito de trabalhar com a língua inglesa na escola pública, para promover o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, para que esse curso ocorresse e esta pesquisa pudesse ser realizada, fez-se necessário contextualizar alguns acontecimentos de “fazer” realizados anteriormente na escola, em 2008. Nessa época, a professora efetiva de inglês e eu elaboramos o projeto *English for Communication* para ser desenvolvido com os alunos de ensino médio, da turma do terceiro ano, em que decidimos utilizar o celular como ferramenta de aprendizagem de inglês, por termos percebido que os alunos o usavam no seu cotidiano e até mesmo durante as aulas.

Esse foi o projeto apresentado no curso de formação continuada da Escola Adalgisa, na troca de idéias com outros professores, e que também fortaleceu o ensino de inglês na nossa escola, que, à época, estava ameaçado de ficar fora da grade curricular. A gestão escolar havia optado por incluir na grade a língua espanhola como disciplina obrigatória e a língua inglesa como optativa, com base na LDB (1996), em seu art. 36, inciso III, pontuando sobre o currículo do Ensino Médio: que seja “incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória,

escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Por intermédio da professora que estava oferecendo o curso na Escola Adalgisa, ficamos sabendo de um evento anual que a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT) realizava e que seria importante que os professores do curso apresentassem os projetos que realizavam na sua escola. A professora de inglês efetiva e eu – já formávamos uma dupla coesa – decidimos ir à UFMT saber mais sobre o encontro da APLIEMT. Por acaso, nos encontramos no saguão da UFMT com a minha atual orientadora, que nos informou como poderíamos participar do encontro. Assim, o trabalho foi apresentado no XI EPI (Encontro de Professores de Inglês) e publicado, posteriormente, no jornalzinho da Associação (*Apliemt Newsletter*)¹⁴. Depois disso, a seu convite, em 2010, começamos a frequentar como ouvintes e, posteriormente, como alunas especiais, algumas disciplinas do Mestrado de Estudo de Linguagens da UFMT. Em 2012, iniciei o Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, na área de concentração de Estudos Linguísticos e, em março de 2013, o curso *Learning with life* teve seu início, constituindo o *locus* desta pesquisa.

Inicialmente, havia pensado em elaborar um programa de ensino seguindo as condições básicas propostas por González et al. (2009, 109): Preparação Teórica, Visitas domiciliares como observadores participantes, grupos de estudo, Participação voluntária (cf. seção 1.1, p.28) para conhecer e documentar os ‘fundos de conhecimento’ ou os recursos culturais e intelectuais, apreendidos pelas visitas aos lares e aproveitá-los, no ensino.

Contudo, essas etapas não foram cumpridas devido a minha insegurança ou falta de preparação para fazer a pesquisa, além de condições externas alheias à minha vontade. A princípio, havia convidado a professora interina de inglês, que lecionava no primeiro ano do Ensino Médio Integrado da Educação Profissionalizante (EMIEP), com 30 alunos, para realizar a pesquisa comigo que se mostrou interessada. Cheguei a observar algumas de suas aulas, tive conversas informais com os alunos, consultando-os sobre se aceitariam participar da pesquisa,

¹⁴ Ver Dos Santos, Da Silva, 2008, p.4.

sendo que dez alunos concordaram com as visitas em seus lares. Pretendia formar com ela uma dupla de estudo, conforme sugerido por González et al. (2009), para entender os meandros teóricos e metodológicos de preparação para a visita aos lares de alguns alunos no bairro da própria escola, de onde eles eram oriundos.

Até aquele momento eu ainda não me considerava bem familiarizada com o método etnográfico, apesar de intensas leituras do livro de González et al. (2009), de outros textos sobre etnografia e de conversas com a orientadora. Hesitante, não conseguia visualizar como iria apreender os fundos de conhecimento (recursos culturais e intelectuais) dos alunos e como poderia aplicá-los nas aulas. A professora de inglês também, apesar de ter aceitado participar da pesquisa, não estava confortável e, dessa forma, não conseguimos estabelecer uma relação de empatia (*rapport*), de confiança mútua, talvez pelo pouco contato ente nós, que preferiu continuar suas aulas normalmente. Desse modo, a pesquisa não progrediu. Percebi que deveria tentar outro caminho. Fazia sentido agora o que havia lido: fazer pesquisa etnográfica é perceber que no seu campo de trabalho há interferências que poderão se refletir diretamente na sua ação e no seu objeto pesquisado (ERICKSON, 1994, 2001).

Diante de tal situação, nos intervalos das minhas aulas de língua portuguesa, através de conversas informais com quatro alunos do 3ª ano do EMIEP, ouvi sugestões no sentido de realizar um curso extracurricular de inglês, voltado para a oralidade e a escrita do aluno. Naquele momento voltei a pensar no princípio central do conceito de ‘fundos de conhecimento’ – alunos têm conhecimento e professores podem aproveitá-lo no ensino. Percebi que, esses alunos com quem conversava, tinham um nível de conhecimento de inglês mais avançado que a maioria e que eu poderia contar com esse conhecimento nas aulas. Tendo um diálogo aberto com eles, pelo fato de eu ser sua professora de língua portuguesa, eles se sentiram à vontade para conversar sobre o desejo de que pudessem ter mais horas de língua inglesa, já que 50 minutos de aula por semana não eram suficientes para que pudessem desenvolver habilidades comunicativas. Um desses alunos – André¹⁵ –, esporadicamente, se dirigia a mim em inglês e havia me dito que nutria o desejo de

¹⁵ Nome fictício.

compartilhar esses conhecimentos com os colegas. Nascia aí a ideia de elaborar o curso extracurricular *Learning with life* para aproveitar o conhecimento de inglês de alunos como André.

Assim, no início do ano letivo em fevereiro de 2013, apresentei aos alunos do período matutino o projeto de inglês do curso extracurricular denominado *Learning with life* – nome escolhido pelo aluno André do 4º do EMIEP (curso de informática), que viria a ser um dos monitores do curso. O período matutino é composto por 12 salas de aula, divididas entre 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, sendo cada turma composta por aproximadamente 35 alunos. Fui de sala em sala para selecionar os alunos interessados em participar do curso *Learning with life* explicando como seriam as aulas e que eu iria contar com o auxílio de dois alunos, que seriam monitores. Somente desse período foram selecionados 50 alunos que se interessaram em iniciar o curso. A princípio, meu objetivo era formar uma turma pequena, caso contrário iria configurar uma sala de aula normal. Por conta disso, fiz um sorteio e selecionei 20 alunos para iniciar o curso.

Dos 20 alunos selecionados, 13 (04 do primeiro ano, 02 do segundo e 07 do terceiro ano) começaram a participar ativamente do curso. As aulas eram realizadas duas vezes na semana, às segundas e sextas-feiras, das 17h30min às 19h00, totalizando uma hora e meia de aula. Distribuí o livro didático UPGRADE, volume I, disponibilizado pela escola e informei que estaríamos trabalhando textos desse volume, assim como também eles deveriam ter o material para estudar em casa. A escola me permitiu tirar cópias de unidades extras, caso eu necessitasse de material complementar.

O projeto intitulado *Learning with life* foi elaborado visando a oferecer a estudantes do ensino médio da rede pública da Escola do Futuro um curso em que pudessem desenvolver competências gramatical e comunicativa com ênfase na realização de trabalho em par e em grupo, para que pudessem interagir com os colegas e não apenas com a professora. O objetivo principal, da minha parte, era poder dar aulas focalizando a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, em que os alunos pudessem visualizar o uso de uma outra língua como parte da sua vida, como mais um meio adicional para se relacionar com o mundo.

Frente a esses objetivos, convidei dois alunos – André e Poliana – para se tornarem monitores do curso e me auxiliarem com as aulas. Os monitores desempenharam em sala de aula papéis de pares mais avançados, auxiliando os colegas a desempenharem as tarefas. Comumente, os monitores se reuniam comigo após as aulas, para que pudéssemos discutir e planejar o conteúdo da aula seguinte. Em muitos momentos, deixava um dos monitores trabalhando com os alunos, como se fosse um estagiário.

As aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada, ora no Laboratório de Informática I, ora no Laboratório de Informática II, porque era um local com recursos tecnológicos para consulta de dúvidas relacionadas à pronúncia das palavras. O curso foi ministrado no período de março a dezembro de 2013. Os dados a serem analisados nesta pesquisa foram registrados no período de março a início de julho de 2013.

O material usado no curso foi baseado nos textos *Family, Emotions and Life, Poem – Family, e Countries*, do livro didático UPGRADE (2010), ao lado de materiais complementares, como a unidade *Travel and Tourism* (DUTRA DA SILVA, 2011, p. 141-152), além de outros materiais da Richmond, tais como músicas, vídeos, textos da *internet* e atividades de estruturas linguísticas elaboradas pela professora e monitores.

A escolha do livro UPGRADE deveu-se ao fato de que essa coleção com três volumes (vol.1, vol.2 e vol.3) foi distribuída periodicamente para nossa unidade escolar desde 2011, referente ao programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e fornecida pelo MEC (Ministério da Educação), com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). -Essa obra contém unidades exclusivas para os alunos e, principalmente, material selecionado para professores trabalharem com os alunos.

De acordo com a orientação teórica-metodológica do livro, cada volume é “composto de oito unidades, divididas em seções que apresentam atividades que enfatizam as habilidades de leitura, interpretação de texto e produção escrita”, cujo objetivo é “desenvolver nos alunos o amplo conjunto de competências associadas ao ensino e à aprendizagem da língua” (UPGRADE, Guia Didático, p. 02).

Em uma conversa informal com alunos e a professora, ficou claro que os volumes estavam sendo pouco explorados pela professora de inglês da sala de aula regular, que disse “não conseguir avançar no livro pelo fato de ter poucas aulas e, também, por sua própria dificuldade”. Contudo, mesmo assim, ela conseguiu “trabalhar alguns textos com os alunos”. Os alunos, por sua vez, me disseram que não gostavam do livro, pois, “é muito chato ficar só traduzindo”. Decidi, então, usar algumas unidades do volume 1, já que os alunos tinham o livro e que ele se apresentava como adequado para explorar atividades relacionadas ao universo do aluno. O texto introdutório English-Speaking Countries e Unidade 1 (*Teen Matters*) foram as mais exploradas, além da Unidade 7, por oferecer imagens relacionadas ao tópico *Travel and Tourism* (DUTRA DA SILVA, 2011, p. 141-152), propiciando base para atividades de vídeo retiradas do *Youtube*.

As aulas geralmente eram iniciadas por mim, apresentando o conteúdo que seria trabalhado. Depois disso, passava a palavra para um dos monitores. No início em março, apresentei aos alunos como usar o dicionário escolar *online* Pearson Longman e o programa *Google Translator*, para que esses instrumentos pudessem ser usados por eles durante as aulas e em casa. Em geral as aulas focalizaram estruturas linguísticas, vocabulário, explicações gramaticais, bem como foram utilizados vídeos e músicas com o objetivo de trabalhar mais a fala do que a escrita (Ver Anexo 1 – Quadros dos Conteúdos do Curso).

As avaliações do semestre aconteceram em forma de exercícios orais e escritos, pesquisas na *internet*, participação nas atividades em grupo e individuais, produção de pequenos textos a partir dos assuntos e vocabulários discutidos e aprendidos em sala. Utilizei esses mecanismos de avaliação para compreender as competências e habilidades que os alunos desenvolveram, ao conhecer e usar a língua estrangeira como instrumento de acesso a informações, assim como ao escolher o registro linguístico adequado à situação na qual se processava a comunicação e as palavras que melhor refletiam a ideia que pretendiam comunicar.

O papel do curso não foi copiar um modelo de escola de idiomas, mas permitir que a língua inglesa aparecesse mais no ambiente escolar, com o fim de proporcionar ao estudante o material linguístico adequado para que ele pudesse se

comunicar, criar pequenos diálogos em sala com os colegas e, certamente, em outros momentos fora da escola.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa, optei por fazer um estudo etnográfico, procurando registrar nos mínimos detalhes tudo o que ocorreu em sala de aula mediante anotações de campo, gravações de aula em áudio, entrevistas não estruturadas, juntamente com narrativas da pesquisadora, expressas por meio de diário de campo.

Os dados da presente pesquisa foram registrados entre março e julho de 2013, durante as aulas do curso extracurricular *Learning with life*, na Escola Estadual de Educação Básica 'Escola do Futuro', no município de Várzea Grande-MT. Foram observadas vinte e seis (26) aulas. Dessas, oito aulas foram gravadas em vídeo e onze em áudio, totalizando 12 horas de gravação. As gravações das aulas variavam de 35 min a 1h.

Durante a realização das aulas, tentando destacar alguns pontos que conseguia visualizar, anotava o que via em um caderno de capa dura. Depois das aulas, já em casa, digitava as anotações, fazendo algumas pontuações reflexivas a respeito das aulas daquela semana.

Um fator favorável à professora-pesquisadora foi a confiança estabelecida entre mim e os alunos, de tal modo que os alunos se sentiram à vontade com as gravações. No decorrer das aulas, eles 'vigiam' se o gravador estava funcionando e gravando.

Minha principal preocupação era observar atentamente o contexto da sala de aula, o ambiente físico, a interação professor-aluno e aluno-aluno, as atividades em que eles se engajavam e as minhas atitudes diante do trabalho com a língua inglesa. Ser professora e pesquisadora no mesmo contexto não foi fácil. Em alguns momentos, me sentia muito confusa porque o papel da professora se sobrepunha ao da pesquisadora. Nesse sentido, o recurso de gravar as aulas me auxiliou porque pelas gravações pude perceber minha atuação, além da dos monitores e dos alunos. As anotações de campo e os diários reflexivos realizados sobre o que havia visto e anotado ajudaram-me também a analisar o ponto de vista da professora-pesquisadora.

Além da observação participante, utilizei entrevistas semiestruturadas para apreender o ponto de vista dos alunos. As entrevistas são instrumentos de pesquisas utilizadas por diversos pesquisadores. De acordo com Rees e Mello (2011, p.38), “o ato de fazer perguntas e conseguir respostas é algo bem mais difícil do que aparenta ser à primeira vista”.

Neste estudo, foram entrevistados oito (08) alunos participantes do curso, incluindo os monitores. Para que pudesse registrar todas as falas, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para procedimentos de análise dos dados apresentados. Para o registro desses dados, primeiramente, segui um pequeno roteiro (ver Anexo 4) para a primeira entrevista com quatro alunos, no mês de agosto/2013. Em um segundo momento segui, outro roteiro (Anexo 5), elaborado após ter analisado a primeira entrevista. Neste caso, consegui entrevistar somente três alunos, em razão da greve dos professores do estado de Mato Grosso, que inviabilizou a realização de outras entrevistas.

2.4 Procedimentos analíticos

Conforme Assis-Peterson (2008, p. 18), “gerar dados pode não ser um problema na investigação qualitativa para pesquisadores iniciantes, mas o que fazer com a quantidade de dados obtidos geralmente é”. Baseada em Wolcott (1994, p.10), a autora destaca que dar ordem aos dados não é tarefa fácil, pois o problema de transformar a experiência ingovernável em um “relato escrito digno de crédito” nunca desaparece completamente. Na etnografia, a análise de dados ocorre ao longo do processo da pesquisa, pois à medida que o pesquisador desenvolve o seu trabalho de campo, observando, perguntando e anotando, conforme Wollcot (1994), ele está interpretando e transformando os dados por meio de três caminhos, a saber, descrição, análise e interpretação, e os limites entre essas dimensões não são precisos, pois elas atuam entre si em uma função dialética.

Segundo síntese de Assis-Peterson (2008, p. 18), Wolcott (1994) explica que, na estratégia descritiva, o analista busca tratar dos dados como fatos, isto é, “deixar os ‘dados falarem por eles mesmos’ através de excertos descritivos longos das anotações de campo ou usando as próprias palavras dos sujeitos como se eles mesmos estivessem contando a história”. Já na estratégia analítica, a organização

dos dados nasce a partir da primeira descrição, expandindo-a para além do relato puramente descritivo, através de uma análise cuidadosa e sistemática, para identificar traços essenciais e as inter-relações entre eles. Por serem os dados contraditórios, subjetivos, submetê-los à análise rigorosa é um meio para ganhar credibilidade. Na estratégia da interpretação, as questões processuais de significados e contextos são focalizadas mediante a pergunta: “O que tudo isso significa?” Ela não tenta ser “científica” como a estratégia da análise nem tão leal ou tão restrita como dados da observação. O objetivo da interpretação é compreender o que está acontecendo, alcançar entendimento ou explicação para além dos limites daquilo que possa ser explicado com o grau de certeza geralmente associado com a análise (ASSIS-PETERSON, 2008).

Embasada nesse modelo e entendendo que não há um modo convencional de abordar dados etnográficos, busquei seguir os seguintes passos para “dar ordem aos dados”: primeiramente, li todas as anotações de campo tentando me familiarizar com as informações e assinalando padrões, conexões, semelhanças e aspectos contrastivos nos dados. Em seguida, busquei por categorias locais de sentidos nos dados e identifiquei os temas abrangentes que me permitiram “dar uma ordem aos dados” tanto para os acontecimentos da sala de aula como para os sentidos que os autores atribuem a esses acontecimentos. Os temas, por sua vez, são ilustrados por micro unidades interligadas, denominadas episódios, para explicar as práticas da sala de aula. Com relação aos sentidos que os atores imprimem aos acontecimentos das aulas, os temas são ilustrados por excertos de entrevistas e anotações de campo. Se o processo de análise “dá ordem aos dados”, o processo de interpretação envolve atribuir sentido e relevância para a análise.

O uso de diferentes instrumentos (como observação e entrevista) contribui para a validade e confiabilidade da pesquisa, ajudando o pesquisador a compreender mais detalhadamente os diferentes aspectos do objeto de estudo.

No próximo capítulo, apresento o relatório da pesquisa buscando descrever e explicar quais as práticas construídas pelos atores do curso *Learning with Life* e dos sentidos que atribuem a elas.

CAPÍTULO 3

LEARNING WITH LIFE: PRÁTICAS, SENTIDOS E FUNDOS DE CONHECIMENTO

Neste capítulo apresento as descobertas deste estudo que respondem às três questões formuladas na Introdução. Primeiramente, descrevo as práticas construídas na sala do curso *Learning with life*. Em seguida, apresento as perspectivas dos atores da pesquisa (professora e alunos) acerca dos acontecimentos que ocorreram no curso. Por último, com base no entendimento informado, discuto como o conceito de ‘fundos de conhecimento’ foi explorado para transformar a relação entre professores e alunos. O capítulo está organizado em três seções. Cada seção é representada por uma pergunta de pesquisa.

3.1 – O que os atores (professora e alunos) do curso *Learning with Life* fazem no espaço da sala de aula?

De acordo com Webb e Glesne (1992, p. 705-706, *apud* BORGES, 2011, p. 34-35) “novas perspectivas dão uma nova ordem para as coisas diante de nós e que o desejo de ordenar a experiência está no centro do empreendimento científico e, fundamentalmente, no coração da condição humana”. A minha orientadora me perguntou várias vezes: “E aí, como você deseja contar sua experiência? Que ordem quer dar aos dados? Precisa descobrir uma conexão entre os dados ou, melhor dizendo, criar uma conexão entre os dados.”

Com isso em mente, entendi que precisava descobrir um caminho na confusão de dados. Como “conversar” com os dados gerados, me perguntava. Contudo, apesar de muitos tropeços, entendi que o pesquisador deve procurar unidade (imprimir uma certa ordem) na variedade de dados com o propósito de apresentar uma possível interpretação da realidade ou da experiência vivida pelos atores do contexto investigado.

Nesta seção, portanto, pretendo retratar, por meio de três temas, o que inferi/interpretei acerca das práticas da sala de aula vividas pelos atores da pesquisa (professora e alunos).

Tema 1 - Quanto mais se fala mais se aprende (Monitor André, entrevista, 13/11/2013)

Esse enunciado foi repetido várias vezes pelo Monitor André na entrevista e também enquanto fazia a observação de campo. Era o mote a guiar as ações do monitor em sala. Por meio das transcrições das aulas gravadas, percebi que “o falar” se relacionava com repetir vocábulos ou pequenas expressões. Não somente André repetia, mas também a monitora Poliana e eu própria. Apresento abaixo, um episódio da sala de aula em que André conduz a aula enquanto o observo atenta para auxiliá-lo. Em muitas aulas, ele assumiu o papel de professor, com minha aquiescência, por perceber que os alunos ficavam à vontade com ele.

O Episódio 1 abaixo faz parte da aula 7 denominada *Grammar in use*, em que o monitor André trabalhou alguns vocábulos e expressões: *only, play, like, study, eat e drink; I only eat meat, I only play, do you like; I like to study.*

EPISÓDIO 1

André: É o seguinte, quando começar com consoante a próxima palavra você acrescenta o “a”, e quando começar com vogal, acrescenta o “an”. Ok ? Any Problems there ?

Alunos: No.

André: Oh guys ((...)) I only eat meat.

Alunos: I only eat meat.

André: Quem não lembra o que é “only” ? Ok, então vocês entenderam o que é only né ?

As: sim.

André: Qual é o significado de only ?

Roberto: Apenas, somente, só ...

André: É.

[...]

André: It's easy, ok vamos lá lá embaixo (I play volleyball)

Alunos: I play volleyball

André: I play the piano.

Alunos: I play the piano.

[...]
(Transcrição de trecho da aula do dia 08/04/2013)

O aluno monitor demonstrava ter muita facilidade em falar com os alunos em inglês, de modo agradável, quase como um “animador de auditório”. Além de pronunciar as palavras, gostava de trazer explicações gramaticais. O tradicional método da repetição se fez presente muitas vezes nas aulas. Contudo, com André, o método pareceu funcionar. Os alunos repetiam animados. Percebi que não foi possível fugir dessa estratégia tradicional, pois, para os alunos, principalmente os monitores, para entender um texto é necessário aprender alguns vocábulos, para falar por meio de diálogos é necessário conhecer e “falar” as palavras.

O Episódio 2 abaixo ilustra mais um exemplo da prática da repetição de palavras e explicações de uso das expressões.

EPISÓDIO 2

André: Vocês têm que aprender que o “play” só fica sozinho sem o “the” só quando for um esporte. Tipo (Eu jogo futebol = I play soccer). E o “play the” é pra um instrumento, quando você toca, você “play the”. Então (Eu toco violão)

Alunos: I play the guitar.

Roberto: I play o que ?

André: The guitar.

Roberto: ah .. sei.

André: Just remember “guitar hero”. Ok, Do you like?

Alunos: Do you like ..

André: Do you like to drink ?

Alunos: Do you like to drink?

(Transcrição de trecho da aula do dia 08/04/2013)

Para o monitor André o lema é “falando que se aprende” se concretiza por meio do processo da repetição; a repetição é um processo que o aluno monitor acredita ser essencial para a aprendizagem. Nesse episódio, o aluno que mais participa é o Roberto; ele faz questão de participar das aulas, falando, não importando se está usando o inglês correto ou não, no exemplo “*I play o que?*” (Episódio 2) ou quando o monitor pergunta “qual é o significado de only?” (Episódio 1), ele responde de imediato.

O Episódio 3 abaixo mostra uma das estratégias que utilizei na sala de aula quando o aluno monitor apresenta estruturas linguísticas aos estudantes. No papel de observadora, enquanto André está engajado no método repetitivo, busco interagir com os alunos interferindo na interação para explicar expressões em inglês que os alunos não conhecem. No Episódio 3, os alunos, o monitor e a professora constroem sentido trabalhando para entender como e quando usar a expressão “*very much*”.

EPISÓDIO 3

André: I like you very much.

Alunos: I like you very much.

André: I like to drink soda very much.

Alunos: I like to drink soda very much.

[...]

André: Preciso lembrar o “very much” ?

Ruth: Yes, Teacher o que quer dizer “very much” ?

Roberto: “Very much” não é “muito bom”?

André: Depende do contexto, se você usar o “very much” sozinho vai ficar .. não, de qualquer forma vai significar “muito”. Aqui por exemplo está significando “muito”, para ser “muito bom” vai ser “very good”. Tira o “much” e colocar o “good”.

Professora: Por exemplo se você disser assim: “Thank you very much”

André: Muito obrigado

Professora: É, muito obrigado.

Roberto: É, enfatiza né “muitíssimo obrigado”

Professora: É, no sentido de estar muito agradecido.

Ruth: Yes.

Professora: Sempre é um grau maior.

André: E é gentileza né, por favor.

Professora: Os nativos da língua inglesa eles falam muito isso, os americanos, britânicos né, quem fala a língua inglesa, e que vem aqui pro nosso país fala bastante isso “thank you so much”

André: Então, você não vai dizer “I like very much soda” por favor, porque se você fizer isso ..

Ruth: Seu ouvido vai sangrar!

André: Vai sangrar muito.

P: Como é que é ?

André: Você não vai dizer “I like very much soda”, você vai dizer “I like soda very much”. O “very much” sempre vai vir no

As: Final!

André: Perfeito, “very much” sempre no final. Não pode esquecer.

(Transcrição de trecho da aula do dia 08/04/2013)

Observei que ao tomar a palavra para explicar algum vocabulário ou expressão ou um item gramatical, muitas vezes, intervindo na interação do monitor com os alunos, poderia estar causando um certo desconforto. O que eu pensava ser uma contribuição poderia ser, por outro lado, uma interferência negativa. Assim escrevi nos momentos reflexivos das anotações de campo acerca dessas “contribuições”:

Em alguns momentos eu intervenho na sua explicação [André], porque às vezes quando ele tenta explicar algumas regras gramaticais, os alunos ainda ficam em dúvidas e me pedem para esclarecer ou explicar melhor uma determinada regra. Por exemplo, quando ele fala do verbo *to be* e o uso do *s* na terceira pessoa do singular e o uso do auxiliar *do*, penso que estou falhando, não estou sabendo lidar direito com a situação. Estou escutando o aluno ou cortando o aluno? (**Anotações de campo, 03/05/2013**)

O Episódio 4 abaixo é um segmento da aula do dia 27 de maio 2013, em que os alunos se preparavam para fazer um passeio (*school trip*) a uma chácara com o professor de biologia.

A ideia de ter “aula de campo” nas escolas é uma forma que os professores começaram a utilizar para relacionar teoria e prática. No sentido de promover interdisciplinaridade com as matérias de Inglês e Artes e, com a finalidade de buscar novas experiências didáticas visando à interação dos conhecimentos específicos de cada área focalizando o conteúdo, os professores de Biologia, Artes e Inglês elaboraram um projeto focalizando o conteúdo de botânica do serrado (biologia), *design* (Artes) e ensino de vocabulário e expressões (Inglês).

Com a monitora Poliana, preparei uma lista de nomes de alimentos e objetos em inglês que poderiam ser usados por eles no passeio (*water, soda, coffe, milk, tea, cheese, ham, bread, chips, chocolate, ice cream, rice, salad, candy, beans, cake, swim, slow, fast, well, river, fish, fishing, lend, beach, sunscreen, cap, swimsuit, water bottle, beach umbrella, flip flops, bikini, pool, outdoor pool, indoor pool, farm, bird, cow, calf, fox, Bull, hen, rooster, horse, mare*). A lista foi praticada por meio de repetição tanto por mim como por Poliana. Ao final do método repetitivo, pedimos

aos alunos que elaborassem uma frase usando uma das palavras que haviam aprendido para falar oralmente (alguns exemplos: *I prefer to use bikini, I like swimming, Can I drink water? I eat salad*).

EPISÓDIO 4

P: Trip, trip

As: Trip, trip

P: tem várias palavras soltas... observaram?

As: Yes Yes

P: Então vamos aprender um pouquinho de cada uma delas
Swim

As: Swim...

P: Slow

As: Slow...

P: Fast

As: Fast...

P: Well

As: well

P: River

A: River... River ou Raiver?

P: Como você aprendeu? River ou Raiver

As: riri river.

P: Sea

As: Sea

Marisa: Como vou diferenciar sea de mar para see de olhar?

Professora: O sea é de mar e vocês vão observar assim sea

Poliana : depende do contexto professora, tem umas palavrinhas auxiliares pra distinguir o que está falando

[...] **(Conversas paralelas) barulhos...**

Professora: Sim, como ela disse vai depender do momento da conversação se você estiver falando de mar, praia alguma coisa assim é sea – as duas palavras têm a mesma pronúncia, mas uma quer dizer mar e outra é o verbo to see (ver)

Alunos: Vamos embora?

Professora: calma vai devagar

Poliana: Fish ...

Professora: Very good students.

(Transcrição de trecho da aula do dia, 27/05/13)

Geralmente, os alunos interrompiam a bateria de repetição para esclarecer dúvidas quanto à pronúncia ou sentido das palavras. No Episódio 4, a Poliana e eu respondemos à pergunta da aluna que queria compreender como distinguir a pronúncia sea de see (vocábulos homófonos).

Esses quatro micro episódios retratam duas estratégias de ensino interligadas e comuns nas ações da professora, monitores e alunos para aprender inglês: a repetição com ênfase na pronúncia das palavras e a explicação para esclarecer o sentido das palavras.

Um outro desdobramento da atividade com vocabulário, após o trabalho com repetição, era o monitor dizer palavras ou expressões em português e os alunos respondiam com os termos equivalentes em inglês à medida que liam as palavras na folha da atividade. Além disso, na prática de pronúncia de vocabulário era comum o monitor André inserir algumas expressões em inglês, imprimindo um tom conversacional, como foi o caso da expressão *whatever you want* no Episódio 5, a seguir.

EPISÓDIO 5

André: Ok let's go. "I like this book" "You want this book". Tá claro o que quer dizer isso ai né ? certo ?

"In the morning, In the afternoon, In the evening". Então pra dizer que você come alguma coisa, ou joga alguma coisa você vai colocar "In the" pra dizer que você joga à tarde, come à tarde, **whatever you want.**

Roberto: O que ?

André: Tipo assim (I eat = I eat in the afternoon), Entenderam ? Perfeito ?

André: Eu como à tarde ?

Alunos: I eat in the afternoon.

André: Eu durmo à tarde ?

Alunos: I sleep in the afternoon.

[...]

(Transcrição de trecho da aula do dia 08/04/2013)

Outra estratégia de ação para desenvolver a "fala", no caso, utilizada por mim, era introduzir em momentos comunicativos frases de uso cotidiano em inglês para produzir "conversation". Eram perguntas simples dirigidas aos alunos, seja no início, meio ou fim da aula, para provocar respostas em inglês. Ora usava "question words" (*Where do you live? What do you like to do? How was your weekend?*), ora usava outros tipos de estruturas linguísticas buscando respostas personalizadas e contextualizadas: *Do you play soccer? Do you like your house? Do you study at*

home? Do you like to go to the movies with your friend? As perguntas eram inseridas em situações comunicativas tais quais *Where is my book?* (enquanto procurava o livro). Além disso, procurava ensinar expressões que eles pudessem usar em momentos corriqueiros da aula: *Can I have some water? Can I go to the bathroom? Can I drink water?* Como as aulas eram no Laboratório de Informática, os alunos tinham o tempo todo o computador disponível para buscar auxílio no Google Translator e/ou Dicionário Longman online para expressar o que desejavam¹⁶.

Essas estratégias de “conversation” não aparecem em trechos gravados, mas constam em algumas das minhas anotações de campo, como a que vem a seguir. Nas anotações de campo abaixo, na primeira aula do curso, não estava trabalhando conteúdo, mas tentando usar perguntas que eu presumia os alunos já conhecessem e que pudessem me responder em inglês.

Já no laboratório de informática, local onde estão sendo as aulas, inicio a aula fazendo uma breve apresentação e conhecendo melhor os alunos, cada aluno se apresenta, fala seu nome em inglês “*My name is Roberto*”, “*I live in Cristo Rei – Várzea Grande*”, um método muito simples e descontraído, em que os alunos podem sempre procurar no dicionário virtual algumas palavras em inglês. A coordenadora foi até sala para me informar que alguns pais estavam ligando querendo realmente saber se teria aula de inglês porque seus filhos haviam comentado desse curso em casa e eles queriam saber se seus filhos estavam na escola. No primeiro momento da aula eram somente 03 alunos, mas ficava na esperança de comparecer, olhava todo momento para a porta. Além do método de apresentação utilizei também a metodologia das *Greetings*, “*How are you?*”, “*What’s your name?*” “*How old are you?*”, “*How many countries speak English?*”, “*What’s the name of your city?*”

(Anotações de campo, 18/03/2013)

Após a aula de campo com o professor de biologia, perguntei aos alunos se haviam usado algum do vocabulário praticado em sala (conforme ilustrado no

¹⁶ Não foi usado em nenhum momento dicionário impresso porque tínhamos à disposição no laboratório o dicionário *online* em que os alunos também ouviam a pronúncia.

Episódio 4). O Episódio 6 abaixo mostra que os alunos não utilizaram o que eu esperava, mas reportaram que usaram *hot dog*.

EPISÓDIO 6

Professora: Vocês lembraram de alguma palavra de inglês? Falaram alguma palavra inglês?

Alunos. Não...falamos só HOT DOG...

Professora. Só hot dog?

Ruth. I love hot dog...

Poliana. Comemos um monte de hot dog...

Professora: Sabe o que preciso que vocês façam, preciso que vocês façam uma narrativa desse passeio.

Alunos. Vou escrever o que não gostei...não entrei na piscina....a piscina estava verde...

Poliana: A piscina era um baú de coisas...toda hora achava alguma coisa dentro dela...tinha coisas domésticas...achava que era bicho, quando peguei era uma tomada.

(Transcrição sala de aula do dia 17/06/13)

O episódio acima ilustra a relação que os alunos tiveram na aula de campo com a língua inglesa. Embora dizendo que *só falaram hot dog*, o que talvez fosse decepcionante para eles e para mim também, observei que Ruth usou espontaneamente o enunciado *I love hot dog* em uma situação comunicativa. Percebi que talvez teria sido mais proveitoso ter oferecido aos alunos alguns termos em inglês relacionados à botânica do serrado apresentando para os alunos textos em que pudessem identificar os nomes populares e científicos de plantas do serrado e, sua utilização ou não no plano medicinal. No retorno, poderiam então me dizer o que aprenderam em termos de plantas até mesmo produzindo um pequeno texto para ser colocado no mural da escola.

Uma estratégia usada por mim para trabalhar *listening* e novas palavras, era usar letras de música. Primeiramente, os alunos ouviam a música assistindo a um *clip* musical em que aparecia a letra da música, e os alunos liam e cantavam. Algumas vezes, distribuía uma atividade para preencher lacunas enquanto ouviam novamente a música. Outras vezes, entregava a música impressa e pedia para os alunos passarem para o português usando os dicionário *online* ou *Google translator*.

Em outra ocasião, na semana do dia das mães, apresentei um *clip* musical chamado *Mother's Day Song* para assistirem e cantarem juntos. Depois disso,

entreguei uma folha com o texto *Robot Mothers* (atividade extra da e-Richamond). Li o texto, depois disso, cada aluno leu uma frase e, em caso de dúvida, eles paravam a leitura e perguntavam sobre a pronúncia. Discutimos as palavras que não conheciam; em seguida, fizeram os exercícios de *True and False*, *Match the Column* e, por último, eles produziram um cartão dedicado à mãe. Os alunos participaram da aula bem animados, trocando idéias entre si, com os monitores e a professora e se empenharam para escrever o cartão. Tentavam traduzir pelo uso do Google e em dúvida consultavam a professora.

Para escreverem o cartão, formulei algumas questões oralmente acerca do tema, fazendo uma ligação com o contexto em que vivem e, pedindo para eles descreverem suas mães, do que elas mais gostam de fazer e suas preferências. Logo em seguida, expliquei aos alunos que iriam produzir um texto individualmente e, para tanto, deveriam elaborar um cartão em inglês para dar às suas mães. Observei que eles ficaram contentes, pois conseguiram fazer os cartões em inglês e os apresentaram em sala:

Roberto: Mom, thanks for everything what did for me during all these years. Love you. Sorry if any day hurt you, happy mother's day.

Gina: I love you, mom.

Paula: Mother, I love you, my better friend, kisses. "Mom, you are my wonderful, I love you so much.

Ruth: Mother you and it fairly special to time! It's the reason my life, love you so much. Mother, my the beautiful of flowers, the sweetness of honey the starlight...

Rosa: I love you because you're my life.
(Atividade em sala de aula, 10/05/2013)

As canções atraíam a atenção dos alunos, além de proporcionar aprendizado de novas palavras e, por esse motivo, usei vídeos musicais contendo a letra da música para que pudessem ler e cantar em inglês ao mesmo tempo. No dia que apresentei o *clip* dos Dia das Mães, uma professora que observava minha aula, chamou minha atenção para o fato de que os alunos continuavam a cantar a música ainda e, no entanto, eu estava tentando apressá-los para dar início a outra atividade:

“Vamos ver outros conteúdos que preparei e outro dia passarei outros vídeos com música para cantarem”.

Parecia que eles não queriam parar de cantar, mesmo com a minha interferência. Uma professora que observava a aula me chamou e disse: Professora sugiro que você dê voz ao aluno, observo que você quer mudar a atividade, a aula e eles não querem parar de cantar. Esse é o momento de ouvir aquilo que eles querem. **(Anotações de campo, 06/05/13)**

O uso da tradução foi também empregado em outros momentos do curso. Na semana literária, a monitora Poliana propôs que pedíssemos aos alunos para traduzir para o inglês o poema “Vou-me embora para Pasárgada” de Manuel Bandeira, que eu havia trabalhado na aula de português. Contudo, a própria Poliana pediu para traduzir o poema e, assim, apresentamos para os alunos uma folha com duas colunas, uma com o poema em português e outra em inglês. Primeiro, lemos e comparamos o poema nas duas versões e, depois disso, destacamos as palavras mais difíceis de pronunciar e usamos o dicionário Longman *online* para conferir a pronúncia. Praticamos em sala as estrofes com o objetivo de preparar o poema para ser recitado na Semana Literária. Perguntei quem gostaria de recitar o poema e sete alunos se prontificaram, ficando cada um com uma estrofe. Os alunos também poderiam ler a estrofe se assim o desejassem. Uma das alunas comentou, após a realização do evento, que havia ficado nervosa.

EPISÓDIO 7

Professora: E na semana literária, vocês declamaram o poema?

Mariana: A gente recitou lá...((incomp.))...risos...fiquei nervosa...nem sabia direito o que estava falando.

Professora: gente...esse foi um trabalho interdisciplinar, que envolve as cinco disciplinas, língua inglesa, espanhola, língua portuguesa, educação física e artes ...just only...a educação física faz parte da área de linguagem.

Alunos. ((...))

Professora: ok? Let's continuous ...Poliana? Let's continuous now

Poliana: Spell your full name...

Gina: G-I-N-A.... A-R-A-U-J-O...

(Transcrição da aula do dia 17/06/2013)

Ao analisar os dados, observei que o uso de músicas e textos permitiu que os alunos trabalhassem para além do enfoque da pronúncia e da repetição e da ênfase no sentido de palavras isoladas, focalizando enunciados contextualizados. A ênfase em destacar palavras dos textos para entender deve-se ao fato de que acredito que para entender o texto, os alunos precisam conhecer as palavras, não todas as palavras, mas aquelas principais do texto.

O estudo de vocabulário é uma parte do texto que em muitos momentos os alunos necessitam para compreender o contexto em que aquela determinada palavra vai significar e, quando lemos um texto, seja ele verbal e não verbal, principalmente na língua estrangeira, vamos encontrar dificuldades em entender o texto ao todo **(Anotações de campo, 21/06/13)**.

A Unidade *Travel and Tourism* (Anexo A da dissertação de mestrado de SILVA, 2011) foi trabalhada com o objetivo de apresentar situações contextualizadas em que os alunos pudessem conhecer pontos turísticos de outros países e do Brasil. Para introduzir o tópico, seguindo o roteiro de SILVA (2011), apresentei perguntas em português (mencionadas no Capítulo 2 na descrição do curso) para que os alunos pudessem falar de suas experiências com viagem e turismo. A conversa ocorreu em português.

EPISÓDIO 8

Professora: -/ Meninas,..prá vocês que chegaram agora, ...nós estamos falando em **travel.. turismo...** one, two, three, four.....

Alunos: -/((...))

Professora: = Em que lugar vocês já moraram?

Alunos: = Anne...

Luzia: =/ Cuiabá... Chapada... São Paulo... e em Barra do Garça

Professora. -/ E o que tem de ponto turístico em Barra do Garça? -/ nós estamos falando do ponto turístico....**Marisa**....e o material,... depois, tiro uma cópia prá você.

Luzia: Lá... é diferente daqui, ...professora ...do Mato Grosso...tem um ponto turístico ...de uma escada....né... que sobe, sobe, sobe e chega lá no Cristo Redentor... de lá,.. você vê a cidade inteira...

Professora. = Ah! ...lá ... do Cristo?. mas ... não é do ... tamanho do Cristo....

Luzia= -/ Não, é menor...

Professora. -/...Você já atravessa a ponte, e já está em Goiás....

Alunos=(...)

Professora:... que você mais gostou. ..de fazer, .. dos lugares a que foi?

Paula= -/ das brincadeiras....

Professora.= -/ brincadeiras...e o que mais?,...que lugar você gostaria de conhecer

Paula: -/... Londres...

Professora: -/.. E você ,...Jennifer? ..que lugar você gostaria de conhecer?

Jennifer:-/..Nova York... Las Vegas....

Professora.-/.. **que legal!... Las Vegas.....**

Paula: E.. ..você Patrícia,.. que lugar você gostaria de conhecer?...

Paula=-/.. Califórnia.....

Alunos=(...)

(Transcrição da aula do dia 20/05/2013)

Em seguida, solicitei aos alunos que pensassem na palavra *travel* e listassem cinco outras em inglês que associariam a ela. Sempre que não soubessem a palavra, poderiam utilizar o *Google Translator* para saberem escrever em inglês o que haviam pensado.

EPISÓDIO 9

Professora: **Então...Pense...na palavra travel...associe.. cinco... outras palavras a ela...travel...Pense... aíem português depois... escreva ... aí no papel... cinco palavras travel..**

Poliana:((.....)) viajar

Professora: =/ pode fazer direto em inglês viu gente..... Raquel, vamos fazendo aí!...

Raquel:**Travel,...shopping,...money...,...hotel...buy...pay... passeio**

Professora: Ok,.. listaram ...aí.. as ...cinco palavras?

Raquel: **Shopping, significa compras...gente**

Professora. agora a Poliana, vai listar pra gente as cinco palavras que ela [Poliana] listou, quando pensa em turismo, pode falar...

Poliana: **Money, shopping, beach, bag, food.**

Gina. Eu vou falar em português...

Professora: gente vocês têm que falar em inglês...esse é o momento de estarmos falando mais inglês, estamos falando muito português.

**Alunos: ((incomp))
(Transcrição da aula do dia 20/05/2013)**

No Episódio 9, a aluna Raquel de imediato listou cinco palavras (*travel, shopping, money, hotel, buy and pay*) em inglês. Em seguida, solicitei que a monitora Poliana apresentasse a sua lista (*money, shopping, beach, bag, food*). Ela também usou inglês para responder – quando Poliana não estava apresentando uma atividade, encarnava o seu papel de aluna. A aluna Gina disse: *Eu vou falar em português*. Eu ressalttei que naquele momento era para falar em inglês. Essa minha exigência fez com que a aluna não falasse nem em português nem em inglês. Talvez, o fato de termos usado muito português anteriormente, na discussão do tema, e eu mesma tendo introduzido a pergunta em português, fez com Gina não se sentisse obrigada a falar inglês. Somente ouvindo e transcrevendo os dados, acabei percebendo que minhas interferências, às vezes, ao invés de ajudar podem “atrapalhar”. Talvez se Gina tivesse falado as cinco palavras em português, poderia tê-la incentivado junto com a turma a passarmos as cinco palavras para o inglês.

No Episódio 10, a seguir, o aluno Roberto destaca suas cinco palavras *money, ((incomp)), shopping, horse, beach*, porém, a segunda palavra que ele disse, foi incompreensível para todos e, então, solicitei em inglês, que ele falasse devagar *Can you speak slowly, please?* Roberto repete as cinco palavras incluindo a palavra *ride* que não havíamos entendido. Poliana a repete pedindo confirmação. Gina, em seguida, esclarece que *ride* é passeio. Roberto mais adiante reforça que *ride* é passeio, contudo, Poliana diz que para ela *ride* é *dirigir (to ride a bike, to ride a horse)* e mais à frente menciona que *ride* também pode ser *trip*. Nesse episódio fica evidente o trabalho colaborativo dos alunos para entenderem o significado da palavra *ride* que pode ser usada em vários contextos associada a passeio. Por ter citado *ride* e *horse*, Roberto, pensando na expressão *to ride a horse* ou *go for a horse ride*.

EPISÓDIO 10

Professora: agora é a sua vez Roberto, fale as cinco palavras.... É inglês...

P. Isso...

Roberto. Money, ((incomp)), shopping, horse, beach.

Professora. Can you speak slowly, please?

Roberto: ok...money...ride...shopping...horse...beach...

Poliana: **Ride?**

Gina: Ride...é passeio.

Professora: Roberto? Alguns alunos não entenderam...fale o primeiro aí...

Roberto: Money...

Professora: todos entenderam...money?

Alunos: Sim...

Professora: o segundo Roberto...

Roberto: Ride...

Professora: o que é ride...

Roberto: É passeio...

Poliana: Pra mim ride é dirigir...

Professora: Sim...mas depende da situação, tem outros exemplos, como: andar, montar, locomover-se, ir. Todos estão no mesmo contexto. **Tem outra palavra pra passeio?**

Poliana: Trip...

Professora: também trip é viagem...

Poliana: É tudo no mesmo contexto.

Professora: Isso mesmo...e que mais Railson...

Roberto: Shopping...significa compras..

Professora: e também buy...significa comprar viu gente...

Roberto. Agora...horse e beach...

Professora: Todos entenderam? **Did you understand?**

Alunos: yes...((incomp))

(Transcrição da aula do dia 20/05/2013)

A expressão no final do episódio usada por mim (*Did you understand?*) faz parte da minha estratégia de tentar usar mais inglês em sala. Constantemente dizia que estávamos falando muito português e, deveríamos falar o que estávamos aprendendo. No caso, mesmo sendo apenas palavras, esperava ouvir essas palavras em inglês.

Nos três episódios seguintes (11,12 e 13), descrevo outras sequências de interação da unidade *Travel and Tourism*. Pedi que os alunos assistissem a um vídeo sobre os principais pontos turísticos de Londres e Paris. Os alunos deveriam ficar atentos à explicação do guia de viagem, que utilizava a língua inglesa, para

tentar compreender algumas palavras em inglês, para depois compartilhar com seus colegas o que entenderam do vídeo. Não foi muito difícil para cada um citar alguma palavra que entendeu e, através da palavra e das imagens, puderam compreender o contexto do vídeo. Através desse vídeo pude explicar então para eles outras formas/modalidades de textos em inglês que, através de palavras chaves e das imagens, na maioria das vezes, eles conseguiriam entender o texto.

EPISÓDIO 11

Professora: Qual país nós visitamos? Aliás ... quais ... países que nós visitamos? Virtualmente..

Roberto: É...Inglaterra...,((...))

Professora: Inglaterra, qual outro país que nós visitamos? Vocês recordam do vídeo?

Roberto: O vídeo falava sobre as pessoas da Inglaterra ((..)) que alguns turistas estavam procurando alguém...lá... em Paris que falassem inglês...várias pessoas lá... Não falam porque... a maioria .. a maioria não,... muitas pessoas que estão lá... são estrangeiras.

Professora: Ammhamm..! O que mais? Então tem muitos imigrantes em Londres.

(Transcrição da aula do dia 20/05/2013)

Para finalizar a aula desse dia, distribuí duas folhas que continham fotos de vários alguns pontos turísticos de diferentes cidades para relacionarem as fotos aos lugares. Os alunos com facilidade desempenharam a tarefa.

O Episódio 12 abaixo destaca os pontos turísticos de Mato Grosso, que os alunos conheceram ou que gostariam de conhecer. O aluno era instigado a falar a qual cidade ele já foi e, posteriormente, apontar qual cidade e ou ponto turístico que ele gostaria de conhecer. A aluna Gina lamenta ter conhecido somente Barra do Garças e nunca ter tido oportunidade de sair de Mato Grosso, já para Jennifer a ponte Sergio Motta é um ponto turístico, para Thais a Chapada dos Guimarães é um belo lugar para visitar e também lamenta por não poder mais visitar alguns lugares que costumava ir como a cachoeira *Véu de Noiva e Salgadeira*. A monitora Poliana aproveita o momento para chamar os alunos para um passeio a Nobres, um lugar bellissimo para conhecer. Paula sugere que poderiam praticar mais inglês nesse

passaio: *Nós podíamos praticar o inglês, e quando a gente for pra Nobres, a gente fala mais inglês.*

EPISÓDIO 12

Professora: Olha só, você costuma viajar por conta própria, ou já utilizou um serviço de agência de viagem?

Raquel: Eu já fiz os dois.

Gina: **Eu nunca saí daqui de Mato Grosso.**

Professora: A gente só está comentando essas questões oralmente, depois vocês respondam com mais calma na casa de vocês.

Rosa: Eu não respondi, professora, eu nunca viajei.

Professora: Então responda assim “eu nunca viajei”

Poliana: Você nunca viajou nem pra Cuiabá?

Alunos: ((risos))

Rosa: Só de buzão...

Poliana: É outra cidade, cara ((risos))

Gina: **Eu já fui só em Barra do Garças.**

Alunos: Então já viajou ((risos))

Professora: nós temos belíssimos pontos turísticos aqui, não temos?

Alunos. É verdade, temos sim...

Professora: então, quais são nossos pontos turísticos?

Luzia: O rio Cuiabá, por exemplo.

Jennifer: **A ponte Sergio Motta**, eu já fui lá embaixo da ponte Sergio Motta.

Thais: **A Chapada dos Guimarães está acabando...**

Professora: Por que vocês acham que a Chapada está acabando? Por conta do turismo?

Thais: Antigamente era tão bonito lá.

Professora: É? Muitos lugares foram interditados, por conta disso, quais lugares que foram interditados.

Alunos: ((...))

Thais: **Véu da Noiva, Salgadeira...**

Professora: Mas, e o Véu de Noiva, não está interditado?

Marcio: Não

Poliana: Ah pessoal, **vamos pra Nobres...** é bem mais fácil pra ir...

Professora: outro momento, a gente fala sobre isso.

Alunos. ((incomp.))

Professora: vamos fazer uma triagem dos nossos pontos turísticos...

Paula: A gente podia fazer assim ((...))

Professora: Gente, deixa ela falar...

Paula: Já que a gente vai nesse passeio, **nós podíamos praticar o inglês**, e quando a gente for pra Nobres, **a gente fala mais inglês.**

Alunos: ((incomp))

Professora: Hoje, nossa aula está sendo mais *light*, porque nós estamos falando de turismo.

(Transcrição da aula do dia 20/05/2013)

Esses episódios da unidade *Travel and Tourism*, na maior parte das interações os alunos e a professora falaram em português, devido aos poucos recursos linguísticos dos alunos que ainda não permitiam que pudessem discutir temas em inglês. O inglês aparece nas imagens e no áudio dos vídeos. Uma outra atividade decorrente dessa unidade foi a leitura de quatro pequenos textos, escritos em inglês, com informações turísticas de quatro países (*This country is famous for ..*) dizendo qual a razão de cada um dos países serem famosos (Ver Anexo 5). Por último, como tarefa, pedi aos alunos que escrevessem um pequeno texto sobre o Brasil e outro sobre Mato Grosso, no mesmo formato do texto apresentado (*Brazil is famous for...; Mato Grosso is famous for ...*).

3.2 – O que esses acontecimentos significam para os atores (professora e alunos) neles engajados?

Nesta seção, apresento as perspectivas dos atores da pesquisa – alunos monitores, alunos e a professora – sobre os eventos do curso por meio de temas representativos, emergentes da análise e interpretação das entrevistas (monitores e alunos) e/ou anotações de campo (professora). Inicialmente, apresento a visão dos monitores, em seguida, dos alunos e, por último, exponho a minha visão.

3.2.1 O ponto de vista dos monitores

Tema 1 – “Foi uma experiência boa” (Poliana)

Poliana, ao se referir à sua experiência como monitora (Excerto 1 abaixo), destaca-a como uma “experiência boa” porque, ao se tornar monitora, conseguiu “controlar sua timidez”, aprendeu a se “relacionar melhor” e aprendeu “mais sobre a língua inglesa”. Ao pensar nos colegas, aponta que, para os alunos, o mais

importante foi que “eles tiveram a chance de ter contato mais direto com o inglês”. Poliana salienta ainda que o curso extracurricular, de certa forma, pareceu ser uma escola de idiomas, no sentido de que os alunos puderam ter, além das aulas do curso regular, um outro espaço para estudar mais inglês, sem precisar pagar.

EXCERTO 1

Poliana: Foi uma experiência boa, porque antes eu não era muito sociável, pra fazer algo assim ... ah ... eu vou monitorar uma aula ... eu nunca pensei em fazer isso, porque tinha muita timidez nessa parte ... mas aí foi muito legal, foi uma experiência ... serviu como experiência pra mim para **controlar minha timidez ... aprender a me relacionar melhor e aprendi mais também** sobre coisas que eu já tinha esquecido, sobre a língua inglesa ... eu pude conhecer de novo ... saber mais coisas também. [...] Pra mim significou assim ... que eu aprendi muito ... mas para os alunos acho que significou mais...porque **eles tiveram a chance de ter contato mais direto com o inglês ... porque eles não têm condições pagar uma escola de inglês particular** e pode aprender mais, entendeu? **(Poliana, entrevista, 04/12/2013).**

Tema 2 – “As aulas eram bem dinâmicas” (Poliana)

Ao opinar sobre as aulas do curso de inglês (Excerto 2 abaixo), a monitora valoriza a sua aproximação com os alunos, que eram poucos, afirmando que esse “contato direto” permitia que as aulas fossem “dinâmicas”, que cada aluno pudesse ser “orientado individualmente”. Para a monitora, o processo de aprender a pronúncia das palavras está ligado à estratégia da repetição (“a gente usou lá o método da repetição e [...] e aprenderam muita coisa”). Ela também salienta que os alunos aprenderam como “se usam os verbos” e diz que “a forma diferente” do curso é não ter que “ficar só traduzindo as coisas” – atividade que parece ser o foco das aulas do curso regular. Na sua visão, o curso extracurricular com o método da repetição enfatizou a “oralidade” em detrimento da leitura e tradução de textos.

EXCERTO 2

Poliana: As aulas eram bem dinâmicas né ... porque tinha **contato direto com os alunos**, porque eram poucos, e deu para aproveitar bastante a **forma diferente de trazer o inglês pra escola**, como todo inglês em escola é **ninguém aprende nada, só fica traduzindo as coisas**, então a gente usou lá o **método da repetição e todo mundo achou que a gente aprende mais ...** e aprenderam muita coisa. Tipo ... é ... é **orientar cada aluno individualmente ...** ipso facto fazerem eles **repetirem como fala a pronúncia ...** eles entenderam como se usa os verbos ... essas coisas ... **ter contato direto e exemplificar tudo** para eles ... porque na escola não tem tempo pra isso, o horário de aula é muito pouco (**Poliana, entrevista, 04/12/2013**).

No Excerto 3 a seguir, Poliana esclareceu que a unidade *Travel and Tourism* proporcionou conhecer a cultura de outros países e exercitar os verbos para saber como usá-los em uma frase, o que reforça a ideia de que o curso teve como foco o uso da repetição e a gramática. Contudo, pode-se inferir que, mesmo tendo essa orientação tradicional, para a monitora, pelas razões destacadas nos excertos, as aulas foram avaliadas como dinâmicas e diferentes, por ter “contato direto com os alunos” – poder se aproximar deles, orientando-os individualmente – e por não ter o foco na tradução mecânica e descontextualizada, que distancia os alunos da língua e do professor.

EXCERTO 3

Poliana: Teve lá o *Travel and Tourism* que **conhecia a cultura de outros países na língua inglesa**, teve as atividades mesmo em sala de aula pra **exercitar os verbos para saber como usa em uma frase** e conhecer as palavras e exercitar conversação também ... em forma de diálogo e, para completar, como muda o verbo para cada frase (**Poliana, entrevista, 04/12/2013**).

A monitora recordou, além disso, que a interação com os alunos “foi bem legal” porque, para eles, ela não era a professora, mas alguém que estava ali para ajudá-los.

EXCERTO 4

Poliana: ... eles não me consideraram como realmente uma *teacher* assim ... tinha muitas brincadeiras, brincava bastante ... isso era um ambiente muito descontraído e eles aprenderam melhor também [...] não era só um professor, tinha os monitores, [os alunos] conseguiram se soltar mais, se interessar **(Poliana, entrevista, 04/12/2013)**.

Um outro aspecto lembrado por ela, como algo diferente do curso, foi um passeio à sorveteria em frente à escola, com o propósito de praticar, em contexto real, diálogos que exercitaram em sala de aula. Poliana considerou essa atividade “bem legal” porque os alunos puderam colocar em prática o que eles estudaram na sala de aula.

EXCERTO 5

Poliana: A gente teve as aulas de campo ... teve os exercícios de conversação ... pra extrair muitas coisas deles ... também teve **aula na sorveteria para pedir as coisas em inglês** ... Milk shake ... a gente falou para eles perguntarem tipo assim: quanto custa ... how cust ... e escolher os sabores ... tal ... tudo em inglês ... **foi bem legal** ... porque eles **puderam colocar em prática** também o que eles estudaram na sala de aula ...**(Poliana, entrevista, 04/12/2013)**.

Tema 3 – “Aprendi que é legal ser professor” [risos] (Poliana)

No Excerto 6, Poliana considera sua experiência como monitora e “professora” como única e prazerosa, em que teve a oportunidade de “ensinar”, “repassar os conhecimentos”. Percebe que o trabalho de professor exige “ter responsabilidade, ter o conteúdo em dia, ter atenção, paciência”.

EXCERTO 6

Aprendi que é legal ser professor ... risos) ... nunca tinha tido essa experiência antes ... achei bem legal ... ter o contato, ter a oportunidade de ensinar, repassar os conhecimentos para as pessoas e isso, é legal. E tem que ter responsabilidade, ter o conteúdo em dia, tem que ter a preocupação de estar pesquisando as coisas atuais, ter atenção, paciência (Poliana, entrevista, 04/12/2013).

No Excerto 7, apresenta seu ponto de vista para melhorar o curso, ao citar o uso dos vídeos, pedindo para aumentar o seu uso; contudo, com o seu olhar de “professora”, também percebe que os alunos têm dificuldade para acompanhar o inglês nas legendas. E, ao afirmar que “eles têm que exercitar isso, para eles prestarem atenção na linguagem também”, demonstra que o papel do professor é pensar em estratégias de ensino que possam facilitar o trabalho do aluno.

EXCERTO 7

Poliana: ... tem os vídeos que também é muito bom, a senhora passou vídeos, inserir mais vídeos, explorar mais, principalmente assistirem filminhos legendados, porque muitos não gostam de assistirem porque não conseguem ler [em inglês]. Falam assim, ah “eu não consigo ler” e assistir ao mesmo tempo. E eles têm que exercitar isso, para eles prestarem atenção na linguagem também (Poliana, entrevista, 04/12/2013).

Tema 4 – “Não estava só ensinando, ajudando, eu tava aprendendo também (André)

Na visão do monitor André, assim como na de Poliana, ser monitor foi uma experiência positiva e o ato de ajudar colegas a aprender o levou a aprender também. Esse tema (ensinar também é aprender) está entrelaçado com a ideia de que “aprender é falar” e de que “falar é praticar”, por meio da repetição, palavras, expressões, pequenas frases, como foi demonstrado no seção 3.1 (Tema 1, Episódios 1 e 2).

EXCERTO 8

André: Foi **maravilhoso**, né, ao mesmo tempo que **eu estava sendo monitor ajudando as pessoas eu tava estudando também** ... porque a gente nunca deixa de estudar, né, porque eu acho que é assim o inglês ... **quanto mais você fala ... mais você aprende ... quanto mais você fala mais você pratica, então, eu acho que não estava só ensinando, ajudando, eu tava aprendendo também.** (André, entrevista, 13/11/13)

Tema 5 – “Era como se fosse uma família” (André)

André também destaca como se sentiu à vontade no papel de monitor e na relação com os alunos/colegas. O grupo se mostrou coeso, “como se fosse uma família”, “não tinha aquela separação”, e o processo de ensinar-aprender foi divertido e menos formal, o oposto do que talvez ocorra em muitas aulas.

EXCERTO 9

André: ... nosso grupo começou assim ... eu me senti que no segundo dia de aula **todo mundo tava entrosado** ... tava todo mundo **realmente um grupo ... tava todo mundo muito feliz ... não tinha aquela separação** ... sabe? cada um em um canto ... outro em outro canto ... eu acho que todo mundo junto é importante ... então a gente conseguiu juntar todo mundo ... assim nos primeiros dias de aula ... entendeu? E isso me agradou [...] era **como se fosse uma família, professora, monitores e alunos e era bem divertido** ... a gente não fazia isso de forma, como vou dizer, totalmente formal (**André, entrevista, 13/11/2013**).

Ao comentar, na entrevista, sua experiência de aprendizagem, André, no (Excerto 10), destaca as variadas estratégias que o levaram a um mergulhar no mundo do inglês, via música, filmes, *internet*, computador, deixando, inclusive, “o celular tocando música na cozinha”, pois queria se “sentir em um ambiente onde teria vários pontos falando em inglês”. Nesse excerto, André revela que fez muito mais para aprender inglês do que só “repetir”.

EXCERTO 10

André: Olha ... eu vou falar bem pra você ... **eu sempre gostei assim ... ouvia muita música ... comecei a assistir filmes** em inglês ... aí **eu comecei a estudar pelo computador, internet** ... estudando ... estudando ... eu queria entrar em um curso e não conseguia ... por falta de dinheiro ... queria também fazer um intercâmbio ... e também não tinha essa possibilidade ... aí eu ia fazer ... aí eu usava o dinheiro pra outra coisa mais importante que o intercâmbio e nunca fazia ... aí eu comecei a estudar e uma escola, né, e fui aprendendo e gostando cada vez mais e mais ... **comecei a assistir filmes em inglês ... como eu não podia fazer um intercâmbio** ... professora, era uma loucura ... eu **deixava o celular tocando música na cozinha**, filmes em inglês na sala ... uma outra coisa no quarto ... pra eu me sentir ... eu queria ter essa coisa ... **queria me sentir em um ambiente onde teria vários pontos falando em inglês** ... dentro de uma casa ... entendeu? ... dominada pela língua inglesa (**André, entrevista, 13/11/2013, p.81-82**).

3.2.2 O ponto de vista dos alunos

Tema 6 – “Gostei muito do curso de inglês” (Paula)
 “Gostei bastante ... eu aprendi bastante” (Ruth)
 “As aulas foram bem legais” (Roberto)

Em geral, os alunos disseram que gostaram do curso e que aprenderam. Neste subseção, apresento o ponto de vista de três deles – Paula, Ruth e Roberto – por meio de excertos de suas entrevistas que são bem representativos do modo como atribuíram sentido ao curso.

Paula apontou que o curso extracurricular propiciou oportunidade para aprender de um outro jeito que não fosse a repetitiva tradução de texto. O trabalho com a prática de pronúncia de palavras, explicação de itens gramaticais e o modo alegre do monitor André trabalhar em sala, levando os alunos a participar por meio da repetição, são vistos de modo positivo pela aluna (Excerto 11). Conforme Paula, o monitor levantou a autoestima dos alunos (Excerto 12).

EXCERTO 11

Paula: ... se bem o que eu acho é o aluno que faz a escola ... se o aluno se dedicar mesmo, ele consegue aprender ... mas eu **gostei muito do curso de inglês ... porque amplia mais o conhecimento do aluno ... faz com que ele aprenda mais e mudou um pouco do jeito da escola ...** porque geralmente **na escola são mais tradução de texto** e é uma coisa bem certa ... meio que **repetitiva e isso enjoa um pouco o aluno ficar só no verbo to be** ... essa coisa só teórica fica meio que enjoativo e os alunos não aprende tanto ... e eu gostei do curso porque a gente pratica mais a língua a língua inglesa (**Paula, entrevista 12/08/2013**).

EXCERTO 12

Paula: ... quando a gente tem alguma dúvida ... a gente vai direto a ele [Monitor André] ... aí ele nos explica ... e ele mostrou um jeito assim bem prático ... **ele levantou nossa autoestima** ... porque se o professor não tiver um ânimo em sala de aula, o aluno com certeza irá ficar querendo dormir, querendo mexer no celular, querendo mexer no facebook ... não vai estar tão focado no método de ensino (**Paula, entrevista 12/08/2013**).

A aluna Ruth, como Paula, considerou as aulas “proveitosas ... proveitosas ... sempre explicativas, sempre procurando ensinar a pronúncia”, o que a encorajava a aprender mais palavras, ao chegar em casa. Ela também percebeu o ensino por meio do ensino de palavras não somente como foco na pronúncia, mas como o ponto de partida para ensaiar pequenos diálogos. Aponta que a professora passava “passava questões em inglês ..., ensinava a pronúncia, fazia aulas de campo e fazia bastante conversação”. A professora e os monitores sempre esclareciam as dúvidas quanto à pronúncia ou item gramatical.

EXCERTO 13

Ruth: Foi um curso que gostei bastante, né, ... **eu aprendi bastante** ... e além disso por exemplo ... **o curso instigava a gente ir em busca de mais conhecimento de inglês**, ... o que eu aprendia lá no curso, quando eu chegava em casa eu queria saber mais outras palavras como a gente falar ... eram aulas **proveitosas** ... sempre **explicativas**, sempre

procurando ensinar a pronúncia do inglês, como se falar o inglês né ... sempre **gostei bastante das aulas**. A professora passava atividades pra gente fazer, **passava questões em inglês ...** ensinava a pronúncia ... fazia aulas de campo ... fazia **bastante conversação** dentro da sala, procurando sempre como a gente falar em inglês, assim como por exemplo, **ensinava mais o básico** para a gente ter uma noção assim como **conversar com alguém assim de fora ... [A professora] sempre junto com os monitores...**trabalhando bem a ensinar as palavras em inglês, a pronúncia...**sempre disponível** a responder alguma pergunta...por exemplo...alguma dúvida dos alunos **(Ruth, entrevista, 04/12/2013)**.

EXCERTO 14

Ruth: Eles chegavam lá na sala sempre com o material ... passava o material pra gente ... **fazia a gente repetir as palavras até para ajudar a memorização** ... eles corrigiam a nossa pronúncia ... sempre assim. **Eu sempre gostei muito da Poliana**, ela sempre ensinou bastante a gente...sempre corrigia uma dúvida que a gente tinha...ela sempre estava ali pronta pra responder...caso surgisse alguma dúvida ... **se não soubesse ia pesquisando** pra ta respondendo à nossa pergunta **(Ruth, entrevista, 04/12/2013)**.

Roberto comenta sobre a interação e a comunicação em inglês que eles puderam ter com a professora e os monitores. Para Roberto (Excerto 15), as aulas eram boas porque ele teve a oportunidade de falar mais a língua inglesa: “foram bem legais ... são bem divertidas ... estou comunicando um pouco mais fácil ... isso que diferencia um pouco das aulas ... aí eu falo com a professora e falo com o monitor”.

EXCERTO 15

Roberto: **Foram bem legais ... são bem divertidas** ... porque ...a gente sempre fica brincando ... **interagindo com o outro** ... mesmo quando a gente gosta de brincar um pouquinho ... são bem legais e **eu gosto**. O diferencial das aulas é que assim ... com você [a professora] agora ... eu **estou comunicando um pouco mais fácil** com o inglês que eu tô aprendendo um pouco mais e eu fico falando assim com os professores e tento falar com eles ... tento descobrir quais são as palavras assim ... oh qual palavra é essa? Então é assim é ... é ... ah tá ... **é isso**

que diferencia um pouco das aulas aí eu falo com a professora e falo com o monitor ... como ele é nosso colega assim de escola ... é de fora assim também fica bem mais fácil a comunicação (Roberto, entrevista, 04/12/2013).

No Excerto 15 acima, quando Roberto menciona “eu falo com a professora e com o monitor”, está se referindo que buscava usar o inglês fora da sala de aula, pelos corredores da escola ou pelo *facebook*, dirigindo-se ao monitor e a mim por meio de frases curtas em inglês. Quando menciona que as “aulas eram divertidas”, está se referindo ao modo informal e alegre do monitor ao conseguir prender a atenção dos alunos.

O laço de confiança entre os alunos e os monitores foi importante para que aqueles se sentissem mais à vontade no curso. No Excerto 16 abaixo, Roberto comentou que às vezes André e ele conversavam em inglês pelo *facebook* e que ele conseguiu “virar mais até amigo do André pelo inglês, pelo curso de inglês também”.

EXCERTO 16

Roberto: O papel deles ... eu vi que eles trabalharam bastante e eu sei que não é fácil ficar aturando alguns alunos chatos, mas chatos no sentido brincalhão...que gostam de ficar brincando assim ... quando não é a hora às vezes, mas o bom dos **alunos monitores é que eles interagem bastante também ... André por exemplo, o aluno monitor ... ele, às vezes, conversava comigo em inglês pelo *facebook*** e isso fez eu aprender um pouco mais também e eu consegui interagir bastante com o André ... **conseguir virar mais até amigo do André pelo inglês, pelo curso de inglês também** ... confio ...no monitor, no caso, o André, e na Poliana também e cada vez que eu pergunto uma coisa assim eles respondem ... e isso faz com que eu tenha uma **confiança neles** ... ah realmente eles sabem...eles realmente vão fazer eu aprender o inglês ... então eu acho que a confiança é bem importante sim **(Roberto, entrevista. 04/12/2013).**

A seguir, para ilustrar a comunicação fora de sala de aula, apresento alguns trechos de conversa entre o monitor André e o aluno Roberto via *facebook*.

EXCERTO 17**Roberto:** Hi teacher**André:** Hi there !**Roberto:** How are you??**André:** NOT BAD. :) and u ?**Roberto:** I'm fine, what makes you so good??**André:** I'm just happy...How how...Kkkkkk**(André e Roberto, diálogo pelo facebook, 23/03/2013)****EXCERTO 18****Roberto:** Hi teacher...Will have English class today??**André:** Hi there ! No.. we don't have class today...kkkk**Roberto:** Why??**André:** The school is closed ... Hey .. How are you ?**Roberto:** I'm fine...and you??**André:** I'm ok. kkkk's**Roberto:** kkkkkkkkkkkkkkkkkk

what you are doing good out there??

André: I'm doing nothing kk's...and u ?**Roberto:** Really??**André:** Yeh I'm just on the computer and drinking coffee...kk's**Roberto:** kkkkkk's**André:** I love coffee...e *** kkk's**Roberto:** Good life that you lead...kkk's**André:** Kkkk...Yeh**Roberto:** Kkkk...Is cool to talk to you in English...

kkkkkkk's

André: Kkk...I think so**(André e Roberto, diálogo pelo Facebook, 22/4/2013)****3.2.3 O ponto de vista da professora**

Nesta subseção, desvelo alguns dos sentidos que atribuo à minha prática com os alunos do curso *Learning with life* e reflito sobre eles. Para isso, embaso minha reflexão na descrição e análise já apresentada nas seções anteriores (3.1 e 3.2) sobre a prática da sala de aula e sobre os sentidos que os alunos atribuíram às aulas. Além disso, considerando que, conforme Prabhu (2000/2001), a aula produzida em sala é um evento complexo, compreendendo duas dimensões

pedagógicas – unidade do currículo e método de operação – e uma dimensão social e outra pessoal, as reflexões recaem sobre essas dimensões.

No tocante às dimensões pedagógicas, observo que o conteúdo curricular e o método utilizado por mim e pelos monitores favoreceram a oralidade, em detrimento do uso da tradução de textos longos, que, em depoimento dos alunos, é o método presente nas aulas de ensino regular. Contudo, embora o mote a guiar o curso tenha sido “quanto mais se fala, mais se aprende”, em conformidade com as descrições das aulas, o método operado na minha prática para enfatizar a oralidade foi o da repetição e da explicação gramatical, não o uso da língua por meio de práticas de linguagem contextualizada e afinadas com temas presentes na vida cotidiana, real dos alunos, como o próprio nome do curso *Learning with life* incorpora.

Nas minhas anotações, encontrei alguns trechos que retratam a postura afinada com o paradigma tradicional de transmissão de conhecimento e que sustentam a minha interpretação da prática pedagógica com ênfase em aspectos gramaticais e repetição de palavras. Nessas anotações e em outras, identifiquei o uso do termo “passar” – passar conteúdo, passar conhecimento” – associado com a prática de repetir palavras e de explicar um item gramatical, para então “utilizar as palavras em diálogo”. Contudo, observei que, embora os alunos tenham mencionado na entrevista a atividade do diálogo e ela tenha aparecido na minhas anotações, não registrei exemplo de diálogo, nem tenho alguma gravação que evidencie como os alunos realizaram tais diálogos.

De situações fora de sala de aula, consegui os exemplos de pequenos diálogos em inglês com o monitor no *facebook* (Excertos 16 e 17, como ilustrado na seção 3.2.2). Das minhas anotações de campo (Aula do dia 18/03/13, Apresentação e diálogo), menciono a ocorrência de diálogo por meio de *Wh-questions* para praticar o par perguntar-responder, por meio das perguntas *What's your name? How old are you? What's the name of your city? How many countries speak English?*. Na aula do dia 22/03/13, o diálogo se restringiu a perguntar e responder por meio das perguntas *Do you play soccer? Do you like to go to the movies with your friend? Do you like orange juice for dinner? Do you like your house? Do you study at home? ...*). A primeira atividade do diálogo *Wh-questions* foi oral e a segunda foi por escrito.

Exemplo 1

Primeiramente os alunos teriam que repetir várias vezes os mesmos vocábulos e posteriormente eles deveriam identificar ao seu redor a localização do objeto ou pessoa que ele estava especificando. O aluno monitor conduziu a aula pedindo para os alunos que repetissem com ele essas palavras por várias vezes. Para ele [e para mim], esse método de **repetição é importante para a pessoa memorizar e não esquecer a palavra; esse uso é uma forma de o aluno aprender a utilizar as palavras em diálogo com os colegas** (Anotações de campo, 25/03/13. Aula 3 – *Working with vocabulary*)

Exemplo 2

Comecei a aula com um questionamento: Por que vocês falam que nós professores ensinamos somente o verbo *to be*? Eles responderam que não era somente verbo *to be*, como também a tradução de longos textos. Então expliquei que é de fundamental importância a gente **passar o verbo *to be*, que faz parte do processo de ensino e aprendizagem verbos para o início do diálogo.** [...] a aula transcorreu com repetições de vocabulário e em determinado momento a aluna Patrícia pergunta: *Teacher*, como eu uso no passado o verbo *to be*? Explico rapidamente o uso dos verbos *was* e *were* (Anotações de campo, 03/05/13, Aula 13 – *Conversation: ask your friend*).

Considero que usei “inglês” na sala de aula, que fugi das aulas de tradução de textos longos. Em pequenas situações de comunicação em sala, mesmo que por meio de repetição ou pequenos enunciados, eles puderam usar palavras e expressões em inglês e, por meio de vídeo, ouviram inglês, cantaram em inglês. Curiosamente, percebi, por meio dos sentidos que os alunos atribuíram aos eventos da sala de aula, o quanto que eles valorizaram as “aulas de campo” (a viagem com o professor de biologia, a ida à sorveteria, a Semana Literária), bem como atividades por meio de música, poema e vídeos, como mostrado na minha prática (seção 3.1). Contudo, essas práticas, que tematizam justamente o cotidiano, foram pouco exploradas no sentido de permitir que o aluno construísse conhecimento na língua inglesa, devido à ênfase ao ensino de “pedaços” de língua, ao invés de desenvolver competências interpretativas a partir de perspectivas locais.

Com frustração, percebo que na minha prática ainda prevalece o método tradicional ao invés do inovador, apesar do esforço empreendido em busca de uma agenda de transformação voltada para o ensino e a aprendizagem contextualizados, próximos ao mundo dos alunos, para contribuir com a sua conscientização crítico-intercultural. A Semana Literária (Episódio 7) e os sonhos de viagem (Episódio 8), por exemplo, conforme apontou a Prof^a Denise Scheyerl poderiam ter sido melhor aproveitados se os alunos tivessem sido “convidados a traduzir Manuel Bandeira fazendo sua própria releitura de Pasárgada em seu “inglês”, em uma versão local *Let's go to Pantanal!*”, e os sonhos de viagem dos alunos, passeios imaginários e outros lugares, mencionados no Episódio 8, pudessem ter sido “conciliados de forma criativa e divertida à Pasárgada banderiana” (SCHEYERL, Parecer do Exame de Qualificação, 09/06/2014, p.2).

No tocante à dimensão social e pessoal da sala de aula, por respostas ou comentários dos alunos nas entrevistas e minhas anotações, deduzo que eles gostaram das aulas e as acharam dinâmicas e, pela sua participação ativa nas atividades, percebo motivação e engajamento na interação com os monitores que, por sua vez, imprimiram na realização das atividades entusiasmo e comprometimento:

Ao observar André falar com os alunos, vejo seu entusiasmo e como, ao mesmo tempo, procura chamar a atenção deles para interagirem com ele; ele se comporta como um professor e os alunos fazem exatamente o que ele pede (Anotações de campo, 06/5/13).

Os monitores se sentiram felizes com o papel desempenhado por eles, clamando que não apenas ensinaram, mas também aprenderam com as aulas. Eles não somente tornaram-se modelo de “brasileiros falantes de inglês” para os alunos da turma, como também tornaram-se modelo de “monitor”; papel que outros alunos podem assumir. Ruth, ao final do curso, manifestou o desejo de se tornar monitora.

Entendo que foi estabelecida uma relação de cumplicidade e comprometimento entre os atores – professora, monitores e alunos. Esse vínculo com a turma fez com que o grupo se sentisse unido – “entrosado” nas palavras do

monitor André – (dimensão social). O ato de convidar alunos que têm conhecimento mais avançado em inglês para exercer o papel de monitor os “empoderou” e criou em outros alunos o desejo de ser monitor (dimensão pessoal).

Entendo que técnicas são importantes (dimensão pedagógica), mas elas sozinhas não são suficientes para o bom andamento de um curso. Para isso, é preciso também outros fatores associados às dimensões social e pessoal, para que o curso possa funcionar de modo eficaz. O monitor André relata que os alunos se identificaram com ele por ele ser da mesma faixa etária, o que facilitou a interação entre eles. Os alunos mencionaram que gostaram do jeito como André e Poliana ensinavam e como se sentiram à vontade nas aulas.

Curiosamente, uma aluna observou como o Roberto estava sempre do meu lado, tentando falar inglês: "Ao terminar a aula, Roberto olha pra mim e fala: 'Professora, vamos ficar até às 20h?', propondo ficar uma hora a mais. Paula, em tom de brincadeira, diz: "mas, também professora, ele pode ficar com a senhora já que é seu filho postiço". E saíram dando risadas..." (Anotações de campo, 10/05/13, p.108).

A boa relação entre os alunos e com os monitores e a professora, pelo menos nos quatro meses do curso, parece ter suspenso partes conflitantes frequentes em sistemas escolares entre as dimensões propostas por Prabhu.

3.3 – Como o conceito de fundos de conhecimento pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa?

Comecei esta pesquisa com o propósito ou pretensão de realizar uma pesquisa etnográfica para conhecer recursos culturais de comunidades locais embasadas em atividades produzidas na vida familiar, que constituem um corpo de conhecimento e habilidades historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos, isto é, denominados fundos de conhecimento por González et al. (2009). A ideia inicial seria conhecer esse recursos culturais e intelectuais por meio de visita aos lares de alunos para pensar em temáticas e projetos que pudessem

aproximar a escola da comunidade. Não obstante, por razões já mencionadas no Capítulo 2, o conceito de fundos de conhecimento acabou sendo reinterpretado e utilizado de outra forma por mim. Decidi observar a minha própria prática partindo da premissa central e emblemática do conceito: “as pessoas são competentes, têm conhecimento e suas experiências de vida formam seus conhecimentos”. Entendi que o conhecimento de inglês de alguns alunos seriam ‘fundos de conhecimento’ e que poderiam ser aproveitados, se esses alunos assumissem o papel de monitor para ajudar a professora no curso *Learning with life*.

Conforme Oughton (2010), o conceito de fundos de conhecimento tem sido usado e reinterpretado por diferentes pesquisadores e professores ao longo dos anos desde sua concepção original desenvolvida por Vélez-Ibáñez e Greenberg (1990). No meu caso, ao invés de localizar o construto para descrever recursos culturais e cognitivos produzidos nas práticas de lares e comunidades para utilizá-los no ensino para crianças, focalizei fundos de conhecimento produzidos por indivíduos ao longo de suas experiências de vida, no caso o conhecimento da língua inglesa de dois alunos André e Poliana. O conceito é poderoso para desbancar discursos de déficit linguístico e cultural e transformar crenças e atitudes de professores. De acordo com Montgomery (2001), professores têm uma visão limitada acerca de culturas que não sejam a sua e também não percebem que essa limitação pode afetar negativamente a aprendizagem de seus alunos.

Considero que a relação com meus alunos foi afetada durante a realização deste estudo pelas leituras que empreendi e selecionei para constituir o Capítulo 1. Imbuída por essas idéias, notei que o simples ato de utilizar um questionário com perguntas para saber onde alunos da escola moram, com que vivem, o que pensam sobre o inglês me ajudou a perceber que alunos têm conhecimento e, ao perceber que na nossa escola, tínhamos alunos que apresentavam um repertório linguístico mais avançado do que outros colegas, percebi que eles ser alçados à condição de monitores para ajudar os colegas a aprender.

Foram pequenas ações triviais que provocaram mudanças na minha atitude como professora e que me levaram a realizar o curso *Learning with life*. Compreendi o quanto a escola precisa ter um outro tipo de relação com a comunidade, pais e

alunos, como é preciso olhar comunidades como fonte de recursos culturais, cognitivos e intelectuais e parar de culpabilizar alunos e suas famílias.

A escuta do aluno na perspectiva teórica freireana (2002) encontra sua concretude quando professores podem vivenciar o papel de etnógrafo visitando e conhecendo comunidades que seus alunos vivem. O uso de pequenos questionários com algumas perguntas de cunho etnográfico também são úteis para o professor “abrir os olhos” para a diversidade cultural e buscar conhecê-la.

Dos pressupostos e objetivos deste estudo, reconheço que pretendi que minhas aulas fossem culturalmente sensíveis, que especificamente reconhecessem a presença culturalmente diversa dos meus alunos e a necessidade para que os alunos encontrassem conexões relevantes entre eles e com o conteúdo, as atividades e tarefas dirigidas a eles para desempenhar. Como relatado na seção anterior (3.2.3), a minha prática com os alunos deixou a desejar no que se refere ao desenvolvimento da abordagem de ensino. Percebi que, embora havendo mudança na minha atitude e postura com os alunos, ainda preciso percorrer um longo caminho para tornar minha prática mais afinada com o que desejo: o empoderamento dos alunos por meio de ensino crítico-intercultural organizado por meio de temas sociais interdisciplinares.

Após a realização deste estudo e de relatar a minha prática, refletindo sobre ela, outras perguntas de natureza autoavaliativa me inquietam e as considero importantes para pensar e transformar a relação entre professores e alunos de inglês: Qual a minha definição de diversidade cultural? Os alunos da minha escola vêm de comunidades diferentes da minha? Que passos preciso percorrer para aprender sobre os alunos de diferentes origens na minha escola? Que tipos de informação, habilidades e recursos preciso conhecer e construir para ensinar eficazmente a partir de uma perspectiva intercultural¹⁷? De que forma posso tornar a abordagem de ensino mais adequada e significativa para os diversos grupos de alunos na minha sala?

A perspectiva de ensino voltada para a sensibilização sócio-intercultural e empoderamento do educando (e mesmo do educador), embasada em fundos de

¹⁷ Essas perguntas foram adaptadas de Montgomery (2001).

conhecimento, pressupõe um ensino voltado para o “fazer”: “aprender uma língua não é entender como ela funciona (sons, vocabulário, regras gramaticais) para depois colocar isso em prática, mas usar essa língua aqui e agora em práticas sociais das quais queremos participar” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 129).

Mota (2004), Schlatter e Garcez (2012), Silva (2011), Scheyerl (2012), entre outros, apresentam propostas de trabalhos/projetos de natureza intercultural e interdisciplinar, a serem realizados por meio de oficinas, em que professores e alunos trabalham com estratégias voltadas para construção e produção de sentidos que permitem o desenvolvimento de conscientização intercultural e crítica. Esses trabalhos são ótimos exemplos de ensino condizente com o universo dos alunos, caminho que desejo trilhar.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo relatar e refletir sobre a minha prática de sala de aula no âmbito da escola pública, durante a realização de curso extracurricular – *Learning with life* – para alunos de ensino médio, elaborado por mim, para desenvolver a comunicação oral em inglês. A novidade do curso foi o aproveitamento do conhecimento de inglês de dois alunos que convidei para me auxiliar como monitores no planejamento e desenvolvimento das aulas, respaldado pelo conceito de fundos de conhecimento de González et al. (2009). O curso nasceu do meu desejo de criar um espaço a mais para o ensino de inglês, além das aulas de ensino regular, geralmente insuficientes. Também desejava entender e avaliar o que faço em sala, que práticas privilegio, como ocorre a interação e o relacionamento com meus alunos.

O estudo foi guiado por três perguntas: O que os atores (professora e alunos) do curso *Learning with Life* fazem no espaço da sala de aula? O que esses acontecimentos significam para os atores (professora e alunos) neles engajados? Como o conceito de fundos de conhecimento pode ser explorado para transformar a relação entre professores e alunos de língua inglesa? Assim, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa interpretativa etnográfica, considerando que o foco do meu trabalho foi observar ações humanas que ocorrem em uma sala de aula real, ao mesmo tempo, perguntar às pessoas nelas engajadas como atribuem sentido ao que fazem.

Para responder aos questionamentos da pesquisa, sintetizo alguns pensamentos conclusivos. No tocante à prática de sala aula, em especial a prática pedagógica, os dados mostraram resultados nada animadores, pois descobri que a minha prática, embora tivesse enfatizado à oralidade – fugindo da tradução descontextualizada e entediante –, apresentou-se bastante apegada ao paradigma de transmissão de conhecimento com ênfase na repetição e explicação de palavras. O curso não foi inovador em sua abordagem de ensino. Contudo, no tocante à interação e relacionamento com alunos (dimensão social e pessoal), houve cumplicidade e confiança estabelecida entre os alunos, monitores e a professora. Os monitores se sentiram empoderados e declararam que ensinaram mas também

aprenderam. Os alunos disseram ter gostado das aulas por serem dinâmicas e por poderem “falar”.

Da minha parte como professora e pesquisadora, reconheço que é preciso combater o discurso escolar de que o “aluno não quer nada com nada”, “ele não vai saber to texto”, “ não vamos adotar esse livro porque esse livro é difícil para o aluno”. Em uma ocasião, uma aluna comentou em sala de aula que “os professores acham que nós [os alunos] não sabemos nada”. Uma das maneira de combater esse discurso é na prática da sala aula dar aula de um modo diferente, trabalhar o conteúdo não por meio de “aulas de passar conteúdo”, mas por meio de “oficinas”, do uso da língua em práticas sociais das quais os alunos desejam participar, por meio de uma prática que escuta os alunos.

Como qualquer pesquisa, esta também tem limitações. Em meu caso, a geração-descrição-análise-interpretação (WOLCOTT,1994) dos dados desta pesquisa estão relacionados aos obstáculos encontrados com a falta de habilidades e as dificuldades de uma pesquisadora iniciante em pesquisa etnográfica. Padei ao elaborar, escolher, interpretar e analisar os dados registrados, senti-me confusa em muitos momentos, principalmente, percebi que deixei de registrar dados que se analisados poderiam ter talvez ampliado mais ainda o meu campo de visão e entendimento. Como professora também percebi minhas limitações em várias dimensões: linguísticas, pedagógicas, teóricas, discursivas; contudo, continuo otimista e disposta a melhorar e a ensinar de acordo com pedagogias cultural e criticamente relevantes.

Como qualquer pesquisa, esta também tem contribuições. Em meu caso, acredito, que quanto mais estudos tivermos sobre professores que observam sua própria prática, mais nos empoderamos como protagonistas de nossa história. São poucos os trabalhos que desvelam o mundo da escola pelo olhar de professores da escola. Se eu aprendi mais sobre a minha prática e que lacunas encontro nelas, posso pensar também em buscar outros caminhos para que a prática se torne mais relevante para os alunos. Este estudo também pode servir para que outro professor compare a história aqui contada com outras possíveis em outros contextos ou até mesmo no seu contexto.

Feitos esses esclarecimentos, gostaria de concluir dizendo que fazer uma pesquisa buscando conhecer os eventos de uma sala de aula, práticas e os sentidos por meio da visão êmica dos atores, pode não ser uma tarefa fácil, mas é gratificante. Assim como a colega e amiga Lucinéia (SANTOS, 2013, p. 103), sinto que “mediante o entendimento de algo tão simples e tão complexo como “ouvir e conhecer o aluno” novos horizontes se abriram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-92.

ASSIS-PETERSON, A. A. **Redes de Conhecimento**: Conectando lares e salas de aula em torno do ensino de línguas (um estudo sobre crenças, discursos, práticas e ideologias de línguas estrangeiras). Projeto de Pesquisa, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A. **Universidade, escola e comunidade**: teorizando e redesenhando práticas pedagógicas para novos letramentos no ensino crítico de línguas estrangeiras. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, 2011, p. 357-394.

BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. (Org.) **Formação de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 294p.

BLOMMAERT, J., JIE, D. **Ethnographic fieldwork**: a begginer's guide. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

BORTOLINI, L. S. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. 2009, p. 203 Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologia**: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB, 1997.

CELANI, M.A.A. Um programa de Formação Contínua. In: _____. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 19-35.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola pública?**” **Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2005. p.145 Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001a (Coleção Ideias sobre Linguagem).

COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, vol.4, n. 1, 11-36, 2001b.

COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. In: **Polifonia**, Cuiabá, n. 05, p. 1-26, 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008, 19-54.

DIAS, M. H. M. **O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

DOS SANTOS, E.; DA SILVA, I. Vivendo uma experiência diferente em escola pública. *Aplicmt Newsletter*, Cuiabá, MT, 2009, p.4.

GREEN, J.; DIXON, C. Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. **Linguistics and Education** 5, (3/4), 231-239.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas da sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 9-17.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. (Ed.) **Research in Teaching and Learning**. Nova York e Londres: Macmillan Publishers, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ, N.. Beyond Culture: The Hybridity of Funds of Knowledge. In: GONZÁLES, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.) **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. 29-46.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.). **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009 (segunda reimpressão), 307p.

GONZÁLEZ, N.; ANDRADE, R.; CIVIL, M.; MOLL, L. Funds of Distributed Knowledge. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.) **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. 257-271.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. Preface. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.) **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. ix-xii.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. Introduction: Theorizing Practices. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.) **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. 1-24.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L.; TENERY, M.; RIVERA, A.; RENDÓN, P.; GONZALES, R.; AMANTI, A. Funds of Knowledge for Teaching in Latino Households. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.) **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p.89-111.

JORDÃO, C., Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: Educat, 2005.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino, vol. 11).

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATO GROSSO/SEDUC. Superintendência de Educação Básica. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**: Área de Linguagens. Cuiabá, 2010. 106

MELLO, H. A. B.; REES D. K. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 42, p. 30-50, jun., 2011.

MOLL, L.C. Reflections and Possibilities. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Eds.). **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. 275-287.

MOLL, L; AMANTI, C; NEFF, D; GONZÁLEZ, N. Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to connect homes and classrooms. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Eds.). **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. 71-87.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. **Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos e ensino crítico de línguas estrangeiras na escola**. Projeto de pesquisa. Universidade de São Paulo, 2009.

MONTGOMERY, W. Creating culturally responsive, inclusive classrooms. **Teaching Exceptional Children**, Vol. 33, No. 4, 2001, p. 4-9.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.) **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2004, p. 35- 60.

OUGHTON, H. Funds of knowledge – a conceptual critique. **Studies in the Education of Adults**, Vol. 42, No. 1, 2010, p. 1-13.

PRABHU, N. S. **A dinâmica da aula de língua**. Contexturas: Ensino Crítico de língua Inglesa, 2000/2001, p. 70-96.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações curriculares para a educação básica do Estado do Rio Grande do Sul**: Referencial Curricular: Área de Linguagens - Línguas Adicionais, 2008,89-92

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações curriculares para a educação básica do Estado do Rio Grande do Sul**: Referencial Curricular: Área de Linguagens - Línguas Adicionais, 2009,125-172.

SANTOS, L. **O conceito de fundos de conhecimento como princípio transformador na relação entre professores e alunos de língua inglesa**. 2013. p. 120. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SCHEYERL, D. Práticas Ideológicas na Elaboração de Materiais Didáticos para a Educação Linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.) **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Contestações e Proposições. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2012, p.39-56.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, Vol. 7, n. 1, p.11-23, jan/abr, 2009.

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI. Rio Grande do Sul. **Orientações curriculares para a educação básica do Estado do Rio Grande do Sul**: Referencial Curricular: Área de Linguagens - Línguas Adicionais, 2008, p. 89-93.

SILVA, C. H. D: **Letramento, Gêneros do Discurso e Práticas Sociais**: Ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos. 2011. p.206 Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston, INC, 1979.

TENERY, M. F. La Visita. In: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Ed.). **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009, p. 119-130.

UPGRADE/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação, Vol. 2; editora Gisele Aga – São Paulo: Richmond Educação, 2010.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum**: Awareness, autonomy, and authenticity. London: Longman. 1996.

VELEZ-IBANEZ, C.G.; GREENBERG, J.B. Formation and Transformation of Funds of Knowledge among U.S. Mexican Households in the Context of the Borderlands.

Paper presented at the America Anthropological Association Annual Meeting, Washington DC., 1990.

WALLACE, M. J. **Training foreign language learners**: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. **TESOL Quarterly**, vol. 23, n. 4, p. 575-592, dec., 1988.

WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data**: Description, analysis and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

ANEXO 1 – QUADROS DOS CONTEÚDOS DO CURSO

QUADRO 02: Conteúdos ministrados em MARÇO/2013 – 01h30min cada aula.

Dia da aula	Nome do texto	Conteúdo	Nº de aulas
18/03/2013	Alphabet and introducing oneself	Internet's text and Family	01
25/03/2013	QUESTION WORDS – what, where, when and who	Dialogue	01
26/03/2013	VOCABULARY – a pen, a pencil, a book, table, chair, light, wall, floor, room, ceiling, window, door, card, box, picture. Using of the question words	Vocabulary	01
22/03/2013	VERBO TO BE – afirmativa e interrogativa	Dialogue and Family	02

QUADRO 03: Conteúdos ministrados em ABRIL/2013 – 01h30min cada aula.

Dia da aula	Nome do texto	Conteúdo	Nº de aulas
01/04/2013 05/04/2013	Vídeo – dicas para falar inglês VOCABULARY – about food – Verbs: to speak, to eat, to drink	Internet – You tube Livro UPGRADE – Picture Dictionary 7	02
08/04/2013	GRAMMAR in Use – I speak, You speak, I eat, You eat, I drink, You drink	Dialogue- Livro UPGRADE – Appendices	01
12/04/2013	TEEN MATTERS - READING: Family – vocabulary in use: words and expressions related to Teen matters	Poem – family Livro UPGRADE – Unit 1	01
15/04/2013	GRAMMAR IN USE: simple present – READING: Emotions and life	Livro UPGRADE – Unit 1	01
19/04/2013 22/04/2013	ENGLISH – SPEAKING COUNTRIES – knowing about countries – The United States of America, Great Britain, Australia, South Africa, Canada, New Zealand and Brazil.	Countries Livro UPGRADE –	02
26/04/2013 29/04/2013	MÚSICA: A thousand years: Christina Perri (tradução); Listening to the song.	Music	02

QUADRO 04: Conteúdos ministrados em MAIO/2013 – 01h30min cada aula.

Dia da aula	Nome do texto	Conteúdo	Nº de aulas
03/05/2013	CONVERSATION: ask your friend	Dialogue	01
06/05/2013 10/05/2013 13/05/2013	VIDEO: about mothers day - word and expressions related mothers - "ROBOT MOTHERS" - reading activity: WRITE: a card to your MOM.	Video – Text e Card	03
17/05/2013 20/05/2013	TRAVEL AND TOURISM: conhecer lugares novos e diferentes - VÍDEOS: word and expressions related travel and tourism.	TRAVEL AND TOURISM - Video	02
24/05/2013 27/05/2013	SCHOOL trip: extra exercise – word and expressions related school trip -- VOCABULARY in USE: word about food and drink: water, soda, coffe, milk tea, cheese, ham, bread, chips, chocolate, ice cream, rice, salad, candy, beans, cake, etc.	VOCABULARY - SCHOOL trip	02

QUADRO 05: Conteúdos ministrados em JUNHO e JULHO/2013 – 01h30min cada aula.

Dia da aula	Nome do texto	Conteúdo	Nº de aulas
03/06/2013 07/06/2013	– TEXT poem: “I’m going away to Pasárgada” word and expressions related to the poem – READING the poem: “I’m going away to Pasárgada” - estudo do texto para a semana literária.	Poem	02
10/06/2013	TRAVEL AND TOURISM: word and expressions related country LONDON : city, town and village	TRAVEL AND TOURISM	01
14/06/2013	AULA DE CAMPO – CHÁCARA	Interação com aula de biologia	05
17/06/2013 21/06/2013	– DICTATION: word and expressions about objects, country, food and drink. – EXPRESSIONS AND GRAMMAR IN USE: about breakfast, lunch, dinner, every day, with me, sometimes.	– DICTATION and EXPRESSIONS	02
24/06/2013 28/06/2013	– GRAMMAR IN USE: verbs to sleep, to like – REMEMBER THE ALPHABET: SPELL the names of students	Dialogue - ALPHABET: SPELL the names	02
01/07/2013 05 e 08/07/2013	– Review the lesson one, two , three and four – Relatório do curso.	Dialogue	03

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DO CURSO LEARNING WITH LIFE

Pesquisa: UFMT – Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem

QUESTIONÁRIO 01 – PERFIL DOS ALUNOS

Caro estudante,

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações importantes a seu respeito. Agradeço antecipadamente por sua colaboração. Os dados serão utilizados em minha dissertação de mestrado.

Grata.

- Dados pessoais

Sexo () F () M Idade: _____ anos.

Cidade onde nasceu (Naturalidade): _____

Estado onde nasceu (UF) _____ País onde nasceu _____

- Cidade onde mora/vive _____ Há quanto tempo? ____

- Em que bairro ou região você mora na sua cidade?

Se você nasceu em cidade diferente do local onde vive hoje, responda:

- Onde você morava antes? _____

- Quando mudou-se para a cidade em que mora atualmente? _____

- Por que você e sua família vieram morar nesta cidade?-

- Até você chegar à Escola Julio Muller (ensino médio), qual(is) escola(s) você frequentou?

() particular () municipal () estadual () federal (

- () particular () municipal () estadual () federal ()
 () particular () municipal () estadual () federal ()
 () particular () municipal () estadual () federal ()
 () outras

- A(s) escola(s) ficava(m) na zona rural () ou na cidade/zona urbana ()?

- Quais cidades ?

- A(s) escola(s) ficava(m) em bairro central () ou na periferia ()?

FAMÍLIA:

- Com quem você mora?

- Em que seus pais trabalham?

Pai _____

Mãe _____

Responsável _____

- Em que seus pais ou responsáveis trabalham?

- Quantos irmãos você

têm? _____

- Eles estudam em que séries? _____

-Seus pais ou responsáveis estudaram até que série/ano?

() não estudaram

() fundamental () incompleto () completo

() ensino médio () incompleto () completo

() 3º grau/superior () incompleto () completo

- Você e sua família gostam de festas/comemorações?

- Como e quando sua família gosta de se reunir?

Obrigada!!!!!!!!!!

QUESTIONÁRIO 02 – PERFIL DOS ALUNOS

Pesquisa: UFMT – Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem

Caro estudante,

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações importantes a seu respeito. Agradeço antecipadamente por sua colaboração. Os dados serão utilizados em minha dissertação de mestrado.

Grata.

ESCOLA ATUAL

- Por que você escolheu a escola Julio Muller para estudar?-

-Você gosta da língua inglesa?

- Você acredita que a língua inglesa é importante para sua vida pessoal e profissional? De que forma/maneira?

- **O que você** pensa sobre as aulas de língua inglesa da escola?

- Você participa das aulas de língua inglesa?

() Sim, porque _____

() Não, porque _____

- De que maneira você participa das aulas de língua inglesa?

- Você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula? Em que situação?

- Você tem contato com outra língua estrangeira que não seja o inglês na sua vida?
Em que situações?

- Você utiliza a internet para fazer o quê?

- Além da internet, quais são os meios de comunicação que você mais utiliza no seu dia a dia?

- Você gostaria de ter mais conhecimentos sobre qual assunto?

Obrigada!!!!!!!!!!!!!!

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Declaro, para os devidos fins, que concordei em participar da pesquisa de cunho etnográfico intitulada: **CRIANDO ZONAS DE POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE INGLÊS**: uma abordagem etnográfica para integrar comunidades e escolas¹⁸. (título provisório), desenvolvida pela pesquisadora Izilene Leandro da Silva, RG-0517392-2, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Estudos de Linguagem, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson.

Minha colaboração nessa proposta, de cunho estritamente acadêmico, se fará por meio de entrevistas, observações, questionários e/ou outro instrumento de coleta considerado necessário no decorrer da pesquisa.

Minha participação nesse estudo será tratada de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento terei meu nome verdadeiro divulgado, em qualquer fase do estudo. Para fins de divulgação científica, meu nome será aleatoriamente substituído, caso alguma declaração ou situação da qual participe seja relatada. O acesso aos dados brutos e à análise se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora/coordenador(a).

Estou ciente de que **não terei nenhum custo e nem receberei compensações financeiras**. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à minha participação. O benefício gerado por minha participação será unicamente o de aumentar o conhecimento científico na área de Linguagens.

Fui ainda informada de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou constrangimento.

Em caso de dúvida ou informações acerca da pesquisa, poderei contatar a pesquisadora por meio do seguinte e-mail: izileneleandro@yahoo.com.br

¹⁸ Na época do início da pesquisa, esse era o título ainda provisório da minha dissertação de mestrado.

Declaro, enfim, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Local e data _____/_____/_____/_____.

Participante: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO CURSO

ENTREVISTA 01

1. Fale-me um pouco de você e de sua família, onde mora, respondendo algumas perguntas para me ajudar, a saber, como melhorar o ensino de inglês a partir de seus conhecimentos ou sua cultura.
2. Como foi sua vida para podermos lhe conhecer melhor?
3. O que você acha do curso de inglês na escola? Você acredita que aprende-se inglês em escola pública?
4. O que seus pais acham do ensino da língua inglesa no curso?
5. O curso de inglês tem contribuído com seu aprendizado em sala de aula?
6. Você considera os assuntos trabalhados durante o curso suficientes para te auxiliar na sua vida cotidiana e em sala de aula?
7. Você considera o conteúdo ministrado em sala de aula suficiente para o seu aprendizado?
8. Como o conhecimento da sua vida familiar poderá contribuir para as aulas de língua inglesa na escola?
9. Você acredita que a linguagem adquirida na sua vida familiar irá contribuir para o curso de inglês?
10. Que assuntos você gostaria que fossem mais abordados no curso de inglês?

ENTREVISTA 02

- 1) Você poderia me dizer como eram as minhas aulas no curso *Learning with life*?
- 2) Queria que você descrevesse as atividades que eu fazia em sala de aula? Que conteúdo eu dava?
- 3) O que os monitores faziam em sala de aula?
- 4) Quais são os significados do curso para você?
- 5) O que você acha que fizemos no curso? E que sentidos isso teve para você? Quais eram as minhas práticas?
- 6) Esse curso, se comparado com outros cursos, foi diferente para você? Em que?
- 7) O que você aprendeu no e com o curso?

ANEXO 5 – GRAMMAR

JULIO MULLER
SPEAK
ENGLISH

1
LESSON

VOCABULARY

I	eu	water	água
you	você	soda	refrigerante
and	e	coffee	café
French	Francês	milk	leite
English	Inglês	tea	chá
tea	chá	cheese	queijo
juice	suco	ham	presunto
meat	carne	bread	pão
fish	peixe		

Verbs

to speak	to eat	to drink
falar	comer	beber

Grammar

I speak	you speak	I eat	you eat
eu falo	você fala	eu como	você come
I drink	you drink		
eu bebo	você bebe		

Speaking

you speak

you speak
você fala

I speak English

I speak English
eu falo Inglês

you speak English

you speak English
você fala Inglês

I speak French

I speak French
eu falo francês

I speak

I speak
eu falo

you eat

you eat
você come

I eat meat

I eat meat
eu como carne

you eat bread

you eat bread
você come pão

I eat bread and ham

I eat bread and ham
eu como pão e presunto

I eat fish and meat

I eat fish and meat
eu como peixe e carne

you drink

you drink
você bebe

I drink water

I drink water
eu bebo água

you drink juice

you drink juice
você bebe suco

I drink coffee

I drink coffee
eu bebo café

you drink soda

you drink soda
você bebe suco

I speak French and you speak English.

I speak French and you speak English.
eu falo francês e você fala Inglês

Expressions

good morning

good morning
bom dia

good night

good night
boa noite

thank you

thank you
obrigado

hi

hi
oi

good afternoon

good afternoon
boa tarde

good bye

good bye
tchau

please

please
por favor

good evening

good evening
boa noite

thanks

thanks
obrigado

hello

hello
olá

Notes

VOCABULARY

my	meu, minha	Portuguese	portugues
your	seu, sua	daughter	filha
now	agora	son	filho
today	hoje	brother	irmão
with	com	father	pai
a	um, uma	mother	mother
of	de	sister	irmã
cup	xícara	children	filhos, crianças
glass	copo	child	criança
Spanish	espanhol	friends	amigo, amiga
Chinese	chinês	teacher	professor

Verbs

to speak

falar

to study

estudar

to work

trabalhar

Grammar

I speak

eu falo

you drink

você bebe

I eat

eu como

I study

eu estudo

I don't speak

eu não falo

you don't drink

você não bebe

I don't eat

eu não como

I don't study

eu estudo

I don't drink a glass of juice

eu não bebo um copo de suco

I drink a cup of coffee

eu bebo uma xícara de café

in the morning

de manhã

in the afternoon

á tarde

in the evening

á noite

at night

á noite

Speaking

you speak
você fala

I speak English
eu falo Inglês

you speak English
você fala Inglês

I speak French
eu falo francês

I speak
eu falo

you eat
você come

I eat meat
eu como car

you eat bread
você come pão

I eat bread and ham
eu como pão e presunto

I eat fish and meat
eu como peixe e carne

you drink
você bebe

drink water
eu bebo água

you drink juice
você bebe suco

I drink coffee
eu bebo café

you drink soda
você bebe suco

I speak French and you speak English.
eu falo francês e você fala Inglês

Expressions

good morning
bom dia

good night
boa noite

thank you
obrigado

hi
oi

good afternoon
boa tarde

good bye
tchau

please
por favor

good evening
boa noite

thanks
obrigado

hello
olá

Notes

VOCABULARY

at	em	guitar	violão
the	a - o - as - os	violin	violino
but	mas	chess	xadrez
only	somente - só	tennis	tênis
alone	sozinho	soccer	futebol
there	lá	volleyball	vôlei
here	aqui	basketball	basquete
home	casa - lar	game	jogo
school	escola	breakfast	café da manhã
store	mercado - loja	lunch	almoço
bank	banco	dinner	jantar

Verbs

to work

trabalhar

to like

gostar

to play

brincar - jogar - tocar

Grammar

I work at school

eu trabalho na escola

Do you study ?

you study ?

I study at home

eu estudo em casa

Do you work ?

you work ?

I work at a store

eu trabalho na loja

Do you play soccer ?

you play soccer ?

I study at school

eu estudo na escola

Do you speak with your mother ?

you speak with your mother ?

I work at the bank

eu trabalho no banco

Do you like to study ?

you like to study ?

I play volleyball

eu jogo vôlei

I play the violin

eu toco violino

Speaking

you speak

você fala

I speak English

eu falo Inglês

you speak Spanish

você fala espanhol

I speak French

eu falo francês

you Chinese

you fala chinês

you study

você estuda

I study

eu estudo

you study Spanish

você estuda espanhol

I study Portuguese

eu estudo português

you study Chinese

você estuda chinês

you work

você trabalha

I work

eu trabalho

you don't work

você não trabalha

I work with you

eu trabalho com você

I don't work with you

eu não trabalho com você

I speak with my mother

eu falo com minha mãe

I don't speak with my father

eu falo com meu pai

I speak portuguese with my son

eu falo português com meu filho

I don't speak with your friend

eu não falo com seus amigos

I study English with my brother

eu estudo inglês com meu irmão

I study French with my sister

eu estudo inglês com minha irmã

I study Chinese with my son

eu estudo chinês com meu filho

I don't study with your daughter

eu estudo inglês com sua filha

Expressions

sorry

desculpe

see you

até logo

excuse me

com licença, não entendi, desculpe

see you tomorrow

até amanhã

you're welcome

de nada

see you later

até logo

Notes

JULIO MULLER
SPEAK
ENGLISH

4
LESSON

VOCABULARY

for	para - por	in	em
or	ou	in the	no - na
no	não	what	o que - qual
yes	sim	day	dia
this	este - esse	week	semana
that	aquele - aquela - aquilo	house	casa
new	novo	car	carro
old	velho	book	livro
big	grande	apple	maçã
small	pequeno	orange	laranja

Verbs

to sleep
dormir

to like
gostar

Grammar

I sleep at night
eu durmo ~~semente~~ anoite

You sleep in the morning
você dorme de manhã

Do you like to sleep in the afternoon?
você gosta de dormir á tarde?

I don't sleep alone
eu não durmo sozinho

Do you sleep here?
você dorme aqui?

I sleep only at night
eu durmo sómente á noite

An old car
Um carro velho
An apple
Uma maçã

Do you like coffee for breakfast?
você gosta de café para o café da manhã?

I like to drink orange juice
você trabalha?

Eu gosto de beber suco de laranja

Do you like to play soccer?
você gosta de jogar futebol?

you don't like that house
você não gosta daquela casa.

Do you like this new car?
você gosta de estudar?

você gosta
I like that old house
eu gosto daquela cassa velha

A car
Um carro
An english teacher
Um professor de inglês

Speaking

you play
 você joga - você toca - você brinca

I play
 eu jogo - eu toco - eu brinco

you play soccer
 você joga futebol

I play tennis
 eu jogo tênis

you play chess with your mother
 você joga xadrez com sua mãe

I play volleyball with my friend
 eu jogo vôlei com meu amigo

I don't play the guitar
 eu não toco violão

I don't play the violin
 eu não toco violino

you don't play the piano
 você não toca piano

Do you play with your son?
 você brinca com seu filho?

Do you play volleyball in the morning?
 você joga vôlei de manhã?

you work
 você trabalha

I work
 eu trabalho

you work there
 você trabalha lá

I work here
 eu trabalho aqui

you work at home
 você trabalha em casa

I work alone
 eu trabalho sozinho

I don't work in the morning
 eu não trabalho de manhã

I don't work in the afternoon
 eu não trabalho à tarde

you don't work in the evening
 você não trabalha à noite

Do you work at the bank?
 você trabalha no banco?

Do you work with my sister?
 você trabalha com minha irmã?

Expressions

for breakfast
 no café da manhã

every day
 todos os dias

for lunch
 no almoço

with me
 comigo

for dinner
 no jantar

sometimes
 às vezes

Notes

ANEXO 6 – TRAVEL AND TOURISM

TRAVEL AND TOURISM

Você gosta de viajar? Gosta de conhecer lugares novos e diferentes, ler sobre outros lugares para visitar fora da sua cidade ou para saber mais sobre eles, ou então pesquisar na internet sobre outros lugares e seu turismo? Nesta unidade, vamos falar sobre nossas experiências com turismo, ler campanhas publicitárias relacionadas a turismo, assistir vídeos com campanhas turísticas e analisar guias de viagens. Depois de refletir sobre tudo isso, você será desafiado a montar sua própria campanha publicitária sobre atrações turísticas de sua cidade.

PARA COMEÇAR A CONVERSA

1) Discuta com seus colegas as perguntas abaixo:

- a) Você gosta de viajar? Por quê?
- b) Tem alguma época do ano preferida para viagens? Qual? Por quê?
- c) Quais lugares você já visitou? Qual você mais gostou de visitar?
- d) O que você mais gostou de fazer ou conhecer nesses lugares a que foi?
- e) Você tinha algum tipo de informação sobre esse(s) lugar(es) antes de viajar? Se sim, qual? Isso foi importante, ajudou você na sua viagem?
- f) Para que lugar(es) você gostaria de ir? Por que gostaria de ir lá? O que desperta seu interesse em relação a esse(s) lugar(es)?
- g) O que você costuma fazer ou faria antes de uma viagem para se organizar?
- h) Quando você pensa em viagens e turismo, dinheiro é uma questão importante? Por quê?
- i) Você costuma viajar por conta própria ou já utilizou alguma vez os serviços de uma agência de viagens? Se sim, ficou contente com os serviços? O que estava incluído no pacote?
- j) Você acha que pacotes de viagens são interessantes para quem está planejando uma viagem? Acha que eles são interessantes financeiramente? Por quê?
- l) Você tem alguma ideia dos valores de pacotes de viagens? Acha que os valores para viajar dentro do Brasil são muito diferentes de valores para ir para outros países?
- m) Pense na palavra TRAVEL e liste cinco outras palavras que você associaria a ela. Use o dicionário para lhe ajudar a saber como se escrevem em inglês as palavras em que você pensou.



n) Agora pense também na palavra **TOURISM** e liste mais cinco que vem a sua cabeça quando você pensa nela. Utilize o dicionário como na questão anterior.



o) Socialize com seus colegas as palavras em que você pensou, tanto para **TRAVEL** quanto para **TOURISM**, e discuta porque vocês pensaram nelas e quantas se repetiram.

LEITURA

2) Leia as informações turísticas tiradas de sites da internet sobre quatro países (**Argentina, China, Italy and the USA**) e faça as tarefas propostas. O balão abaixo vai ajudar você a realizar a tarefa.

COGNATOS → São palavras idênticas ou semelhantes a palavras em outro idioma, tendo o mesmo significado. Já os **falsos cognatos** são palavras que, apesar de semelhantes, possuem sentidos diferentes em cada língua. Felizmente, há muito mais cognatos do que falso cognatos!

Exemplos de cognatos:

enormous → enorme, rapid → rápido

Exemplos de falsos cognatos:

push → empurrar, college → faculdade

a) Leia as informações dos textos e relacione cada uma com um dos quatro países. Escreva o nome dos países nas linhas abaixo das informações.

ARGENTINA

CHINA

ITALY

USA

This country is famous for...

The Forbidden City – or Palace Museum – that sites at the center of Beijing.

The Great Wall and the Karst Mountains.

The Wolong Nature Preserve, the largest panda reserve in the country. The center tries to guarantee the Giant Panda species can continue to exist.

Some popular dishes are: Snake Soup, Dumpling, Dim Sum, Beijing Duck and many others.

- | | |
|-----------------|------------------------|
| (a) country | () localiza-se |
| (b) forbidden | () tenta |
| (c) sites | () país |
| (d) largest | () pratos |
| (e) tries | () maior |
| (f) dishes | () outros |
| (g) others | () proibido(a) |

This country is known for...

Its art, monuments and culture.

Famous monuments like the Tower of Pisa and the Colosseum.

Its gastronomic offers: pizza, pasta, wine...

Its boot-shaped peninsula.

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| (a) known | () vinho |
| (b) wine | () torre |
| (c) offers | () massa |
| (d) tower | () ofertas |
| (e) pasta | () forma de bota |
| (f) boot-shaped | () conhecido |

This country is famous for...

The Statue of Liberty.

Department Stores like Macy's, Saks Fifth Avenue and Bloomingdale's.

Touristic places, such as Disney World, Hollywood, Las Vegas...

Its fast food restaurants: MC Donald's, Burger King, Subway, and others.

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| (a) statue | () loja |
| (b) store | () comida rápida |
| (c) like | () guerra |
| (d) places | () locais |
| (e) fast food | () comida |

This country is known for...

Its dulce de leche, alfajor and wine.

The invention of tango, a romantic dance and music style.

Drinking mate, a drink similar to tea made with yerba mate leaves.

Its touristic attractions like the Museum of the La Casa Rosada, Caminito, Ricoleta, Cervantes Theater...

- | | |
|---------------|-----------------------|
| (a) drink | () chá |
| (b) tea | () folhas |
| (c) made | () teatro |
| (d) leaves | () beber, bebida |
| (e) theater | () feito |

b) Relacione as fotos de alguns pontos turísticos que apareceram nos textos com seus respectivos nomes.

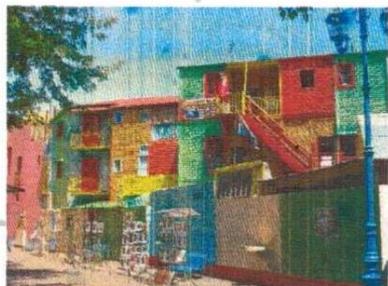
- | | | |
|-------------------------|------------------------------|-----------------|
| (1) Caminito | (2) Casa Rosada | (3) Colosseum |
| (4) Tower of Pisa | (5) Great Wall | (6) Las Vegas |
| (7) Statue of Liberty | (8) Wolong Nature Preserve | |



()



()



()



()



()



()



()



()

c) Leia novamente as informações sobre os países realizando as quatro tarefas de vocabulário (uma sobre cada país). Você deve relacionar as palavras da primeira coluna com os sentidos mais adequados para cada uma de acordo com o contexto. Utilize o dicionário se necessário, mas não se esqueça de que há muitos cognatos nessas informações, o que facilita a leitura.

d) Responda as perguntas abaixo e depois converse com os colegas sobre as respostas de vocês.

► Você já conhecia essas atrações turísticas, havia visto na TV, internet, revista, etc? Quais você conhecia?

- Na primeira vez que você leu os textos, chegou a criar uma imagem ou tentou imaginar como seriam os lugares descritos? Se sim, houve alguma semelhança entre o que você estava pensando e as fotos?

ESTUDO DOS TEXTOS

3) Agora pense nas informações que você leu e responda as perguntas abaixo. Depois, compartilhe suas respostas com os colegas.

- a) Já conhecia algo sobre algum desses países? Sobre qual/quais? O que você já sabia?

- b) Você gostaria de ir a algum desses lugares? Qual/quais? Por quê?

- c) Você acha que as informações lidas são úteis para pessoas que estejam pensando em visitar outros países? Por quê?

- d) Que tipo de informações sobre os países foram fornecidas nos excertos tirados da internet?

- e) Escolha dois países e aponte duas informações que você tenha achado interessante sobre cada um.

País 1: _____

País 2: _____

f) Por que você achou essas informações interessantes?

USO DA LÍNGUA

4) Agora é a sua vez de falar sobre as atrações do seu país. Imagine que você está ajudando a produzir um daqueles panfletos de agências de viagens. Esses panfletos costumam apresentar fotos, preços e frases curtas que buscam chamar a atenção das pessoas e deixá-las com vontade de conhecer o local. Sua tarefa na elaboração do panfleto é criar essas frases.

a) Crie suas frases apresentando ao leitor coisas que você acha interessante no Brasil e pontos turísticos que valem a pena ser visitados. Para ajudá-lo, use as informações que você leu sobre os quatro países e o dicionário.

Brazil is famous for...

b) Compartilhe suas frases com seus colegas.

- Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?

- Qual frase você achou mais interessante? Por quê?

c) Com base nas observações feitas pelo professor, decida o que você quer modificar nas frases que criou com informações para um panfleto. Releia as informações sobre os quatro países para ajudar na reescrita.

Brazil is famous for...

PREPARAÇÃO PARA O ESTUDO DOS TEXTOS

5) Discuta em pequenos grupos as perguntas abaixo. Anote suas respostas para depois compartilhá-las com o grande grupo.

a) Que tipo de informação, na sua opinião, é importante para quem vai viajar?

b) Onde podemos encontrar esse tipo de informação antes de sairmos para viajar?

c) Você costuma buscar informações para organizar sua viagem nos recursos que mencionou? Em quais? Que tipo de informação você busca?

d) Você já utilizou um guia de viagem? Se sim, achou útil? Que tipo de informação você se lembra de ter encontrado lá?

e) Onde podemos conseguir guias de viagem? É preciso pagar por eles?

f) Se você fosse montar um guia de viagem de Porto Alegre, que tipos de informações ou itens você incluiria para falar sobre a cidade?

g) Ao lado está a página inicial de um guia retirado da internet. Abaixo, você encontrará ampliado o índice que se usa para navegar pelo site de acordo com as informações que se deseja sobre o local. Para saber mais sobre quais itens podem aparecer em um guia e também para poder entender melhor os guias que vamos analisar em seguida, faça a tarefa de vocabulário. Relacione os itens da primeira coluna (guia em inglês) com suas possíveis traduções para um guia em português.

Travel Guides Travel Essentials Holiday Ideas Travel Deals Hotels Flights
Country Guides City Guides Airport Guides Beach Guides Ski Guides Cruise Guides Compositions

You are here: Home City Guide South America Brazil Rio de Janeiro Travel Guide

Rio de Janeiro Travel Guide

Print

City Overview
Flights
Getting There By Water
Trains
Getting There By Road
Information
Money
Hotels
Economy
Transport
Sightseeing
Top Attractions
Attractions
Tours
Restaurants
Nightlife
Sports
Shopping
Rio de Janeiro Culture
Rio de Janeiro Excursions
Events
Contact Addresses
Images
Mini Guide

The 2016 Olympics host, Rio de Janeiro is an awe-inspiring city where impossibly steep granite mountains rise from the ocean between glorious stretches of golden sand. Brash skyscrapers vie for space with impeccable colonial buildings, and lush forests tumble down hillides into densely populated residential areas.



Click here for more images

Its diverse cultures and peoples live in varying degrees of wealth or poverty. Rich exclusive areas stand in stark contrast and close proximity to the slum areas or favelas. But no matter what their background or economic standing, the Cariocas (Rio's residents) are characterised by a passion and enthusiasm for life.

The cidade maravilhosa (marvellous city) revels in life, with the beach, football, samba and Carnival the principal diversions. High above all this fun and frivolity are Rio's ever-present landmarks - the statue of Christ the Redeemer on the summit of Corcovado (hunchback) mountain and Sugarloaf with its historic cable car.

As well as these twin icons, Rio boasts a wealth of attractions and activities, plus great food, music and entertainment - enough to keep a visitor busy for any length of stay.

A natural port of the Baía de Guanabara (Guanabara Bay) in southeast Brazil, the city was founded by the Portuguese on 1 January 1502. They named it Rio de Janeiro (River of January), under the mistaken impression that it was an enormous river mouth. Since then, it has grown to a city of over 5 million people, with a further 5 million in the greater metropolitan area.

- (1) City Overview
- (2) Flights
- (3) Getting There By Water
- (4) Trains
- (5) Getting There By Road
- (6) Information
- (7) Money
- (8) Hotels
- (9) Economy
- (10) Transport
- (11) Sightseeing
- (12) Top Attractions
- (13) Attractions
- (14) Tours
- (15) Restaurants
- (16) Nightlife
- (17) Sports
- (18) Shopping
- (19) Rio de Janeiro Culture
- (20) Rio de Janeiro Excursions
- (21) Events
- (22) Contact Addresses
- (23) Images
- (24) Mini Guide

- () Cultura do Rio de Janeiro
- () Endereços para contato
- () Principais Atrações
- () Restaurantes
- () Imagens
- () Transporte
- () Esportes
- () Excursões no Rio de Janeiro
- () Trens
- () Atrações
- () Mini Guia
- () Como chegar pela estrada
- () Economia
- () Turismo
- () Informações
- () Eventos
- () Como chegar pela água
- () Vôos
- () Panorama da Cidade
- () Hotéis
- () Passeios
- () Vida Noturna
- () Dinheiro
- () Compras