

REGINA BARUKI-FONSECA

**O FAZER DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Baruki-Fonseca, Regina.

O Fazer do Professor de Língua Inglesa: Uma Leitura Fenomenológica / Regina Baruki-Fonseca – Campo Grande, MS: 2010.

149 p. 30 cm

Orientadora: Jucimara Rojas

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Leitura Fenomenológica 2. Afetar e Aprender 3. Língua Inglesa. I. Rojas, Jucimara. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. O Fazer do Professor de Língua Inglesa: Uma Leitura Fenomenológica.

REGINA BARUKI-FONSECA

**O FAZER DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA**

Tese apresentada como exigência final
para a obtenção do grau de Doutor em
Educação à Comissão Julgadora da
Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul, sob a orientação da Professora
Dr^a Jucimara Rojas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2011**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a. Jucimara Rojas

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ramos Sanches Varela

Prof^a. Dr^a. Lucrécia Stringhetta Mello

Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire

Prof^a. Dr^a. Sônia da Cunha Urt

Diga-me e eu me
esqueço, Ensine-me e eu
me lembro, Envolve-me e
eu aprendo.

Benjamin Franklin.

DEDICATÓRIA

*Para a minha querida filha
Lisane, presente de Deus em
minha vida, a razão do meu afeto,
amor incondicional.*

AGRADECIMENTO

Meus agradecimentos:

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de aperfeiçoamento na sua política de capacitação docente: aos Reitores, Pró-Reitores da PROPP, Diretores do CPAN e Chefes do DHL durante o período do meu afastamento.

À CAPES, pela minha inclusão no Programa de Formação Doutoral Docente – Prodoutoral.

À Profª Drª Jucimara Rojas, a Ju, orientadora das minhas descobertas fenomenológicas, parceira das apresentações em congressos, das publicações, do grupo de estudos e de pesquisas; amiga.

À Profª Drª Sônia da Cunha Urt, a Soninha, amiga de longa data que reencontrei na condição de colega, professora e membro da minha Banca de Qualificação e de Defesa; sempre amiga.

Às prezadas professoras Drª. Ana Maria Ramos Sanches Varela, Drª. Jacira Helena do Valle Pereira, Drª. Lucrécia Stringhetti Mello e Drª. Maximina Maria Freire, pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação e por terem aceitado o meu convite de continuar a me acompanhar nesse percurso de defesa.

Aos coordenadores e colegas-professores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Aprendi muito em suas aulas, discussões, leituras, atividades individuais e em grupos.

Aos amigos que conquistei e por quem fui conquistada nesses anos de doutorado: Angelo e Aninha, Rosana Sandri, em especial. Da “geração 2007” as doutoras/doutorandas Margareth, minha comadre a partir de 2010, a Gladis, a Liliam, a Elielma, a Vera Penzo. Outros doutorandos foram chegando, novas amizades se formaram, principalmente com os colegas de Linha. Também cursei disciplinas no Mestrado e fiz muitos amigos por lá. Por isso agradeço pela convivência e troca: Denise, Anízia e Elisa, amigas e colegas de Linha, além de outros colegas com quem convivi, estudei e aprendi.

Aos meus colegas de leituras fenomenológicas, meus parceiros de estudos, de pesquisa e de ações do grupo FFLIPE.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, com muita disposição e boa vontade. Nossas conversas não param por aqui.

Aos meus colegas de Departamento, especialmente à Kitty, que não mediu esforços durante esses quatro anos de afastamento, sempre me tranquilizando em relação às aulas e atividades durante a minha ausência.

À Jacque e às meninas da Capacitação, Daisy e Leonora, que sempre me receberam com amizade e atenção.

À minha irmã Terezinha, que sempre me apoia, me ajuda e me incentiva em todos os momentos e empreendimentos.

Aos meus alunos de antes e de agora, com quem aprendo a ensinar.

RESUMO

Esta tese, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, tem por objetivo apresentar uma leitura fenomenológica do fazer do professor de língua inglesa, em relação ao afetar e ao despertar da necessidade de aprender tal idioma. O procedimento de pesquisa de cunho qualitativo foi adotado segundo a abordagem em Fenomenologia. Inicialmente, apresenta-se um estudo sobre as escolas de pensamento, as tendências, os métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, com base em Brown (2000), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001), relacionando métodos e abordagens com as ações do professor. A abordagem fenomenológica está alicerçada em Husserl (1982) e Merleau-Ponty (1975; 1999). Na hermenêutica, a evidência em Ricoeur (1988; 1991) diz da compreensão do mundo-vida das categorias que alimentam o fazer do professor de Língua Inglesa. Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Inglesa, que atuam em variados tipos e níveis de ensino. Na adoção dos procedimentos da abordagem fenomenológica, a pergunta geradora, “Como é o seu fazer em Língua Inglesa?”, conduziu-se à coleta dos depoimentos dos professores, dos quais foram extraídas as unidades de significado e o discurso articulado, com a aplicação da análise ideográfica e a elaboração da matriz nomotética, segundo Bicudo (1999; 2000). As categorias abertas emergidas desses passos da análise: afetividade, cultura, criatividade, ludicidade e interdisciplinaridade, perfazem o total de cinco categorias presentes no fazer desse professor de Língua Inglesa.

Palavras Chaves: Leitura Fenomenológica; Afetar e Aprender; Língua Inglesa.

ABSTRACT

The objective of the research, developed within the context of the Post-Graduation Program at Federal University of Mato Grosso do Sul, Research Line Education, Psychology and Teaching Practice, is to present a phenomenological interpretation of English teachers "actions aimed to affect students to the need to learn the language. The qualitative research adopted Phenomenology procedures. The text begins with a study on schools of thoughts, tendencies, language teaching and learning methods and approaches, based on Brown (2000), Larsen-Freeman (2000), and Richards and Rodgers (2001), and also relating methods and approaches to teachers" possible actions. The research subjects are English Language teachers who work with different teaching levels and students. By adopting phenomenological procedures, the generating question, "How do you conduct your English Language teaching?", led to collecting the teachers' statements, from which the meaning units and the articulated speech were extracted, by applying the ideographic analysis, and the nomotetic matrix, according to Bicudo (1999; 2000). The open categories which emerged from these analysis steps, namely affectivity, culture, creativity, ludicity and interdisciplinarity, are the five categories that are present in the actions of these English Language teachers.

Keywords: Phenomenological Interpretation; Affecting and Learning; English Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Métodos/Abordagens de Ensino e Aprendizagem de Línguas e Ações do Professor	51
Quadro 02 - Os Sujeitos da Pesquisa	84
Quadro 03 - Análise Ideográfica do Sujeito I	93
Quadro 04 - Convergências	104
Quadro 05 - Convergência das Categorias Abertas Retiradas dos Discursos dos Sujeitos.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Categoria Aberta: Afetividade.....	107
Gráfico 02 Categoria Aberta: Cultura.....	108
Gráfico 03 Categoria Aberta: Criatividade.....	109
Gráfico 04 Categoria Aberta: Ludicidade.....	110
Gráfico 05 Categoria Aberta: Interdisciplinaridade.....	111
Gráfico 06 Gráfico Completo de Convergência das Categorias Abertas.....	112

LISTA DE APÊNDICES

Em CD:

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido APÊNDICE B – Aprovação do Comitê de

Pesquisa APÊNDICE C – Transcrição dos Depoimentos

APÊNDICE D – Análises Ideográficas dos Sujeitos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: ESCOLAS DE PENSAMENTO, MÉTODOS E ABORDAGENS.....	28
1.1 Escolas de Pensamento e Tendências para o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	29
1.1.1 Estruturalismo e Comportamentalismo.....	30
1.1.2 Racionalismo e Psicologia Cognitiva.....	32
1.1.3 Teoria Sociointeracional.....	33
1.1.4 Construtivismo	36
1.2 Métodos e abordagens sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	36
1.2.1 Gramática e Tradução.....	38
1.2.2 Método Direto.....	39
1.2.3 Método Audiolingual.....	40
1.2.4 Método Silencioso.....	42
1.2.5 Dessugestopédia.....	43
1.2.6 Aprendizagem Comunitária.....	44
1.2.7 Resposta Física Total	45
1.2.8 A Abordagem Comunicacional e suas Concepções	45
1.2.9 Instrução com Base em Conteúdo, Instrução com Base em Tarefas e Método Participativo	48
1.2.10 Estratégias de Aprendizagem, Aprendizagem Cooperativa e Inteligências Múltiplas	50
1.3 Uma palavra sobre métodos.....	52
CAPÍTULO II A FENOMENOLOGIA E A PESQUISA EDUCACIONAL	54
2.1 Um Pouco de História: Estágios da Fenomenologia.....	55
2.2 Fenomenologia: Definições e Tendências.....	57
2.3 Perspectivas: A Fenomenologia no Século XXI.....	63
2.4 A Fenomenologia e a Pesquisa Educacional.....	65
2.5 A Abordagem Fenomenológica em Dissertações e Teses de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em Contextos Educacionais.....	70
2.5.1 Os <i>Sites</i> Consultados.....	71
2.5.1.1 O Portal da CAPES.....	71
2.5.1.2 O <i>Site</i> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	72
2.5.1.3 O Site Domínio Público.....	72
2.5.1.4 A Biblioteca Digital da PUC/SP.....	72
2.5.1.5 A Biblioteca Digital da UNESP de Rio Claro.....	73
2.5.2 Eixos Temáticos.....	73
2.5.3 A Abordagem Teórica.....	75
2.5.4 Algumas Considerações sobre o Levantamento.....	76

CAPÍTULO III O CAMINHO METODOLÓGICO: O FAZER DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE.....	82
3.1 Os Sujeitos da Pesquisa.....	83
3.2 Análise Ideográfica.....	92
3.3 Matriz Nomotética.....	96
3.3.1 Asserções.....	96
3.3.2 Reduções.....	103
3.3.3 Convergências.....	104
CAPÍTULO IV A LEITURA FENOMENOLÓGICA: A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS ABERTAS.....	113
4.1 As Categorias Abertas.....	115
4.1.1 Afetividade.....	115
4.1.2 Cultura.....	123
4.1.3 Criatividade.....	130
4.1.4. Ludicidade.....	135
4.1.5 Interdisciplinaridade.....	139
4.2 Enfim, refletindo: como fica o sabor desse saber?	142
REFERÊNCIAS.....	144
SITES CONSULTADOS.....	149

INTRODUÇÃO

Fazer o doutorado, voltar à condição de estudante e cursar as disciplinas, fazer trabalhos individuais e em grupos, desenvolver pesquisas, escrever esta tese – nada disso fazia parte dos meus planos quando me aposentei da UFMS em 1994. Durante os dez anos em que fiquei aposentada, continuei a ministrar aulas de inglês em cursos de diferentes naturezas, para uma grande diversidade de alunos. Nesse período, aceitando o convite/imposição de ex-colegas de Departamento, fiz a seleção e fui contratada como professora substituta (na minha própria vaga, ainda não preenchida), no mesmo curso de Letras do *Campus* do Pantanal. Pronto! A vida acadêmica entrou novamente na minha corrente sanguínea. Resolvi, com o apoio dos meus colegas, fazer o concurso em 2004 – e doutorado é uma consequência natural de ter voltado à Academia.

Também não fazia parte dos meus planos aprender a cozinhar, apesar da consciência de toda a importância da tradição da culinária árabe. Meu pai era nascido no Líbano. Minha mãe, carioca, filha de libaneses. Entre outras qualidades, era exímia e apreciada cozinheira. Meu pai sempre sonhou em nos ver cozinhar. A única filha que lhe deu essa satisfação foi a Neusa, excelente nessa arte, verdadeira *expert*. A Terezinha e eu escolhemos dedicar quase que a totalidade do nosso tempo ao ensino. Mesmo depois que nasceu a minha filha, minhas incursões na culinária restringiam-se à *fast food*. Quando decidir que ia cozinhar, anunciava aos parentes e amigos: “a partir de 2007, vou cozinhar”. Ninguém acreditava, claro, pois nem o endereço do sal na minha cozinha eu sabia. Na minha interpretação, essa vontade surgiu porque, após o falecimento da minha mãe em 2005 (o meu pai já havia falecido em 1988), além do sentimento óbvio da perda, tive a impressão de que ao menos essa falta eu poderia compensar: não poderíamos ficar sem os quibes, as esfirras, o tabule e o *fatuz*, o arroz marroquino, os doces árabes apesar da convicção de que não enfrentaria e nem desejaria qualquer comparação.

Na cultura árabe, como aprendemos e vivenciamos em nossa família, comer juntos é uma tradição, é um símbolo de união, um aspecto essencial, como acontece em outros países e outros grupos étnicos. Tenho exemplos memoráveis desse valor cultural, como o ritual da morte do carneiro (que meu pai e meu tio criavam em um terreno), no quintal da nossa antiga casa, para ser servido no almoço, com todos reunidos à mesa. Aos domingos, quando a família Baruki era menor, constituíamos

uma verdadeira comunidade, uma típica casa libanesa, compartilhando esse amor ao ritual da mesa, a alegria, as histórias dos nossos antepassados, os aromas, os temperos, os sabores...

Handal (2007), em um texto no qual analisa as referências à comida árabe por escritoras árabe-americanas, em poemas, romances, peças de teatro, ensaios, menciona o fato de que duas antologias pioneiras da literatura árabe-americana já fazem menção à comida desde os seus títulos¹, uma vez que a comida desempenha um papel importante na preservação e na disseminação da cultura árabe. A influência da cultura árabe, só para registrar rapidamente, não se restringe à alimentação. Os imigrantes árabes, vencendo as dificuldades inerentes à condição, conquistaram espaços sociais e econômicos em todas as áreas. Por ser professora da área de Letras, enfatizo a contribuição árabe na formação da língua portuguesa, em vocábulos científicos (como álgebra e algarismo) e em palavras do nosso cotidiano (como algodão, armazém, arroz, berinjela, elixir, salamaleque). Essas influências culturais no Brasil devem-se à frutífera interação histórica que ocorreu primeiramente em Portugal e quase toda a Península Ibérica na Idade Média. De lá a liderança árabe estendeu-se até o sul da Itália, a todo o Mediterrâneo, chegando ao norte do continente africano (MARANHÃO, 2009).

Na relação comida-cultura, a abundância de azeite e vinagre nos pratos libaneses, além dos grãos, nozes, castanhas, amêndoas, azeitonas, condimentos, damasco, passas, tâmaras, figos secos e conservas, relacionam-se ao fato de que os libaneses, como meu pai sempre narrava, tinham que estocar, para o outono e o inverno, a comida mais farta da primavera e do verão, pois não tinham geladeira. Daí nasceu a marca das conservas em tonéis e em vidros.

Os aromas tão característicos da comida árabe remetem-me à minha infância e às viagens a São Paulo, na casa da minha avó materna. Até hoje o aroma da água de flor de laranjeira e da água de flor de rosas evoca lembranças do sobrado da Rua Abrão Dib, no bairro Paraíso. Logo, cheiros, sabores, falas e letras, fizeram e fazem a minha vida.

Também no Brasil se conhecem a dança árabe, com a relativa recente disseminação de aulas nas academias de danças e suas apresentações; o jogo do

¹ Grapeleaves: a century of Arab-American poetry (Folhas de uva: um século de poesia árabe-americana), editada por Gregory Orfalea e Sharif Elmusa e Food for our grandmothers (Comida para nossas avós), editada por Joana Kadi

taule, ou gamão, um jogo de estratégias que se joga em tabuleiros com 24 peças e dados para movimentá-las; o *narguilé*, também conhecido como *arguile*, um tipo de cachimbo de água muito comum hoje em dia em rodas de amigos com ou sem ascendência árabe. Enfim, a cultura árabe, da literatura, do cinema, de quase todas as áreas, manifesta-se e influencia de diferentes formas o cotidiano brasileiro.

Esses dois grandes acontecimentos recentes em minha vida, a incursão na cozinha e o retorno à Universidade e consequente entrada no doutorado, constituíram-se em aprendizagens concomitantes, novas e fascinantes, encontros e reencontros. Daí o estabelecimento de uma metáfora para esta tese, pois aprender a estudar novamente foi como aprender a cozinhar. Ricoeur (1991) chama a atenção para os sentidos das coisas, enfatizando as inúmeras funções comunicativas da linguagem e também para o fato de que compreender envolve interpretar. A linguagem é a condição primordial para todas as experiências e vivências humanas; proporciona os instrumentos para a percepção do mundo, das pessoas, dos fatos, das coisas. As formas linguísticas, como os símbolos, a palavra, os textos, as metáforas, revelam dimensões humanas de estar no mundo. O pensamento metafórico tem caráter associativo, “converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões”. (ROJAS, 2011, p. 209).

Pois na minha interpretação dessas experiências e vivências, as duas aprendizagens vividas se relacionam. Para Ricoeur (1983, p. 368), “A metáfora é, ao serviço da função poética, essa estratégia de discurso pela qual a linguagem se despoja da sua função de descrição direta para aceder ao nível mítico em que a sua função de descoberta se liberta”. A metáfora que se constrói nesta tese, nesse paralelo entre os dois momentos de aprendizagem, decorre das descobertas efetivadas. Rojas (1998; 2001) diz que a metáfora é um convite à descoberta. Trata-se de um processo mental que, auxiliado pela imaginação e pelo sentimento, leva ao *insight* e nos conduz à realização. Assim, pensei a minha metáfora.

As aulas das disciplinas do Doutorado (assim como algumas do Mestrado) equivalem, na minha metáfora, ao primeiro contato com os livros de receitas, alguns antigos cadernos das receitas dos meus pais, muitas novas para mim, muita leitura, muita pesquisa. Para selecionar tanto material inédito, a solução foram os diálogos. Na culinária, diálogos com a irmã *expert*, com primos e primas entendidos na arte. Na universidade, com a orientadora, meus colegas-professores, meus colegas do Doutorado, do Mestrado, da Linha de Pesquisa e do Grupo de

Pesquisa.

A escolha e a compra dos ingredientes culinários certos equipararam-se à seleção e à delimitação dos componentes da pesquisa para a Tese – a pergunta geradora, o objeto, os sujeitos, as referências teóricas.

A preparação e a confecção da refeição constituíram-se nas leituras, nos estudos, nas entrevistas com os sujeitos, na redação dos diferentes capítulos da Tese.

Assim, a Tese pronta é como uma refeição que se põe à mesa: tem **entrada** – a introdução, **acompanhamentos** – o estudo sobre as escolas de pensamento, métodos e abordagens, as considerações sobre a Fenomenologia e os procedimentos de análise fenomenológica dos depoimentos, **prato principal** a leitura fenomenológica dos depoimentos, os processos interpretativo-hermenêuticos, e **sobremesa**, o construto teórico-metodológico, a reflexão final, as referências. Desvela-se, nessa refeição, o requinte do verdadeiro sabor, entre cheiros e aromas, falas e letras, sensação e reação, num término com gosto de início.

Meu interesse pelo ensino e aprendizagem da Língua Inglesa começou em 1972, quando, após ter ministrado aulas de outras disciplinas, optei por ministrar aulas apenas dessa matéria. Conclui o curso de Letras em 1973 e ingressei como professora na atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1974.

Desde 1974, tenho trabalhado com as disciplinas Língua Inglesa, Língua Inglesa Instrumental, Prática de Ensino em Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Fiquei afastada da Universidade por dez anos, depois de ter me aposentado, mas não completamente, pois fui professora substituta nos anos de 2001 e 2002, no curso de Letras do *Campus* do Pantanal. Durante esse período, adquiri outros tipos de experiência com o ensino de língua inglesa, muito interessantes para ampliar a minha visão sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Ministrei aulas para crianças, jovens e adultos. Ministrei aulas em escola particular, para o ensino médio, preparando os alunos para o Vestibular. Ministrei aulas em empresas de mineração e de cimento para gerentes, chefes de departamento e supervisores; na Embrapa, para pesquisadores; no curso de Turismo do Instituto de Ensino Superior do Pantanal; além de aulas particulares para inúmeros alunos. Meus alunos tinham os mais variados objetivos para aprender a língua inglesa: viajar, usar o idioma em contatos profissionais, ler textos científicos, redigir artigos e *abstracts*, prestar exame de Vestibular, prestar exame de proficiência para ingressar em programas de Mestrado ou Doutorado, prestar provas

em diferentes concursos, ou mesmo iniciar os estudos na língua. Essa experiência foi altamente enriquecedora, uma vez que me possibilitou uma compreensão, em primeira mão, de como a língua inglesa encontra-se inserida em nossa cultura, de como é imprescindível para muitas áreas de atuação profissional, de como contribui para a formação do ser humano culto contemporâneo.

Retornei à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2004, após novo concurso para preenchimento da vaga na área de Língua Inglesa, Língua Inglesa Instrumental, Prática de Ensino em Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Toda a experiência adquirida nos anos de Academia, além dos anos fora dela, subsidia esta nova investida na carreira profissional. Nesta nova fase de atuação, é minha intenção intensificar os estudos e realizar pesquisas sobre a atuação profissional, sobre a prática docente, a aprendizagem e a produção do conhecimento.

É necessário fazer uma análise crítica sobre a situação atual do ensino em nossas escolas, por meio do conhecimento e do estudo da realidade, da identificação dos pontos problemáticos para uma posterior proposta de soluções. É inegável que existe um baixo retorno dos recursos humanos e financeiros empregados no ensino sistemático das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Alguns estudos indicam que o ensino de língua nas escolas oficiais do país não tem sido eficiente. Desde que as línguas modernas passaram a fazer parte do currículo, a discrepância entre objetivos, programas, metodologia e formação de professores tem sido uma constante. O curso de Letras em que atuo é um curso de formação de professores, portanto, um campo fértil para o desenvolvimento de estudos e análises dessa temática.

De 1978 a 1980, cursei o Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Letras Modernas – Língua Inglesa, com afastamento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na qualidade de bolsista da CAPES. Além dos conteúdos específicos de sintaxe, semântica e morfologia da Língua Inglesa, minha área maior, cursei disciplinas de Linguística Geral como área menor. Participei de congressos, encontros, simpósios e demais eventos promovidos pela comunidade científica. Publiquei, na época, dois artigos na revista *Contacto – Humanidades*: **The function of the passive voice e Prepositions used to express the notions of having, wearing and carrying**, ambos direcionados à análise de elementos sintáticos da língua inglesa. A dissertação de Mestrado também versou sobre a sintaxe da Língua Inglesa: **Para um novo enfoque das preposições de lugar onde**

em inglês.

Na minha atuação profissional na UFMS, em relação ao ensino, destaco as atividades realizadas junto aos estagiários. A cada ano são propostas atividades de levantamento e análise da situação do ensino da língua inglesa nas escolas onde os estagiários atuam. Além dos estágios de observação, semirregência e regência, oriento os alunos para os estudos sobre temas relacionados à prática docente e à aprendizagem da língua inglesa, como o desenvolvimento das habilidades de ler, falar, escrever e ouvir, a eficiência de técnicas de ensino, as diferentes abordagens adotadas, o exame do material didático, as crenças dos alunos sobre a importância e a necessidade da aprendizagem da língua estrangeira.

No campo da extensão, tenho ministrado uma quantidade significativa de Cursos de Língua Inglesa, frequentados por acadêmicos, estudantes de ensino médio e profissionais da comunidade local, graduados nas mais diferentes áreas de atuação profissional. Dois desses cursos foram oferecidos para professores de língua inglesa da comunidade, juntamente com a professora Teresa Cristina Varela de Almeida. Participaram professores de Corumbá e de Ladário, de escolas municipais, estaduais e particulares. Além das questões referentes à sintaxe, morfologia e fonologia, foram tratados assuntos pertinentes ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, oportunidade em que me chamou a atenção a dificuldade que muitos professores encontram para sensibilizar os seus alunos para a necessidade de aprender a língua.

Particpei durante dois anos das reuniões, estudos e pesquisas do Grupo de Estudos em Psicologia e Educação, GEPPE. Hoje estou inserida, como pesquisadora, nos Grupos de Pesquisa Formação, Fenomenologia, Linguagens Lúdicas, Interdisciplinaridade, Pesquisa e Educação (FFLLIPE) e Laboratório de Estudos Fronteiriços, do CNPq.

Tenho percebido, durante anos de convívio com alunos de vários níveis e diferentes tipos de escolas e pelas conclusões das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Academia, que o contexto sociocultural em que vivemos parece influenciar favoravelmente para uma atitude de vontade de aprender a língua. Muitos alunos mostram-se interessados em estudar o idioma como meio de enriquecimento de sua formação cultural. Entretanto, os resultados dessas pesquisas e o acompanhamento das atividades de Estágio Supervisionado ao longo desses anos têm evidenciado que a aprendizagem não está sendo bem

sucedida. No primeiro ano de Letras, na disciplina Língua Inglesa I, sempre aplico um instrumento de avaliação inicial, que orienta a seleção do material a ser utilizado durante o Curso. Os resultados desse teste frequentemente indicam que um número significativo dos alunos que ingressam no Curso de Letras, para a habilitação Português/Inglês, não possui condições de chegar a um nível intermediário do idioma estrangeiro ao final do curso. As conclusões das minhas pesquisas têm apontado que os alunos com menor sucesso e desempenho inferior são os oriundos das escolas públicas, que pouco ou nunca tiveram outro contato com estudos da língua estrangeira como, por exemplo, em cursos particulares de idiomas, o que ocorre com maior frequência com os alunos de maior poder aquisitivo.

Um dos meus projetos de pesquisa teve como título O Ensino da Língua Inglesa no 1º e 2º Graus, em Escolas da Rede Local. Foi uma pesquisa para levantamento e diagnóstico da situação do ensino da língua inglesa em escolas particulares, municipais e estaduais da cidade, numa tentativa de conhecer e avaliar a problemática desse ensino. Foram levantadas e analisadas questões relacionadas à formação profissional dos docentes, conteúdo programático, recursos, técnicas, material didático, avaliação.

Outra pesquisa já concluída, O Ensino da Língua Inglesa em Escolas de Ensino Fundamental e Médio: A Pronúncia do Inglês, objetivou avaliar a situação do ensino da Língua Inglesa nas diferentes séries do ensino fundamental e médio, em escolas das redes municipal, estadual e particular da cidade de Corumbá, no que se refere à pronúncia. A escolha do tema deu-se pelo fato de que as dificuldades de pronúncia da língua inglesa têm acarretado uma série de problemas aos professores que atuam no ensino fundamental e médio. Em primeiro lugar, o docente nem sempre se sente seguro e confiante em relação aos aspectos fonológicos da língua, como a pronúncia das palavras, o *stress* e a entonação. Em segundo lugar, os recursos de que se utiliza são insuficientes e precários, sobretudo na rede pública de ensino. Finalmente, observa-se a condição do aluno, que muitas vezes já apresenta dificuldades de aprendizagem do próprio idioma e nem sempre se interessa pelo estudo de uma língua estrangeira. As causas e as origens desses elementos foram analisadas.

Na sua apresentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p.15) consideram a aprendizagem da língua estrangeira no ensino fundamental como uma possibilidade de se aumentar a autopercepção do aluno como

ser humano e como cidadão. O ensino da língua estrangeira exerce sua função social na sociedade brasileira focalizando, principalmente, o uso da leitura; “além de outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar”.

As questões teóricas que ancoram os parâmetros de língua estrangeira referem - se à visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais caracterizam o objeto de ensino; tratam do papel da área de língua estrangeira no ensino fundamental diante da construção da cidadania; analisam a relação entre o processo de ensinar e aprender língua estrangeira com os temas transversais; consideram os objetivos, os conteúdos e a avaliação.

Os Referenciais Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2004) também ressaltam a importância da língua estrangeira para a comunicação que pode enfatizar o caráter científico, comercial ou cultural. É a Língua Inglesa que desempenha a função imprescindível de contribuir para a formação dos conhecimentos do aluno, o que lhe possibilita aproximar-se de outras culturas e integrar - se ao mundo globalizado:

Capaz de utilizar corretamente uma língua dominante, o indivíduo tem acesso a novos conhecimentos que podem levá-lo a um aprofundamento intelectual pelo estabelecimento de relações com outras áreas de conhecimento. Conseqüentemente, ele se torna capaz de contribuir de maneira ativa e integrada à sociedade em que vive.

[...] Considera-se que o objetivo geral do ensino da Língua Inglesa [...] também é de contribuir para a formação e desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno, dando a ele conhecimentos gerais que lhe permitam efetuar estudos posterior es mais complexos ou encaminhar-se para o trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 219).

Apesar do que consta nos documentos oficiais e das orientações recebidas nos cursos de licenciatura, principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio, a escolha do material didático, por parte dos professores, não tem favorecido o desenvolvimento suficiente da competência comunicativa e suas dimensões de forma integral. Minhas pesquisas e o acompanhamento dos estágios têm indicado que as atividades propostas não têm, de modo geral, aproveitado as potencialidades educativas que a disciplina oferece para contribuir para a formação de uma personalidade integral e autodeterminada do aluno. Ao aprender uma língua

estrangeira, o aluno deve, também, entrar em contato com os bens culturais que ela engloba. Por isso o foco da aprendizagem deve ser a função sociocomunicativa da linguagem.

Em eventos que reúnem docentes de língua estrangeira, promovidos por entidades como, por exemplo, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), outros promovidos por Grupos de Pesquisa e Universidades; em livros, como, para citar alguns, Brown (2000), Nunan (1999), Ellis (1994), Consolo; Vieira-Abrahão (2004); em artigos em revistas científicas, como *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*.

Horizontes de Linguística Aplicada, muito se tem discutido sobre técnicas, materiais, procedimentos e métodos para a realização de estudos sobre essa disciplina, com vistas à aquisição das diferentes habilidades (escrever, falar, ouvir, ler), em todos os tipos e níveis de ensino. Analisam-se as competências de professores e alunos para o sucesso da aprendizagem: competências comunicativa, gramatical, metalinguística e sociocultural.

Minha experiência como docente, pesquisadora e participante de eventos científicos, além das minhas leituras, leva-me a acreditar que os principais entraves ao ensino, sobretudo em escolas públicas, referem-se à falta de motivação, atitude e afetividade, ao grande número de alunos em sala, à precariedade de recursos, à reduzida carga horária semanal da disciplina, à falta de prestígio da disciplina por diretores e colegas de outras áreas, dentre tantos outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 16) para o ensino médio consideram que, no ensino da língua estrangeira moderna, o aluno do ensino fundamental já se encontra preparado para cumprir as etapas que “culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional”.

Durante o ensino médio, entretanto, a maioria dos alunos preocupa-se com a prova do vestibular. Verifica-se, aí, o efeito retroativo da avaliação: o tipo de avaliação que o aluno vai enfrentar determina os estudos da disciplina durante o ensino médio, seja na escola ou em cursinhos de preparação ao vestibular. Durante os anos em que trabalhei com o ensino médio, a prova do vestibular era a

preocupação da grande maioria dos alunos. A partir de 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM inclui o conhecimento e o uso de língua estrangeira moderna como um instrumento para se ter acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. As competências que se buscam avaliar por meio desse exame são:

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.²

Durante os estudos universitários, mesmo os alunos de outras áreas que não o curso de licenciatura em Letras (Habilitação Português/Inglês ou Português/Espanhol) precisam de leituras em língua estrangeira para enriquecer e complementar seus estudos.

Na vida profissional, o conhecimento de uma língua estrangeira (inglês, na maioria dos casos) tem se tornado um elemento quase que indispensável em entrevistas de emprego, praticamente uma condição *sine qua non* em atividades de várias naturezas.

Em face dessas considerações, é pertinente analisar o fazer do professor de inglês, dando-lhe voz para explicitar de que maneira atua para envolver o seu aluno nessa aprendizagem. Motivou-me a realização desta pesquisa a percepção de que o professor tem encontrado dificuldades para sensibilizar o seu aluno, para chamar a sua atenção para a necessidade de estudar e aprender esse idioma estrangeiro. Assim, surgem questões que precisam ser delineadas em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa: Como é o fazer do sujeito que atua no ensino da língua inglesa? Como o professor, em sua ação educativa, chama a atenção do seu aluno para que se interesse em aprender essa língua estrangeira, às vezes tão distante de sua realidade, ou seja, como faz para afetar seu aluno? De que metodologias se utiliza para isso? A busca de respostas para essas questões

² Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf, acesso em 10 out. 2010.

consiste no objetivo desta tese. Vou buscar ouvir a voz do professor, perguntar-lhe como realiza a sua ação, que movimentos seleciona para afetar o seu aluno, para despertar nele a vontade de aprender a língua estrangeira, para que perceba a necessidade da aquisição desse conhecimento e as vantagens que pode trazer para a sua formação e preparação para suas futuras experiências, durante os estudos universitários e durante o exercício da sua atividade profissional.

A Fenomenologia foi a abordagem que selecionei como adequada à investigação, principalmente de acordo com Merleau-Ponty (1975; 1999) e Bicudo (1999; 2000). Recolhi os depoimentos de 14 professores de Língua Inglesa, buscando variedade de atuação, tanto quanto ao tipo de instituições de ensino, às diferentes séries e aos diversos níveis de ensino. Esses 14 participantes atuam em escolas particulares e públicas, cursos particulares de idiomas, ensino fundamental, médio e superior, o que enriquece a abrangência da pesquisa.

Na coleta dos depoimentos, os professores responderam à pergunta geradora na minha intencionalidade de pesquisa fenomenológica: “Como é o seu fazer em Língua Inglesa?” “As respostas dos sujeitos constituem-se em depoimentos. Foi preciso retornar a alguns deles, para aprofundamentos a respeito de algumas afirmações. Os tópicos dos depoimentos versaram sobre o modo como o professor afeta o aluno, despertando nele a necessidade de aprender a língua inglesa e sobre as metodologias com que trabalha, afetando esse aluno.

A partir das falas em depoimentos, desenvolvi os passos da análise fenomenológica: a análise ideográfica, as reduções, a elaboração da matriz nomotética, o estabelecimento de categorias abertas e a sua interpretação. Antes, porém, de passar à leitura fenomenológica propriamente dita, procedi a alguns estudos e levantamentos que considerei pertinentes para me proporcionar o necessário embasamento teórico. Realizei estudos sobre os posicionamentos referentes ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa; conduzi levantamentos sobre teses e dissertações que trataram de temas de meu interesse, como a abordagem fenomenológica e as dissertações e teses na área da Educação; estudei o movimento fenomenológico e seus principais representantes. Assim, esta Tese está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e dos processos finais.

No primeiro capítulo, intitulado O Ensino e a Aprendizagem da Língua Inglesa: Escolas de Pensamento, Métodos e Abordagens, trato do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Faço um estudo sobre as principais escolas de

pensamento, métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, com o objetivo de compreender quais articulações e implicações são relevantes para o ensino da língua inglesa e quais ações o professor de língua inglesa pode adotar para envolver o seu aluno na aprendizagem da língua, conforme as peculiaridades de cada método ou abordagem. Algumas experiências próprias como aluna ou professora são incluídas.

No Capítulo II, sob o título de A Fenomenologia e a Pesquisa Educacional, discorro sobre o procedimento de análise adotado na Tese, a Fenomenologia: os aspectos históricos, as definições, tendências e perspectivas, além da explicação sobre os passos da análise à luz da Fenomenologia. Apresento, ainda, algumas considerações sobre estudos divulgados sob a forma de Teses e Dissertações que adotam os procedimentos de análise da abordagem fenomenológica na produção acadêmica em Programas de Pós- Graduação em Educação no Brasil.

Com o título O Caminho Metodológico: o Fazer do Professor de Língua Inglesa e a Análise Fenomenológica da Prática Docente, o terceiro capítulo traz os passos da análise fenomenológica sobre o fazer do professor de língua inglesa. Primeiramente mostro quem são os sujeitos da pesquisa. Em seguida, efetuo a análise fenomenológica dos depoimentos, ou seja, a análise ideográfica e a elaboração da matriz nomotética, com os quadros de convergência das categorias abertas, decorrentes da análise.

O Capítulo IV, intitulado A Leitura Fenomenológica: a Interpretação das Categorias Abertas, apresenta a compreensão hermenêutica das categorias abertas. Decorreram da análise fenomenológica cinco categorias abertas, a saber: afetividade, cultura, criatividade, ludicidade e interdisciplinaridade. Cada uma dessas cinco categorias é interpretada à luz de teorias específicas, num encontro entre o sentido da prática docente e a leitura fenomenológica. É um momento nobre da hermenêutica, quando se retorna às coisas mesmas, ou seja, aos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Logo, percebo os preparos e preparativos na organização de uma Tese. Sinto que não são diferentes dos preparos de uma refeição. Pensamos nos convidados, em primeiro lugar, nossos pares, sujeitos e professores. Pensamos na organização; no que fazer e como fazer. O cheiro e os aromas são os toques especiais de carinho e atenção. Conhecer seu aluno e sentir o que ele espera dos seus ensinamentos fazem buscar o toque e o retoque de aparência de prato

principal. Entender essa analogia permite-nos sentir e desvelar todo um fenômeno pesquisado por um processo construído no vivido.

CAPÍTULO I

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: ESCOLAS DE PENSAMENTO, MÉTODOS E ABORDAGENS

Os cozinheiros que não levam a sério a importância do prazer na comida que servem, logo perdem o emprego. Infelizmente, entretanto, o mesmo não acontece com os professores e os filósofos. Quando o aluno não aprende, o culpado é sempre o estômago do aluno, que é acusado de incompetência digestiva.
Rubem Alves³

O texto que selecionei, do escritor brasileiro Rubem Alves, introduz este capítulo, que se constitui em um dos pratos de acompanhamento da refeição completa que se serve nesta Tese, em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa. O autor menciona que, quando o aluno não aprende, quando ocorre o insucesso da aprendizagem, alguns professores atribuem a culpa do fracasso à incompetência digestiva do aluno, diferentemente dos cozinheiros que perdem o emprego quando não levam a sério o prazer de quem vai se servir de sua refeição. Existem também professores e alunos que localizam no método adotado as razões de fracassos. Acredito que é interessante conhecer as diferentes visões, as escolas de pensamento, tendências, métodos e abordagens referentes ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, definindo ações que os professores podem pôr em prática na tentativa de obter sucesso no seu trabalho docente, para minimizar o gasto de força e energia na busca de atribuição de culpas por fracassos e insucessos. Assim, este capítulo constitui-se em um dos pratos de acompanhamento da refeição que se pretende servir, na metáfora adotada.

Este capítulo tem por objetivo expor, inicialmente, as principais escolas de pensamento e tendências para o ensino de línguas estrangeiras, sob uma perspectiva histórica, para em seguida tratar dos métodos e abordagens para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Para esses tópicos, baseio-me em Brown (2000), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001). Como esta tese tem como foco a ação do professor de língua inglesa, em cada método ou abordagem incluo uma análise sobre como, segundo aquele enfoque, o professor de inglês pode empreender esforços para envolver o aluno no ensino e na aprendizagem. Fui

³ Lago, Samuel (org.). O melhor de Rubem Alves. Curitiba: Nossa Cultura, 2008, p. 23.

exposta a alguns desses métodos como aluna, desde a antiga 1ª série ginásial até o curso de graduação em Letras. Como professora, adotei e adoto diferentes livros-texto, cada um com a sua filosofia específica de aquisição da língua estrangeira e consequentes propostas de atividades e orientações de ação pedagógica.

1.1 Escolas de Pensamento e Tendências para o Ensino de Línguas Estrangeiras

Desde a época antiga, existe a necessidade de o homem comunicar-se com falantes de outras línguas. Os motivos são os mais variados: econômicos, sociais, diplomáticos, militares ou comerciais. Inicialmente, a aprendizagem fazia-se pelo contato direto com estrangeiros. Porém, além dessa maneira espontânea e informal, já se evidenciava o estabelecimento de métodos mais formalizados desde a conquista dos sumérios pelos acadianos, a partir do ano 3000 a.C., aproximadamente. Os sumérios eram povos antigos do oriente médio, considerados membros da civilização mais antiga da humanidade. Foi um povo culto, que chegou a exercer influência sobre povos vizinhos. Os acadianos, grupos de nômades oriundos do deserto da Síria, dominaram as cidades-estado por volta de 2550 a.C., adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados.

Os romanos também buscaram a aprendizagem da língua utilizada pelos povos que conquistaram. Aprenderam o grego devido ao prestígio da civilização grega. Vêm do 3º século d.C. os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira, usados pelos falantes do latim para aprender a língua grega.

Durante a Idade Média, os mestres adotavam o sistema de aprender letras, depois sílabas, em seguida palavras e, finalmente, frases. Estudava-se a gramática a partir dos textos religiosos. O latim era a língua de maior prestígio na Europa. Falava-se a língua latina na igreja, nas relações comerciais e internacionais. Era a língua de todas as publicações de cunho filosófico, científico e literário. No final da Idade Média, porém, as línguas vernáculas europeias suplantaram o uso do latim na oralidade, devido ao fato de que o latim, no século XVI, manteve-se como a língua culta e o vernáculo como a língua popular.

No decorrer de toda a Idade Média, prevaleceu o modo de ensinar o latim como o mais eficiente para uma metodologia do ensino de uma língua estrangeira, que acabou influenciando o ensino das demais línguas. Mas essa metodologia não

obteve sucesso. Martins-Cestaro⁴ analisa:

Diante do fracasso deste modelo de ensino de línguas estrangeiras, o tcheco Jan Amos Komensky, Comenius em latim, elaborou seu próprio método de ensino. Em 1638, publica sua obra “Didática magna” onde trata de alguns princípios de didática das línguas, como o princípio da ordem natural, o sensualista e o do prazer em se aprender através de jogos e sem castigos corporais, muito comuns na época.

Richards e Rodgers (2001) explicam que as propostas específicas de Comenius em relação ao modo de ensinar o latim não surtiram efeito imediato. O modelo do que veio a ser chamado de Método de Gramática e Tradução prevaleceu até o século XIX. Os autores mencionam a influência dos procedimentos do ensino do latim no ensino e aprendizagem das línguas chamadas modernas, com a aplicação de regras gramaticais, listas de palavras e sentenças para tradução. Só se usava a linguagem oral para a leitura em voz alta de frases que eram depois traduzidas.

Ao longo do tempo, surgiram tendências variadas sobre o ensino de línguas estrangeiras. Brown (2000) assevera que alguns aspectos históricos subsidiam a compreensão das tendências, posicionamentos para a aquisição da língua estrangeira, que resultam em diferentes abordagens. O autor aponta três escolas de pensamento como as principais tendências no estudo da aquisição de uma língua estrangeira. Essas escolas são apresentadas em uma sequência cronológica, muito embora, às vezes, alguns componentes se sobreponham.

1.1.1 Estruturalismo e Comportamentalismo

Para a escola estrutural ou descritiva, surgida nos anos 1940 e 1950, aplicava-se o princípio científico de observação das línguas humanas. O linguista estruturalista tinha como função observar, descrever e identificar as características estruturais das línguas, os dados observáveis. Era importante a noção de que a língua pode ser separada em pequenas porções ou unidades, suscetíveis de serem descritas cientificamente, contrastadas e unidas novamente para formar o todo.

⁴ MARTINS-CESTARO, S. A. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Disponível em: <http://beneditoetp.blogspot.com/2010/10/ensino-de-lingua-inglesa-artigo-de.html>. Acesso em: 10 out 2010

Segundo Osório (2007, p. 2):

O estruturalismo nasceu de uma situação particular do momento histórico da humanidade e da antropologia, em processo inicial, que visava ao domínio de estudos das sociedades em toda sua abrangência. Foi nesse contexto histórico particular marcado, desde o final do século XIX, pela progressista tendência do ocidente para com a temporalidade moderna. Mas, essencialmente, é fruto de notável desenvolvimento das ciências sociais.

Com o advento do estruturalismo, as ciências humanas passaram a criar métodos específicos para estudar seus objetos. Sem abandonar a ideia da ciência, puderam livrar-se das explicações mecânicas de causa e efeito. A psicologia e a linguística foram as primeiras ciências humanas a sofrer tais transformações.

Saussure⁵ é tido como o iniciador da linguística moderna e precursor do estruturalismo. Sua abordagem da linguagem foi um marco na linguística, uma vez que diferia totalmente das anteriores. Saussure concentrou-se na constituição interna dos sinais, e não na sua relação com os objetos do mundo. Considerava a língua como um sistema, em que o valor dos termos resulta da presença dos demais.

Brown (2000) compara que, entre os psicólogos, o paradigma comportamental também focalizava respostas observáveis, que podem ser objetivamente percebidas, registradas e medidas. O condicionamento clássico, a aprendizagem verbal, a aprendizagem instrumental e a aprendizagem discriminativa eram modelos tipicamente comportamentais. A ideia era a de que os organismos podem ser condicionados para responder da maneira desejada, desde que se dê o devido reforço. A abordagem de Skinner⁶, um dos precursores da teoria comportamental, ignora aspectos subjetivos, como são os desejos, os sentimentos e as fantasias, na determinação dos comportamentos. Dois conceitos básicos importavam: o operante e o reforço.

Na visão comportamentalista, no fenômeno da aquisição da linguagem, ressaltavam-se a importância e a interdependência de três acontecimentos, o estímulo, a resposta e o reforço. Silva (2006, p. 24) sustenta que, para Skinner,

⁵ Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço, firmou a linguística como ciência. Suas ideias sobre a estrutura na linguagem lançaram as bases para o progresso das ciências linguísticas no século XX. Sua teoria encontra-se na obra *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916, considerada o marco inicial da linguística do século XX (The New Encyclopedia Britannica, 1986).

⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo nascido nos Estados Unidos. Expoente influente do Comportamentalismo, que vê o comportamento humano em termos de respostas psicológicas ao ambiente (The New Encyclopedia Britannica, 1986).

a aquisição da “Linguagem acontece do mesmo modo que a aprendizagem de outros comportamentos complexos, preconizando uma posição claramente ambientalista”. Ao professor de língua estrangeira, segundo essa visão, por ser o detentor do saber, cabia a função de estimulador e reforçador, selecionando os estímulos adequados às respostas esperadas. Ao aluno cabia o papel de reagir aos estímulos, repetindo os modelos fornecidos, numa ordem crescente de complexidade.

1.1.2 Racionalismo e Psicologia Cognitiva

O pensamento racionalista partiu da concepção do que é o raciocínio, considerado uma operação mental, discursiva e lógica. O racionalismo é a base do pensamento liberal, com a proposição de caminhos para se chegar a fins determinados, postulados em nome do interesse coletivo. Para o pensamento racionalista, o verdadeiro conhecimento deve ser logicamente necessário e universalmente válido, originado da razão. O conhecimento empírico, para os racionalistas, não tem valor científico. O conhecimento supõe a existência de ideias ou essências anteriores e independentes de toda a experiência. Na perspectiva racionalista, Descartes⁷ defende a particular posição, ou seja, o racionalismo inatista.

Na ciência linguística, a abordagem inatista tem como principal representante Chomsky⁸, que influenciou o surgimento, nos anos 1960, da escola de linguistas gerativo-transformacional. Por considerar a linguagem algo inato ao ser humano, Chomsky representou uma forte oposição aos comportamentalistas, defendendo que a linguagem humana não pode ser analisada simplesmente em termos de estímulos e respostas observáveis ou volumes de dados coletados por linguistas de campo. O linguista gerativo estava interessado não apenas em descrever a linguagem, mas também em atingir um nível de explicação no estudo da língua.

Assim como os linguistas gerativos, os psicólogos cognitivistas buscaram descobrir motivações subjacentes e estruturas mais profundas do comportamento

⁷ René Descartes (1596 -1650), matemático, cientista e filósofo francês. Fazia uma distinção radical entre mente e corpo. Estabeleceu regras para a obtenção do conhecimento (The New Encyclopædia Britannica, 1986).

⁸ Noam Chomsky (1928), nascido nos Estados Unidos. Linguista, escritor, ativista político. Um dos fundadores da gramática gerativo-transformacional, um sistema de análise linguística que proporcionou novas direções aos estudos linguísticos (The New Encyclopædia Britannica, 1986).

humano, adotando uma abordagem racional, com o uso da lógica, da razão, da extrapolação e da inferência. A abordagem cognitivista, sob a influência dos estudos de Piaget⁹, rompeu com o pensamento formulado por Skinner. Segundo Piaget, a criança constrói a compreensão sobre como o mundo físico funciona, a partir das suas ações. Piaget não construiu uma teoria específica sobre a aquisição da linguagem, mas seus estudos sobre a natureza do conhecimento humano, sobre como a criança desenvolve a sua cognição, influenciaram as questões sobre a aprendizagem da linguagem. Richards e Rodgers (2001) mencionam o método de ensino Resposta Física Total desenvolvido por James Asher com base nas ideias de Piaget. Trata-se de um método natural, que encara a aprendizagem da primeira e da segunda língua como processos paralelos. Segundo Piaget, a língua é adquirida pela criança por meio de um movimento motor, que é uma atividade do hemisfério direito do cérebro. Assim também ocorre com a aprendizagem no adulto.

Tanto o linguista estrutural quanto o psicólogo comportamental estavam interessados na descrição, na resposta a perguntas sobre o que acontecia com o comportamento humano. O linguista gerativo e o psicólogo cognitivista também procuravam respostas para o quê, mas estavam bem mais interessados no porquê, em quais razões subjacentes, circunstâncias, fatores genéticos e ambientais causavam um evento específico.

1.1.3 – Teoria Sociointeracional

Uma tendência mais atual para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras é a teoria sociointeracional, que se origina de uma corrente psicológica contemporânea, o enfoque histórico-cultural, oriundo das obras de Vygotsky nos anos 1930 e enriquecido por seus seguidores, que se constitui em uma maneira menos fragmentada de conceber o homem:

A partir de uma visão mais crítica dessas questões, é que procuramos compreender o homem numa perspectiva menos fragmentada, com a preocupação de saber de que forma ele se constitui historicamente. Este pensamento se contrapõe à utilização de uma Psicologia cuja concepção de homem, ora se reduz à uma visão idealista, ora

⁹ Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço. Expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Foi o primeiro a desenvolver um estudo sistemático da aquisição da compreensão pelas crianças (The New Encyclopædia Britannica, 1986).

ambientalista ou então, quando não há uma definição explícita, revela uma “abordagem eclética”, formada por retalhos de outras teorias. Nesse sentido, ao pretender romper com o conflito estabelecido pela dicotomia presente nas relações homem-meio, a abordagem histórico-cultural da Psicologia adota uma nova concepção de homem e de sociedade. Essa abordagem foi assim denominada por Vigotski e seus seguidores, constituindo-se em uma forma de pensar a concepção de homem como ser social e o caráter histórico do processo de conhecimento (URT e MORETTINI, 2004).

Vygotsky (2005; 2006) introduziu conceitos relativos ao professor como mediador entre o conhecimento espontâneo do aluno e o conhecimento elaborado pela norma culta; o grupo como mediador de novas aprendizagens; os processos psicológicos superiores, inclusive a metacognição; as duas funções da linguagem; o conceito da zona de desenvolvimento proximal; brinquedo e desenvolvimento; percepção, atenção e memória como funções psicológicas superiores.

A teoria sociointeracional, ao explicar o desenvolvimento da fala e o desenvolvimento cognitivo do ser humano, tem servido como base para recentes tendências em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseadas na experiência prática. Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 15) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental para a Língua Estrangeira, avalia-se:

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, essa interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar o seu poder e dar voz ao aluno, de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Ao examinar a validade e a adequação de alguns conceitos vigotskianos para uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Nascente (2003/2004, p.104) enfatiza que

[...] o desenvolvimento da linguagem, dentro de uma perspectiva vigotskiana, é considerado como o aprendizado de um artefato cultural, cuja função social primitiva é a comunicação, e que serve principalmente para mediar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Em situação de sala de aula, esse aprendizado deve ocorrer dentro do processo de desenvolvimento do conjunto de significados entre professor e alunos, mediado pelo participante mais proficiente, o

professor, o qual dá apoio ao aprendiz, atuando dentro da zona de desenvolvimento proximal do aluno, enquanto este não é capaz de desempenhar a tarefa de forma independente, processo no qual ocorre o desenvolvimento tanto do aluno como do professor. Isto é, são as respostas que o aprendiz dá quando da atuação do instrutor em sua zona de desenvolvimento proximal durante a interação, que possibilitam ao professor trazer à tona o seu conhecimento e repensá-lo, explorando ao máximo a potencialidade da situação de ensino-aprendizagem. A prática instrucional torna-se, então, dentro de uma perspectiva vigotskiana, não o espaço de aplicação de uma teoria, mas o próprio espaço em que a teoria se constitui.

Justificando a adoção dessa teoria para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, Díaz (2006) considera aspectos que viabilizam a sua aplicação: tece considerações sobre as dimensões filosófica, sociológica, linguística e pedagógica.

Para o estudioso, filosoficamente, a tendência tem como base o materialismo dialético. Enfoca a comunicação como uma atividade humana. Concebe o domínio do idioma estrangeiro como uma atividade, que permite ao indivíduo gozar de uma vida mais plena, ao ampliar seu universo cultural, contribuindo para uma personalidade mais integral.

Sociologicamente, trata da relação educação-sociedade. Na dimensão individual, em que estão presentes os sujeitos portadores da ação educativa, a escola desempenha um papel primordial para incrementar a competência comunicativa dos alunos, juntamente com a família e a comunidade. A educação é considerada como mediadora entre o homem e a cultura; nesse contexto, a língua estrangeira é um mediador para o desenvolvimento de uma cultura geral no aluno.

Sob uma perspectiva linguística, vê-se o idioma estrangeiro como uma via para expressar ideias, emoções, sentimentos. A competência comunicativa em língua estrangeira é concebida como um processo integral da atividade humana, no qual as funções comunicativas são formas concretas que permitem o processo de apropriação da língua estrangeira e o contexto como condição para que se produza esse processo.

Sob o ponto de vista pedagógico, a aula de língua estrangeira deve garantir a justiça e a igualdade, com atenção à individualidade e à diversidade. A comunicação é uma atividade que favorece os aspectos cognitivo e afetivo.

1.1.4 Construtivismo

O construtivismo só emergiu como um paradigma predominante no final do século XX. Sob a perspectiva do construtivismo, todos os seres humanos constroem sua própria versão da realidade, e por isso múltiplas maneiras contrastantes de conhecer e descrever são igualmente legítimas. O que se enfatiza, sob essa visão, são os processos ativos de construção do significado. Há uma atenção especial aos textos como meios de concretizar esses processos e um interesse nas variáveis socioculturais e na variabilidade entre as línguas. Valoriza-se a aprendizagem cooperativa, em grupos.

1.2 Métodos e abordagens sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras

As diferentes maneiras de ensinar e aprender as línguas estrangeiras refletem as concepções sobre o ser humano, relacionadas às diferentes escolas de pensamento, sobre a sala de aula e sobre os papéis que representam o professor e o aluno da nova língua – envolvem o processo ou a construção do aprender e ensinar uma nova língua.

Neste item, apresento uma síntese sobre essas diferentes maneiras de ensinar e aprender a língua inglesa, de acordo com a nomenclatura e a sequência estabelecida s por Larsen-Freeman (2000), com informações obtidas em outras fontes, como Almeida Filho (2002), Richards e Rodgers (2001) e outros autores. Antes, faço uma apreciação sobre o uso dos termos método e abordagem. Para cada método apresentado, comento sobre o foco desta tese, ou seja, quais são, na minha visão, as ações pedagógicas que podem ser mais enfatizadas para se buscar o envolvimento do aluno com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Com base nesses comentários, elaborei um quadro para sintetizar essas ações. A minha experiência pessoal como aluna ou como professora aparece em alguns momentos, quando algo significativo se desponta.

Larsen-Freeman (2000, p. 1) postula que o método é [...] um conjunto coerente de conexões entre ações e pensamentos no ensino de línguas” (tradução da pesquisadora)¹⁰. Por coerência, a autora entende a necessidade de

¹⁰ “[...] a coherent set of linkns between actions and thoughts in language teaching”

compatibilidade filosófica entre as conexões. Se há a mesma base filosófica, esse conjunto corresponde a um método, o que não impede o uso da mesma técnica em métodos diferentes. Esclarece que considera como método uma maneira específica de combinar princípios e técnicas, sem constituir com isso uma fórmula. Todos os itens que a autora analisa em seu livro são tratados como métodos. Seu objetivo é analisar como se desenvolvem aulas a partir de cada postura, quais são os princípios e as técnicas relacionadas a cada método.

A concepção de abordagem apresentada por Almeida Filho (2002) corrobora com uma relação que Larsen-Freeman (2000) estabelece. A autora explica que o Método Comunicativo aplica as perspectivas teóricas da Abordagem Comunicativa, então é algo mais amplo do que um conjunto de conexões entre ações e pensamentos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas. Almeida Filho (2002, p. 17) define: “[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, Língua Estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

Na concepção de Richards e Rodgers (2001, p. 1), a mesma relação se estabelece. O método é “um conjunto sistemático de práticas de ensino baseadas em uma teoria específica de língua e aprendizagem de línguas” (tradução da pesquisadora)¹¹. O termo abordagem é usado pelos autores como um dos três níveis de organização no estabelecimento de um modelo ou estrutura para a descrição dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Os outros dois níveis são desenho e procedimentos.

O conceito de abordagem caracteriza o processo de ensino e de aprendizagem. Conhecimentos explícitos e implícitos, ou seja, competências como a implícita (básica), a teórica, a aplicada (meta) e a profissional do professor ou de quaisquer outros agentes de ensino (autores de livros didáticos, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores) movem todo o processo. A abordagem contribui à medida que mostra caminhos para as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira, como o planejamento, a seleção de materiais pedagógicos, os procedimentos adotados e a avaliação adequada.

¹¹ “[...] a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning”

1.2.1 Gramática e Tradução

No final do século XIX, o método clássico adotado para o ensino do latim passou a ser conhecido como o método de Gramática e Tradução. Sob essa perspectiva, focalizavam-se as regras gramaticais como a base para a tradução da língua estrangeira para a língua materna.

Quando iniciei o antigo ginásio, estudávamos a língua francesa na 1ª e 2ª séries e a língua inglesa na 3ª e 4ª. À época, era esse o método usado. As aulas começavam com as explicações sobre o conteúdo gramatical. As frases ou pequenos textos estudados eram exemplos daquele conteúdo. Tudo era traduzido para o português. As avaliações eram aplicadas de acordo com essa ênfase atribuída à gramática e à tradução.

Ainda há, atualmente, instituições educacionais em que se adotam as diretrizes desse enfoque, cujas características principais são o uso da língua materna na aula; o ensino do vocabulário com base em palavras isoladas do contexto; as explicações longas e elaboradas sobre as estruturas gramaticais; a leitura de textos clássicos de difícil compreensão; pouca atenção à pronúncia e ao conteúdo dos textos, que são vistos como exercícios do conteúdo gramatical. Meus alunos estagiários, da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, é que trazem essa informação, nos Relatórios de Estágios de Observação, sobre as aulas a que assistem no ensino fundamental e médio. Na disciplina Prática de Ensino, quando comentamos sobre os diferentes métodos, alguns alunos testemunham que estudaram a língua inglesa dessa forma, no ensino fundamental e no ensino médio, com o agravante de que todo o conteúdo gramatical, os exercícios, os textos e as frases para a tradução são passados na lousa para o aluno copiar.

Larsen-Freeman (2000), partindo da observação de aulas ministradas segundo esse método, comenta sobre seus princípios: a finalidade da aprendizagem é a leitura da literatura escrita naquele idioma e a compreensão formal das estruturas gramaticais; valoriza-se a tradução e a forma; não se valoriza a habilidade de comunicação oral; as habilidades básicas a serem observadas são ler e escrever na língua-alvo, em detrimento de saber falar ou ter compreensão oral; na relação entre professor e aluno, vale a visão tradicional da autoridade do professor; no estudo do vocabulário, recorre-se aos cognatos, sinônimos e antônimos e à memorização. A memorização também vale para as regras e os paradigmas gramaticais.

Na adoção desse método, quais seriam as ações do professor para buscar o envolvimento do aluno? Pela minha experiência como aluna e pelo acompanhamento dos estágios, penso que os professores que adotam esse método não se preocupam com essa questão. O professor é a autoridade em sala de aula. A voz do aluno não precisa ser ouvida nas decisões sobre como os conteúdos serão estudados, que atividades extras podem ser feitas, que recursos devem ser aplicados para que o aluno se predisponha para aprender. O método em si restringe a liberdade de ação do próprio professor, que se acomoda nas repetições das mesmas estratégias de ensino, alterando apenas o conteúdo gramatical. Mesmo com todas as limitações impostas pelo método, uma ação do professor que favoreceria a motivação e a consequente aprendizagem poderia ser, a meu ver, a seleção de textos que fossem ao encontro dos interesses dos alunos. Quando não se adotam livros, presume-se que a seleção dos textos seja feita pelo professor.

1.2.2 Método Direto

O Método Direto teve grande aceitação no final do século XIX e no século XX. Foi amplamente usado em escolas particulares de idiomas, graças à motivação dos alunos e à facilidade de se contratarem professores cuja língua materna era a língua - alvo. Dentre os princípios do Método Direto, conforme Larsen-Freeman (2000), ressaltam-se o uso exclusivo da língua-alvo nas aulas, para levar o aluno a pensar na língua-alvo; o ensino de vocabulário e expressões de uso corriqueiro; a sequência gradativa de habilidades orais; o ensino indutivo das estruturas gramaticais; a introdução oral de novos tópicos; o ensino do vocabulário concreto com demonstrações, objetos e figuras (o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias); a ênfase na pronúncia; o ensino da compreensão oral e o incentivo ao uso da língua em contextos reais.

Esse método não foi muito utilizado no ensino público. Sua aplicação tornar-se-ia muito difícil em escolas com orçamento reduzido, grande quantidade de alunos, formação não adequada de professores ou heterogeneidade de níveis. O professor era, ainda, o centro do ensino, mas já se encorajava a sua participação. Larsen-Freeman (2000) analisa a relação entre alunos e professores como uma relação de parceria no processo de ensino e aprendizagem.

Durante um ano, enquanto cursava a escola Normal, fui aluna de um curso

particular onde se adotava esse método. O que me chamava a atenção era a proibição de se usar a língua portuguesa nas aulas. Traduzir era impensável. Entender o vocabulário concreto não consistia em problema, já que sempre se pode mostrar, desenhar, demonstrar. A dificuldade residia na compreensão do vocabulário abstrato. A professora era excelente, dedicada, mas eu sempre considerei que se perdia muito tempo da aula tentando, por meio de associações e exemplos em outros contextos, levar o aluno a entender determinadas palavras. Às vezes o esforço compensava. Na maioria das vezes, uma olhada furtiva ao dicionário resolvia o problema com mais rapidez. Os alunos dessa turma eram adultos, as aulas eram à noite. Todos havíamos tido aulas no ginásio com a adoção do método de gramática e tradução. Esse *background* da turma dificultava muito a ação do professor.

Ministrei aulas segundo esse método, com material produzido por uma franquia de um curso particular de idiomas. Nas orientações aos professores, exigia-se que a aula fosse ministrada em inglês, sem tradução, com realce nas estruturas gramaticais por meios indutivos, sem regras gramaticais explícitas. Apesar de o professor ser o centro das aulas. Os alunos eram motivados a participar devido à ênfase na oralidade – na pronúncia e na habilidade de formar enunciados orais e praticar a compreensão oral. Nisso residia o foco das ações motivacionais dos professores. Ser capaz de produzir comunicação oral em inglês, entender, gradativamente, músicas e filmes em inglês, conseguir se comunicar com pessoas que falavam inglês, em viagens ou outras oportunidades, esses eram os incentivos. Essas habilidades consistiam em um diferencial para os alunos, pois frequentar cursos particulares de inglês não era algo acessível para a grande maioria dos estudantes, à época.

1.2.3 Método Audiolingual

Na metade do século XX, o Método Direto foi redirecionado àquilo que se tornou umas das revoluções mais visíveis da era moderna, o Método Audiolingual. Nos Estados Unidos, percebia-se o ensino da leitura como mais importante do que a fala, sobretudo dado o isolamento linguístico daquele país. Entretanto, com a participação dos americanos na 2ª Guerra Mundial, houve a necessidade de uma rápida aprendizagem da língua dos aliados e dos inimigos. O exército americano financiou, então, um programa de treinamento especializado, coloquialmente

chamado de o “método do exército” que foi, após variações e adaptações, transformado em Método Áudio lingual.

Richards e Rodgers (2001) explicam que o ponto de partida do método é a apresentação inicial dos elementos chaves de fonologia, morfologia e sintaxe. O novo material é introduzido sob a forma de diálogo ou frases relacionadas entre si. Os princípios do método incluem a memorização desses diálogos ou conjuntos de orações; sequências de estruturas por meio de análise contrastiva, apresentadas uma a uma; padrões estruturais ensinados com exercícios de repetição; pouca ou nenhuma explicação gramatical – ensina-se a gramática via analogia indutiva, e não explicação gramatical – ensina-se a gramática via analogia indutiva, e não por explicação dedutiva; vocabulário estritamente limitado e aprendido no contexto; uso intensivo de fitas de áudio, laboratórios de línguas e recursos visuais; grande importância atribuída à pronúncia; pouco uso da língua materna nas aulas; reforço imediato a respostas corretas; grande esforço para a produção de enunciados corretos por parte dos alunos; tendência para manipular a linguagem e desconsiderar o contexto.

Esse enfoque gozou de muita popularidade em âmbito mundial. Até nos dias de hoje, encontram-se resquícios dessa visão em metodologias contemporâneas. Sua aplicação, entretanto, restringe-se a poucos casos, uma vez que se percebeu que não se adquire uma língua por meio de formação de hábitos e super-exposição, que os erros não precisam ser evitados a qualquer custo e que a linguística estrutural não nos revela tudo que precisamos saber a respeito da linguagem.

No terceiro e quarto anos do curso de Letras, nosso professor de inglês adotava uma série de livros-texto concebidos sob esse método, a série **English 900**, da editora Collier Macmillan. No total de seis livros, estudavam-se 900 frases, que eram ouvidas, repetidas, decoradas, sofriam transformações, substituições e expansões nos diferentes *drills* que se aplicavam. As frases de cada unidade eram soltas, sem ligação por meio de texto, mas versavam sobre um mesmo tema ou estrutura gramatical. Nosso professor usava um gravador de rolo, o que para nós era uma novidade, pois raramente tínhamos a oportunidade de ouvir gravações com falantes nativos na aula de inglês. Nossas referências eram sempre a pronúncia dos nossos professores. A sequência de todas as unidades era a mesma, o que cansava e tornava a aula um tanto quanto monótona. Havia, entretanto, uma grande vantagem na ação desse meu professor: ele acreditava no método. Por isso sabia extrair bons

resultados, adotava estratégias interessantes, principalmente em relação à oralidade.

No ano em que me graduei, esse professor mudou-se da minha cidade. Fiz a seleção para substituí-lo nas aulas de Língua Inglesa do Curso de Letras. Como já tinha todo o material, optei por usar o mesmo método, a série **English 900**. Entretanto, só o fiz por dois anos. Diferentemente do meu professor, eu não acreditava no método para a minha atividade docente, e isso fez toda a diferença.

1.2.4 Método Silencioso

Segundo Richards e Rodgers (2001), o Método Silencioso baseia-se na premissa de que o ensino do idioma é eficiente quando o professor fala o mínimo e induz os alunos a produzirem bastante comunicação oral. A aprendizagem é facilitada quando o aluno descobre ou cria mais que repete e memoriza, quando se usam objetos (como figuras, quadros, gráficos) e quando se inclui a solução de problemas. Esses autores explicam que o método está relacionado a um conjunto de premissas que se constituem na solução de problemas para a aprendizagem de línguas. Os autores citam, inclusive, as palavras de Benjamin Franklin que serviram de epígrafe a esta Tese.

Essas premissas são sucintamente representadas nas palavras de Benjamin Franklin:

Diga-me e eu me esqueço,
ensine-me e eu me lembro,
envolva-me e eu aprendo (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.82)
(tradução da pesquisadora)¹².

Embora ainda seja um método centralizado no professor como aquele que toma as decisões na condução de todas as atividades, sua função é mais indireta, o papel dos alunos é mais participativo. A vontade de envolver o aluno na aprendizagem faz a diferença. Pelas atividades, busca-se encorajar o aluno a expressar-se corretamente, sem instruções orais diretas, com a mínima intervenção do professor. Pretende-se, por esse método, que o aluno seja independente e autônomo, portanto corresponsável pelos seus progressos na aprendizagem da língua. O trabalho cooperativo entre alunos é mais encorajado que o trabalho

¹² “These premises are succinctly represented in the words of Benjamin Franklin: Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn”.

competitivo. Dessa maneira, os alunos cultivam a confiança em si e nos colegas.

Nesse método, existem várias maneiras pelas quais o professor pode motivar os seus alunos nas aulas. Como bem expresso nas palavras de Benjamin Franklin, é o envolvimento que propicia a aprendizagem. Nas suas ações, o professor pode lançar mão daquilo que os alunos já conhecem, como ponto de partida. Como o professor fala apenas o necessário, a voz do aluno pode ser mais ouvida. Os alunos são levados a desenvolver a autonomia, a ouvir a sua própria voz e a voz dos colegas, o que implica a noção de que ele também é responsável pela própria aprendizagem.

1.2.5 Dessugestopédia

Quando as propostas de Chomsky começaram a direcionar os olhos dos linguistas e professores de idioma para a estrutura profunda da linguagem, e quando os psicólogos começaram a reconhecer a natureza fundamentalmente afetiva e interpessoal de toda a aprendizagem, o método audiolingual começou a perder seu prestígio. Nos anos 1970, a pesquisa sobre a aquisição de línguas estrangeiras começou a inspirar métodos inovadores para o ensino. Com o reconhecimento da importância dos fatores cognitivo e emocional na aprendizagem de línguas estrangeiras, alguns métodos começaram a florescer. Tais métodos tentaram capitalizar a importância dos fatores psicológicos no sucesso da aprendizagem. Comparados aos anteriores, foram considerados inovadores e revolucionários. Dentre esses modelos, destacam-se a Dessugestopédia e a Resposta Física Total.

O termo Dessugestopédia refere-se ao fato de que, para usar a nossa capacidade com maior eficiência, temos que “dessurgir” as limitações que acreditamos ter, ou seja, superar as barreiras eliminando os pensamentos de fracasso e as associações negativas (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Sob a perspectiva da Dessugestopédia, ótimos resultados seriam obtidos apenas com o uso da força do cérebro, com a exploração das reservas da capacidade humana. Com base na psicoterapia comunicativa e em outras disciplinas psicoterapêuticas, esse sistema de aprendizagem garantia a retenção máxima de informação em estados relaxados da mente. Várias atividades eram introduzidas em aulas de língua estrangeira com o acompanhamento de música e os alunos sentados

em sofás, relaxados: a apresentação de vocabulário, leituras, diálogos, dramatizações. Esse ambiente, porém, nem sempre é possível.

Larsen-Freeman (2000) comenta sobre os princípios desse método, cuja ideia inicial é que um ambiente relaxado e calmo favorece a aprendizagem. A arte e a música, principalmente evocando emoções positivas, são amplamente utilizadas nesse método. As dramatizações são especialmente valorizadas, pois a fantasia pode reduzir as barreiras à aprendizagem.

Vários princípios desse método podem ser aplicados nas ações do professor de língua inglesa que deseja o envolvimento dos alunos, independentemente do livro que adota ou da turma em que atua. Os alunos gostam de aprender por meio de músicas, que devem estar integradas ao processo do ensino. As dramatizações propiciam excelentes oportunidades de aprendizagem ou fixação de conhecimentos, por meio da ludicidade.

Como professora, nunca adotei esse método por meio de um livro-texto específico. Mas valho-me do princípio de que uma atmosfera tranquila favorece a aprendizagem. Uso músicas para estimular o aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral e dramatizações para fixar conhecimentos e estimular a comunicação oral.

1.2.6 Aprendizagem Comunitária

Esse método recebe o nome de Aprendizagem Comunitária pelo fato de que os alunos trabalham em grupos, construindo o senso de cooperação entre alunos e com o professor. O objetivo principal é construir a confiança e reduzir as barreiras que costumam se impor diante de situações novas, como é a aprendizagem da língua estrangeira.

Richards e Rodgers (2001) ressaltam algumas limitações do método, principalmente em relação à necessidade de conhecimento muito profundo, por parte do professor, das duas línguas, a do aluno e a língua-alvo. O professor precisa receber treinamentos e ter conhecimentos específicos para adotar o método. O fato de não se adotarem livros-texto dificulta o estabelecimento dos objetivos a serem atingidos, a aplicação de avaliação e o controle do sistema gramatical da língua que se estuda.

As ações do professor mais favoráveis ao envolvimento dos alunos referem-

se à sua postura de apresentar-se como uma figura que não impõe qualquer tipo de ameaça, encorajando a cooperação, a iniciativa e a independência.

1.2.7 Resposta Física Total

A Resposta Física Total foi baseada no conhecimento de que a criança, ao aprender a primeira língua, ouve bastante antes de falar e suas atividades de audição vêm acompanhadas de respostas físicas. Além disso, consideraram-se as funções coordenadas pelos hemisférios do cérebro. O ensino ideal deveria ocorrer em aulas sem estresse, durante as quais os alunos participariam de muitas atividades de audição. Inicialmente, haveria apenas comandos do professor sem interação verbal dos alunos. A resposta física seriam os movimentos corporais comandados pelo professor, por meio de frases imperativas. Só mais tarde os alunos dariam respostas verbais ao professor e depois interagiriam entre si. As limitações desse método aparecem à medida que os alunos avançam em seus conhecimentos sobre a língua estrangeira.

Larsen-Freeman (2000) reflete sobre os princípios desse método, alguns dos quais são: a aprendizagem pode ser efetivada pela observação e pela ação; é importante o sentimento de sucesso e de baixa ansiedade; as novidades na aprendizagem são bem-vindas.

A interação entre professores e alunos estabelece-se a partir do professor comandando as ações, até o ponto em que o próprio aluno pode liderar, dando os comandos para o professor e os seus colegas.

Nas ações do professor, vale a noção de que o aluno pode ser levado a desfrutar da aprendizagem segundo o método, reduzindo o estresse, introduzindo situações divertidas e inesperadas. Aguarda-se o momento certo de solicitar aos alunos a comunicação verbal.

1.2.8 A Abordagem Comunicacional e suas Concepções

A abordagem comunicativa ou comunicacional começou a adquirir raízes nos anos 1970, quando se iniciaram os movimentos de busca de uma competência comunicativa na língua-alvo. Foi surgindo um interesse maior sobre os aspectos

sociais da linguagem, com um foco no sentido, no significado e na interação entre sujeitos na língua estrangeira. Conforme Almeida Filho (2002), o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para a interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Quanto à discussão método/abordagem, Richards e Rodgers (2001, p. 172) definem o Ensino Comunicativo como uma abordagem, já que se refere aos “[...] princípios que refletem uma visão comunicativa da língua e da aprendizagem da língua e que podem ser usados para fundamentar uma grande variedade de procedimentos em sala de aula” (tradução da pesquisadora)¹³.

Tardin Cardoso (2003) explicita que a abordagem comunicacional se fundamenta nas visões cognitiva, humanística e sociolinguística de ensinar e aprender uma língua estrangeira. A visão cognitiva valoriza a aplicação de tarefas para fazer com que o aprendente vivencie envolvimento cognitivo: solução de problemas, relatos de filmes, anotações, compreensão de leitura e compreensão oral. A visão sociolinguística relaciona-se às dimensões socioculturais da linguagem. A visão humanística incorpora filosofias educacionais baseadas na psicologia humanista, que tem como finalidade desenvolver a pessoa como um todo na sociedade humana. Os aprendentes são levados a aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, a tomar decisões, a expressar sentimentos e opiniões sobre necessidades, habilidades e preferências.

Pedreiro (2002, apud Almeida Filho, 2001) analisa as ramificações das tendências dos movimentos comunicativos propriamente ditos, a saber: a) A organização por tarefas: sua função é a de expor o aprendente a experiências “com” e “na” língua-alvo. Aqui a tarefa é compreendida segundo a visão de Prabhu (1990), linguista aplicado indiano, para quem é um tipo de atividade que requer que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de uma dada informação, por algum processo de pensamento controlado e regulado pelo professor. b) Temáticos: a estrutura do curso toma por base temas e tópicos de interesse para o público-alvo. A sala de aula envolve o aprendiz na aprendizagem da língua e sobre a língua. c) Projetuais: é o ensino com a elaboração de projetos, que podem constar de

¹³ “[...] principals that reflect a communicative view of the language and language learning and that can be used to support a wide variety of classroom procedures”

atividades suplementares em um curso ou servir de ponto de partida para o ensino da língua-alvo. d) Interdisciplinares, conteúdos, áreas de estudo: é a adoção do conteúdo de uma disciplina para o ensino de uma língua-alvo. e) Peças de interesse: filmes, músicas, softwares, livros, etc. Aprende-se a língua-alvo ao trabalhar com uma peça teatral, um filme, um *site* e diferentes outras manifestações na língua-alvo.

Para que a abordagem comunicacional seja eficazmente aplicada, Tardin Cardoso (2003) sugere algumas ações: o uso consistente da língua-alvo, o uso da aprendizagem cooperativa e de tarefas interativas, o foco no sentido e não na forma, a facilitação de experiências significativas de leitura e escrita, a incorporação de experiências culturais, a integração com outras áreas do currículo e outras habilidades acadêmicas, o foco nas necessidades do aprendente, o foco no planejamento temático e na apresentação de um tema ou tópico coerente para cada aula, e a avaliação apropriada.

Almeida Filho (2005 p. 102) considera a comunicação importante para a construção de processos produtivos de aprender e ensinar uma língua nova porque “é na comunicação verdadeira, linguisticamente intensa, afetivamente envolvente e veiculada na própria língua-alvo, que vai se construir no aprendiz uma competência comunicativa na nova língua”.

Na maioria dos métodos ou abordagens, existe a tendência de supervalorizar o papel que desempenham os professores ou os estudantes no processo de aprendizagem da competência comunicativa da língua estrangeira. Isso tem provocado o surgimento de aulas centradas somente no professor ou somente no aluno, quando seria mais eficiente considerar as funções de ambos em interação e unidade.

A abordagem comunicativa valoriza as produções do aluno. O professor tenta favorecê-las, apresentando ocasiões múltiplas e variadas de construir na língua estrangeira. A aprendizagem é centrada no aluno, não apenas quanto à seleção de conteúdo, como também das técnicas aplicadas na sala de aula.

As estratégias visando à produção de enunciados comunicativos são variadas: o trabalho em pares ou em grupos, que permitem a comunicação entre os alunos, com a preocupação maior no sentido da comunicação do que na forma dos enunciados; as técnicas de criatividade e as dramatizações, que permitem a expressão mais livre; a leitura de textos autênticos; o papel fundamental da afetividade nas interações, como também o trabalho individual autogerado, como

uma maneira de desenvolver a capacidade de autoaprendizagem.

No curso de Letras, nas aulas de Língua Inglesa, tenho trabalhado com base nos princípios da abordagem comunicativa, na seleção das atividades, textos, maneiras de abordar os conteúdos e no aperfeiçoamento das habilidades esperadas.

As ações do professor, segundo essa abordagem, visam à comunicação. Textos selecionados de revistas, livros e jornais, ou seja, textos autênticos, são um componente motivacional, pois o aluno percebe que está aprendendo a língua que realmente é usada para a comunicação, não frases soltas ou apenas diálogos construídos com o objetivo de aprender determinadas estruturas gramaticais. Os jogos também envolvem o aluno na aprendizagem, assim como as atividades em pares ou em grupos. Como as ações em sala de aula visam à comunicação, os alunos têm a oportunidade de realmente usar a língua, em atividades variadas e prazerosas. Richards e Rodgers (2001) comentam sobre o fato de que são ilimitadas as possibilidades em termos dos tipos de exercícios e de atividades que se podem propor aos alunos, desde que os levem à consecução dos objetivos comunicativos estabelecidos.

1.2.9 Instrução com Base em Conteúdo, Instrução com Base em Tarefas e Método Participativo

Essas três abordagens também adotam os princípios da abordagem comunicacional, uma vez que centram a comunicação na aprendizagem. A diferença reside no foco. Enquanto o ensino comunicativo busca oportunidades para que o aluno pratique a língua-alvo com o uso da função comunicativa de fazer previsões, estas abordagens priorizam o processo, ou seja os alunos se utilizam do inglês para aprender o inglês.

Dentre os princípios da Instrução com Base em Conteúdo, conforme Larsen- Freeman (2000), ressalta-se a motivação dos alunos a partir da percepção de que o uso da língua que estão aprendendo é relevante. Usa-se o conteúdo de diferentes áreas, apresentado na língua-alvo, como por exemplo uma descrição sobre animais vertebrados em inglês, ou uma explicação sobre o relevo de determinada região, desde que sejam conteúdos de fácil compreensão para os alunos, de preferência algo que já estudaram ou estão estudando em outras disciplinas. Contextos desse tipo envolvem os alunos na aprendizagem e podem favorecer a

competência comunicativa, que inclui a habilidade de ler, compreender, discutir, escrever sobre conteúdos de diferentes matérias do currículo.

Como professora particular de inglês, decidi adotar um livro que se utilizava dessa abordagem, o **Cambridge English Worldwide**, da editora Cambridge University, especialmente destinado a alunos jovens (10 a 16 anos de idade). As unidades versavam sobre o espaço, os animais, o clima, as florestas tropicais, alimentação, ou seja, elementos da Geografia, da História, das Ciências, da Ecologia e dos Estudos Sociais. Em cada unidade, focalizavam-se áreas de vocabulário e de aspectos estruturais e gramaticais da língua. A aprendizagem do vocabulário era realmente facilitada pelo fato de os alunos lerem a respeito de assuntos que já conheciam em sua língua materna, geralmente por serem conteúdos de disciplinas que já haviam estudado em diferentes disciplinas. Também se facilitavam o estudo das estruturas, os exercícios de escrita. O fator complicador, na minha experiência, residia no fato da resistência dos alunos a interagir em propostas de discussões orais sobre alguns assuntos totalmente distantes do seu cotidiano e do seu interesse, como o clima, as civilizações antigas, ou os Alpes. Como o livro é estruturado em sequências de conteúdo gramatical, nem sempre era possível deixar de estudar alguma unidade com conteúdo menos interessante para aqueles alunos, na faixa etária de 13-15 anos.

Na Instrução com Base em Tarefas, planejam-se as aulas a partir de tarefas significativas, com atividades que envolvam comunicação real e que promovam a aprendizagem, com foco no processo. As tarefas que se pretendem cumprir segundo essa visão são tarefas pedagógicas, conforme explica Nunan (1989, p. 10). As tarefas pedagógicas envolvem o aluno na

[...] compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, ao mesmo tempo em que a sua atenção se focaliza na mobilização do seu conhecimento gramatical, a fim de expressar significado, com a intenção de veicular significado, e não manipular a forma (tradução da pesquisadora)¹⁴.

As tarefas pedagógicas, então, não estão vinculadas a funções particulares ou formas específicas da língua. As tarefas propostas aos alunos propiciam

¹⁴ [...] comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form

oportunidades de engajar-se em atividades que exercitam a fala, a compreensão oral e a interação.

A abordagem participativa originou-se com Paulo Freire nos anos 1960, mas só começou a ser mais discutida na literatura sobre o ensino de línguas duas décadas depois. Larsen-Freeman (2000) refere-se ao fato de que Freire desenvolveu esse programa para moradores de favelas e trabalhadores rurais no Brasil, com a finalidade de alfabetização. Os diálogos em que se engajavam os participantes, sobre os próprios problemas, tinham a finalidade, além de alfabetizar, de proporcionar reflexão e ações para melhorar a sua vida.

No ensino de idiomas, essa abordagem busca promover uma conexão entre o que se faz na sala de aula com o que acontece na vida diária dos alunos, para se obter a relevância do que se ensina e se aprende. A educação é considerada mais eficaz quando se baseia nas reais necessidades dos alunos.

Nas ações do professor, segundo essas abordagens, é muito importante conhecer bem os interesses dos alunos, a fim de selecionar conteúdos ou tarefas adequadas, que favoreçam o envolvimento nas atividades em sala de aula.

1.2.10 Estratégias de Aprendizagem, Aprendizagem Cooperativa e Inteligências Múltiplas

Sob a abordagem do treinamento em estratégias de aprendizagem, o aluno aprende a aprender, já que é levado a conhecer as estratégias utilizadas para a aprendizagem da língua-alvo.

Na visão da Aprendizagem Cooperativa, os alunos aprendem em grupos e contribuem com a aprendizagem de todos os participantes daquele grupo. Busca-se a interação na língua-alvo.

Com base nos estudos que definem as Múltiplas Inteligências, adota-se a perspectiva de planejar as aulas de modo a considerar os diferentes tipos de inteligência, o que favorece o desenvolvimento do potencial dos diferentes alunos.

O quadro a seguir indica os métodos e abordagens considerados neste capítulo, as relações que se estabelecem segundo cada um e as ações e estratégias que podem ser evidenciadas com a sua adoção.

Quadro 01 – Métodos e Abordagens de Ensino e Aprendizagem de Línguas e Ações do Professor

MÉTODO/ ABORDAGEM	AÇÕES
GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	Na relação professor-aluno, evidencia-se a autoridade do professor. Na seleção dos textos para a aplicação do conteúdo Gramatical, o professor pode levar em consideração o interesse dos alunos.
DIRETO	O professor é o centro das aulas, mas há a participação dos alunos. O envolvimento pode ocorrer pela demonstração das vantagens de saber pronunciar bem, saber construir enunciados orais e entender o que se diz em inglês.
AUDIOLINGUAL	O papel do professor é central e ativo. O aluno é levado a desenvolver técnicas de treinamento para produzir respostas corretas. A motivação pode ocorrer por meio de ações buscando adequar os diálogos ao interesse dos alunos, tornando-os menos artificiais. O professor pode também demonstrar a eficiência do método na aquisição de uma boa pronúncia.
SILENCIOSO	O professor ajuda o aluno a aprender. O professor, embora busque o silêncio, é muito ativo. Suas ações para conseguir a dedicação dos alunos voltam-se para trabalhar com o que o aluno já traz de conhecimentos, para ajudá-lo a adquirir autonomia e cooperação com os colegas, e para ser responsável pela própria aprendizagem.
DESSUGESTOPÉDIA	Nesse método, busca-se a interação professor-aluno e dá-se atenção aos sentimentos do aluno, apesar do fato de que o professor é a autoridade em sala. Nas ações do professor, o estabelecimento de um clima de confiança e relaxamento favorece o envolvimento. As atividades desenvolvidas sob essa perspectiva valorizam o uso da arte, da música, das dramatizações.
APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA	O professor assume um papel de conselheiro, oferecendo apoio aos alunos nas atividades em grupo. As ações do professor para envolver o aluno na aprendizagem da língua são realizadas na tentativa de superar sentimentos negativos. Como o aluno é bastante ouvido sobre o que aprender, principalmente nos estágios iniciais, a tarefa de envolvimento torna-se simplificada, vai-se com mais segurança ao encontro dos seus interesses.
RESPOSTA FÍSICA TOTAL	O método inicia com o professor dando os comandos e depois os papéis são invertidos. Busca-se o envolvimento dos alunos por meio da redução do estresse, do uso do humor e da novidade.
ENSINO COMUNICATIVO	O professor, de acordo com esse método, é um facilitador da comunicação, monitora o desempenho dos alunos, que agem como comunicadores. Na sua prática educacional, o professor envolve os alunos quando escolhe textos e atividades que o fazem sentir que estão aprendendo algo útil. O uso de textos autênticos, a aplicação de jogos e dramatizações são algumas das atividades comunicativas que podem motivar o aluno a aprender.
INSTRUÇÃO COM BASE EM CONTEÚDO, INSTRUÇÃO COM BASE EM TAREFAS E ABORDAGEM PARTICIPATIVA	O professor auxilia o aluno na aprendizagem da língua, pois parte da experiência prévia do aluno e constrói a aprendizagem em conjunto com ele. O professor, em suas ações, busca o envolvimento por meio da adoção de conteúdos, tarefas e diálogos que sejam significativos para os alunos. No caso da Abordagem Participativa, o envolvimento é tal que pode levar à ação do aluno no mundo em que vive, extrapolando, assim, os muros da escola.
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, APRENDIZAGEM COOPERATIVA, INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	Levando-se em consideração a realidade e os interesses dos alunos, as ações do professor que favorecem o envolvimento são aquelas que valorizam a participação, a autonomia e a liderança dos alunos. Os alunos são motivados a participar e a interagir na língua-alvo.

Fonte: BARUKI-FONSECA, Regina (2010).

1.3 Uma palavra sobre métodos

Usando o termo método no sentido inclusivo, ou seja, tanto para se referir ao conjunto das ações da sala de aula como à teoria, crença ou conceito plausível em que se embasam tais atividades, Prahbu (1990) analisa a afirmação feita por muitos estudiosos de que não existe o que pode ser considerado como o melhor método. Para o autor, não se acrescenta nada a essa discussão considerar que existem métodos melhores para diferentes contextos, ou que todos os métodos trazem uma parcela de veracidade ou validade. A própria noção de que há métodos bons e ruins não leva a nada. Na visão do autor, para que o ensino seja uma atividade produtiva, ou seja, o modo como a aprendizagem ocorre e como o ensino dá sustentação para que a aprendizagem ocorra refere-se ao que ele chama de senso de plausibilidade. Nesse caso, tira-se o foco das qualidades inerentes ao método que se decide adotar:

O método é visto simplesmente como um senso de plausibilidade altamente desenvolvido e altamente articulado, com um certo poder de influenciar as percepções de outros especialistas ou outros professores. Talvez o melhor método varie de professor para professor, mas apenas no sentido de que é melhor que cada professor trabalhe com seu próprio senso de plausibilidade, em qualquer época (PRAHBU, 1990, P. 175-176. Tradução da pesquisadora).¹⁵

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira têm sido desafiadores tanto para os professores possuidores de uma teoria implícita significativa, como para aqueles que já atingiram o senso de plausibilidade necessário para a busca de um respaldo teórico que amenize suas angústias no processo de ensino e de aprendizagem. Entendo que o método não deva ser considerado como se fossem amarras, imposições ao professor para que ministre todas as suas aulas segundo um método específico, sem lugar para adaptações, sem possibilidade de ouvir a expressão da opinião e das necessidades dos alunos, e mesmo sem o uso da criatividade. Afinal, como afirma Kumaravadivelu (2003), estamos chegando ao que se chama de pós-método, uma pedagogia que abre possibilidades, que permite ir além de limites impostos por métodos. Essa pedagogia

¹⁵ A method is seen simply as a highly developed and highly articulated sense of plausibility, with a certain power to influence other specialists “or teachers” perceptions. Perhaps the best method varies from one teacher to another, but only in the sense that it is best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at any given time

pós-método é proposta segundo um sistema tridimensional de parâmetros, que seriam a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade, ou seja, verificar o que é específico a cada grupo, o que é prático em cada teoria e o que é possível fazer segundo as identidades de alunos e professores.

Escolher este ou aquele caminho para envolver os alunos no ensino da língua inglesa e obter bons resultados de aprendizagem não é tarefa fácil, como se viu. Conhecer bem as especificidades dos alunos demanda tempo e dedicação. Selecionar as ações que se comprovem mais eficazes gera insegurança, porque a ação do professor é, via de regra, uma atividade solitária. Seja qual for o caminho que se adote, penso ser de grande importância acreditar no que se realiza, confiar que se está fazendo tudo o que é plausível e possível para que as ações do professor ao ensinar envolvam os alunos e promovam a aprendizagem.

Ao perceber o valor do método para uma metodologia em Língua Inglesa, fazendo todo um apanhado de significação desde a história até a ação do professor de língua estrangeira em seu fazer com o aluno, tenho a destacar a importância de se afetar esse aluno. Por mais que dominemos a técnica metodológica, há que se sensibilizar esse aluno para que se envolva e alcance sucesso no aprendizado em Inglês. Assim, vamos buscar mais um tempero de extrema necessidade para a nossa refeição. Percebo, ainda, que, ao buscar o novo, vou fazer o diferente e conseguir agregar uma expressão pessoal e cultural daquilo que reconheço como fundamental para o aprendizado da língua e para afetar o outro etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 258).

CAPÍTULO II

A FENOMENOLOGIA E A PESQUISA EDUCACIONAL

As escritoras árabe-americanas traduzem estar na cozinha como libertação ao invés de opressão, porque oferece momentos artísticos e de criatividade ao invés de confinamento. Elas usam a comida retórica como um veículo para liberar o próprio mito e criar um novo espaço, onde a cozinha é um lugar de expressão pessoal e cultural, um lugar de autoconhecimento e enriquecimento (HANDAL, 2007, p. 213).

O trecho de Handal (2007) mostra como as escritoras árabe-americanas lidam com a sua relação com a comida, como uma fonte importante de determinação de sua identidade, sua força, suas raízes e sua autoafirmação. Na sua intencionalidade, usam a comida como um veículo de expressão pessoal e cultural, percebem a conexão entre a comida que suas avós preparavam e a transmissão de cultura que realizam. Com essa citação, inicio este capítulo, constituído em acompanhamento da refeição relacionada à metáfora da Tese.

Nos estudos que efetuei durante o curso de doutorado, ponderei as várias possibilidades de investigação científica, as diferentes posturas que o pesquisador pode abraçar na análise do seu objeto. A abordagem fenomenológica mostrou-se um procedimento de análise apropriado à minha intencionalidade de pesquisadora, ao meu objeto de estudo e à maneira como pretendo dirigir o meu olhar.

Este Capítulo objetiva descrever o caminho de análise abordado, a Fenomenologia, apontando a sua aplicabilidade para a pesquisa educacional e explicitando os passos que se tomam para a leitura do fenômeno pesquisado. Trato, inicialmente de alguns aspectos históricos da Fenomenologia, suas definições, estágios e principais tendências, as perspectivas da abordagem para o século XXI. Em seguida, analiso vários aspectos da aplicação desse caminho metodológico nas pesquisas qualitativas, pelo depoimento de vários estudiosos e orientadores de investigações sob esse enfoque. Explico, em seguida, como se procede a uma leitura fenomenológica, quais são os passos e procedimentos que se adotam segundo essa abordagem. Por último, apresento algumas considerações sobre estudos divulgados sob a forma de Teses e Dissertações que adotaram os procedimentos de análise fenomenológica em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

2.1 Um Pouco de História: Estágios da Fenomenologia

Segundo o Centro de Pesquisas Avançadas em Fenomenologia¹⁶, quatro tendências e estágios filosóficos, não necessariamente em sequência linear, podem ser reconhecidos no movimento fenomenológico, que iniciou com a publicação de **Investigações Lógicas (Logische Untersuchungen)**, de Husserl, em 1900-1901. O que caracteriza esse trabalho é o ataque ao psicologismo, a tentativa de absorver a lógica na psicologia empírica. Além do interesse pela lógica, o trabalho de Husserl também demonstra interesse pela matemática, linguagem, percepção e vários tipos de representação, como a expectativa, a imaginação e a memória. Descreve, ainda, de que maneira os objetos ideais podem se tornar evidentes e conhecidos. Esse início da fenomenologia costuma ser conhecido como fenomenologia descritiva, graças à sua abordagem reflexiva e descritiva: procura-se simplesmente descrever o fenômeno, sem propriamente interpretá-lo. Nessa forma de reflexão, olham-se as coisas como elas se manifestam.

O primeiro estágio, o da Fenomenologia Realista, enfatiza a busca pelas essências universais em todos os assuntos, incluindo-se as ações, os motivos e a individualidade do ser humano.

O texto fundante da segunda fase, a Fenomenologia Constitutiva, foi **Idéias Relativas a uma Fenomenologia Pura e a uma Filosofia Fenomenológica I (Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie I)**, de Husserl, 1913. Dois procedimentos inserem-se nessa fase devotada às reflexões sobre a abordagem fenomenológica, a redução fenomenológica e a redução eidética. Suspende-se a aceitação do estado dado da vida consciente como algo que pré-existe no mundo.

A Fenomenologia Existencial deriva dos estudos de Martin Heidegger, publicados em 1927, **Ser e Tempo (Sein und Zeit)**. A intenção de Heidegger era usar uma análise do ser humano como um meio para se chegar a uma ontologia fundamental que ultrapassasse as ontologias regionais descritas por Husserl. Alguns pensadores franceses, dentre eles Jean-Paul Sartre (com **O Ser e o Nada**, de 1943) e

¹⁶ O Center for Advanced Research on Phenomenology foi fundado em 1971, inicialmente para preservar os escritos, publicados ou não, de fenomenólogos que ministraram aulas nos Estados Unidos e Canadá. Atualmente, o Centro, sediado na Florida Atlantic University, funciona para aprofundar e divulgar estudos sobre a fenomenologia e tem representantes em inúmeros países do mundo. Disponível em <http://www.phenomenologycenter.org/>. Acesso em 16 nov. 2007.

Maurice Merleau-Ponty (com **Fenomenologia da Percepção**, de 1945) realizaram a sua própria interpretação das ideias de Husserl. Essa terceira tendência inclui tópicos como ação, conflito, desejo, opressão, morte. Merleau-Ponty deu continuidade à apropriação da psicologia Gestalt nas suas descrições sobre a percepção e o corpo vivo; Sartre concentrou-se na liberdade e na literatura.

A quarta fase, a Fenomenologia Hermenêutica, é aquela que se baseia primeiramente no método de Heidegger, apresentado em **Ser e Tempo (Sein und Zeit)**, publicado em 1926-1927. Segundo essa obra, a existência humana tem uma natureza interpretativa, daí o foco na interpretação. A primeira manifestação dessa fase encontra-se na obra de Hans-Georg Gadamer, particularmente em **Verdade e Método (Wahrheit und Methode)**, de 1960. Incluem-se nessa fase Paul Ricoeur, Patrick Heelan, Don Ihde, entre outros. As questões tratadas na Fenomenologia Hermenêutica incluem as demais que já estavam sendo abordadas nas anteriores. O que a diferencia das demais é a ênfase na hermenêutica, na interpretação.

O educador contemporâneo van Manen, holandês naturalizado canadense, tem realizado inúmeros trabalhos e orientações de teses e dissertações com base na Fenomenologia. Em seu *site*¹⁷, o educador chama a atenção para o fato de que, além de as bases fenomenológicas serem ricas e complexas, o movimento continua a se expandir. Por esse motivo, podem aparecer continuidades e descontinuidades, ao se elencarem orientações e tendências desse movimento. Uma atitude eclética sobre a tradição da Fenomenologia seria adequada ao pesquisador fenomenológico. O autor ressalta a dificuldade de analisar os movimentos da Fenomenologia em termos de estruturas filosóficas ou históricas rígidas, precisas. Assim, discute o que chama de designações ou orientações das diferentes visões da abordagem: a Fenomenologia Transcendental, associada a Husserl e seus colaboradores e intérpretes; a Fenomenologia Existencial, identificada com as obras de Heidegger, Sartre, de Beauvoir, Merleau-Ponty, entre outros, a Fenomenologia Hermenêutica, representada por Heidegger, Gadamer e Ricoeur; a Filosofia Linguística, especialmente ligada a Blanchot, Derrida e Foucault; a Fenomenologia Ética de Scheler e Levinas; e a Fenomenologia da Prática, que tem sido usada em contextos aplicados ou profissionais de várias áreas, dentre as quais a educação e a pedagogia, como o próprio van Manen, além da psicologia, enfermagem e medicina.

¹⁷ phenomenologyonline.com

2.2 Fenomenologia: Definições e Tendências

Independentemente das tendências específicas de cada fase, de cada movimento, pode-se lançar um olhar sobre as definições da Fenomenologia conforme alguns dos seus principais autores, como os selecionados abaixo, todos enfatizando a busca da essência do fenômeno que se mostra no discurso dos sujeitos da pesquisa.

Edmund Husserl (1975) buscou para a filosofia as bases e as condições de uma ciência rigorosa. Para esse pensador, a ciência caracteriza-se por centralizar-se na noção de unidade, pois se pode falar em ciência porque há uma unidade entre o ato de conhecer e o seu correlato, aquilo que é conhecido. O êxito do método científico, que dá rigor ao raciocínio filosófico em relação às coisas mutáveis e variáveis que são as coisas do mundo, consiste em poder estabelecer uma verdade provisória, que se manterá como verdade até que se mostre, por meio de um fato novo, outra realidade.

Souza (2007), ao analisar em Husserl o estabelecimento das estruturas *a priori* da consciência, enfatiza que a reflexão revela as estruturas essenciais da consciência, com o caráter positivo de uma evidência e não de uma hipótese que se gera pela observação do vivido dessa consciência:

Uma vez que a reflexão não é mais investigada quanto à possibilidade de descrever um evento, mas quanto ao seu fundamento em uma necessidade eidética, clarifica-se a pertinência dela na construção de uma ciência que se pretende rigorosa como a fenomenologia. [...] A reflexão fenomenológica escapa, assim, às dificuldades apresentadas na introspecção, que é a retomada de um evento que tem por característica a contingência. A reflexão, fundada em uma necessidade eidética, é a revelação dessa própria necessidade. Assim, a intuitividade da fenomenologia não a caracteriza como uma ciência factual: o retorno às coisas mesmas é o retorno a uma evidência que ultrapassa a contingência dos fatos (SOUZA, 2007, p. 23).

Merleau-Ponty (1999) trata da fenomenologia como o estudo das essências. Daí que todos os problemas resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência. A Fenomenologia é tida como uma filosofia transcendental que coloca em suspensão, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ali”. Merleau-Ponty afirma que encontramos em nós mesmos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido. Seu legado consiste na perplexidade perante o mundo e no

anseio constante em reaprender a ver esse mesmo mundo. Ele se deu conta do caráter inacabado da fenomenologia – e via, nesse inacabamento, nunca o índice de um fracasso, de uma indefinição, mas o reconhecimento de sua fertilidade e da verdadeira tarefa que é revelar o mistério do mundo e o mistério da razão. Com essas idéias Merleau-Ponty retomou o caminho descortinado por Hesserl.

Pelo caráter de inacabamento, há um movimento constante, uma dinamicidade na atitude fenomenológica. Assim se posicionam Rojas e Baruki-Fonseca (2009, p. 55):

A Fenomenologia sugere um movimento de ir e vir. Proporciona o entrelaçamento de ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos que busquem constantemente o desvelamento daquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido. A Fenomenologia propõe um constante recomeçar, induz uma problemática, está sempre em um estado de aspiração para se deixar praticar e reconhecer-se como estilo, como movimento.

Ao tratar da problemática dualista entre o passado e o presente, o saber e a prática, Merleau-Ponty elucida:

Cada perspectiva ali está apenas para preparar outras e só estará fundada se for admitida como parcial, aceitando-se que o real fica ainda além. Nada pode fazer com que sejamos o passado: é apenas um espetáculo postado diante de nós e que precisamos interrogar. [...] Saber e prática enfrentam a mesma infinidade do real histórico. Porém, respondem-lhe de duas maneiras opostas: o saber, multiplicando os pontos de vista por meio de conclusões provisórias, abertas, isto é, condicionais; a prática, por meio de decisões absolutas, parciais, injustificáveis. Mas como permanecer nesse dualismo? [...] Não se trata de coincidir com o que foi vivido: trata-se de decifrar o sentido total daquilo que foi feito. Para compreender uma ação é preciso restituir seu horizonte, isto é, não somente a perspectiva do agente, mas o contexto “objetivo” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 219-221).

O filósofo francês Paul Ricoeur, considerado um dos pensadores mais lúcidos e impressionantes da contemporaneidade, tanto em relação à profundidade e abrangência quanto à natureza inovadora do seu pensamento, analisa, em suas obras, o vasto espectro da experiência humana. Elabora uma teoria da metáfora e do discurso e articula uma visão ampla da relação entre tempo, história e narrativa. O movimento filosófico da sua obra compreende a filosofia reflexiva, a fenomenologia e a hermenêutica.

Ao constatar que a compreensão envolve a interpretação, Ricoeur (1988) segue o pensamento hermenêutico de Heidegger, que fala da compreensão que o ser

humano tem sobre estar no mundo, pois os seres humanos compreendem-se a partir da interpretação do mundo cultural e linguístico em que se encontram. Para os pensadores hermenêuticos, a linguagem é a condição básica, primordial, de toda a experiência; as formas linguísticas (símbolos, metáforas, textos) revelam as dimensões dos seres humanos no mundo. A autocompreensão e a compreensão do mundo são obtidas pela interpretação, por meio da linguagem. A teoria da leitura, ou hermenêutica, estende-se além da leitura dos textos literários. Ela se configura em uma leitura da vida. Por esse motivo, o trabalho de Ricoeur trouxe grandes impactos não apenas aos estudos literários, mas também para disciplinas variadas como a filosofia, a psicanálise, a história, a religião, a política, a educação. Como o homem se compreende a partir da interpretação do mundo em que se encontra, revelando-se pela linguagem, a hermenêutica de Ricoeur aplica-se aos estudos do fazer docente, por que não dizer, do fazer do docente de Língua Inglesa.

No campo educacional, além dos estudos literários e linguísticos, a aplicação do pensamento de Paul Ricoeur é de extrema relevância para o conhecimento do sujeito. Com a introdução da noção de identidade narrativa, no seu livro **O si-mesmo como um outro**, de 1990, a narrativa abre a perspectiva de uma entidade que age e sofre dentro de uma estrutura de continuidade e mudanças, por meio das modificações e continuidades do tempo. O processo complexo de objetividade e implicação subjetiva resulta numa compreensão transformada de si-mesmo e do mundo.

A teoria da interpretação de Ricoeur, segundo Gentil (2008), baseia-se no reconhecimento do lugar central que a linguagem e os símbolos ocupam em nossa existência. O homem é esse ser capaz de agir, de falar, de narrar e de realizar uma avaliação ética das suas ações. É pela linguagem que se estabelece essa troca, que se constroem esses momentos fecundos e profundos de diálogo, que se preserva a perspectiva e a posição do outro.

É dessa perspectiva de uma filosofia que se faz dialogando com o saber das ciências, uma filosofia reflexiva que é entendida como “reapropriação do nosso desejo de ser e de nosso esforço para existir”, que ganha relevo uma outra forma de alteridade. Trata-se daquele outro que é constitutivo desse sujeito que deseja ser e se esforça para existir, desse sujeito que se constitui como um si-mesmo. Esse outro não é acessório à constituição desse sujeito nem lhe é simplesmente exterior, não mantém com ele uma relação contingente que possa ser cortada ou descartada. Esse outro é ontologicamente constitutivo desse sujeito. Só podemos compreender o sujeito humano se compreendermos de que maneira esse outro está presente nele de forma assim tão íntima. (GENTIL, 2008, p. 9)

Para chegar a essas questões sobre a compreensão do outro, sobre a interpretação, Ricoeur (1988), empenhado inicialmente na descrição fenomenológica da vontade, percebeu que era necessário entender a expressão simbólica, ou seja, o que são os símbolos, como funcionam, o que significam. Foi o primeiro momento da hermenêutica, definida como trabalho de decifração dos símbolos. A passagem dos símbolos à linguagem em geral foi inevitável; ela tornou-se, para Ricoeur, um domínio sobre o qual se entrelaçam as pesquisas filosóficas. A teoria da interpretação assenta-se numa concepção da linguagem; a teoria da interpretação de Ricoeur estabelece-se juntamente com a elaboração dessa concepção e das suas implicações filosóficas. A linguagem, assim como os símbolos, não é apenas a interpretação *de* alguma coisa; linguagem e símbolos são, também, interpretações *para* algo.

Na pesquisa qualitativa em que a intencionalidade do pesquisador é conhecer o seu sujeito e desvelar suas ações tendo como ponto de partida os depoimentos, as respostas, as observações, o diálogo, deve-se salientar o enunciado como revelador de quem fala, que se mostra pela linguagem. Como nos lembra Ricoeur (1991), em relação a duas conquistas da enunciação:

- 1) que não são os enunciados nem mesmo as enunciações que referem mas, lembrados mais acima, os sujeitos falantes, usando recursos de sentido e da referência do enunciado para trocar suas experiências numa situação de interlocução;
- 2) que a situação de interlocução só tem valor de acontecimento, uma vez que os autores da enunciação são postos em cena pelo discurso em ato e, com os enunciadores em carne e osso, sua experiência do mundo, sua perspectiva sobre o mundo, a qual um outro não pode substituir. (RICOEUR, 1991, p. 64).

Para Ricoeur (1988), a Fenomenologia lida com a tentativa de convergência dos discursos humanos em sua totalidade. Consiste em dar um primado ao sentido e à promessa, sem omitir a estrutura e o rigor. Os estudos fenomenológicos vão além de uma simples filosofia do sujeito cognoscente, apelando-se a uma fenomenologia da oferta do mundo que, por sua vez, se vê transbordada por uma ontologia do ser, no momento em este se dá a conhecer, se revela. Ricoeur (1988, p. 17) aprofunda-se na questão da hermenêutica, que define como “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”, Reorienta a hermenêutica para a noção do discurso como texto, a intermediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos. Enfatiza a necessidade de colocar em suspensão o

conhecimento das coisas do mundo exterior, a fim de concentrar-se exclusivamente na experiência em foco:

[...] assim como o mundo do texto só é real na medida em que é fictício, da mesma forma devemos dizer que a subjetividade do leitor só advém a ela mesma na medida em que é colocada em suspenso, irrealizada, potencializada, da mesma forma que o mundo manifestado pelo texto. [...] A consequência, para a hermenêutica, é importante: não podemos mais opor hermenêutica e crítica das ideologias. A crítica das ideologias é o atalho que a compreensão de si deve necessariamente tomar, caso esta deixe-se formar pela coisa do texto, e não pelos preconceitos do leitor (RICOEUR, 1988, p. 58-59).

A intencionalidade é o postulado básico da Fenomenologia: toda consciência é intencional, é consciência de alguma coisa, ou seja, visa a algo fora de si. Retoma-se a humanização da ciência, estabelecendo-se uma nova relação entre o sujeito e o objeto, o ser humano e o mundo, considerados pelos fenomenólogos como polos que não podem ser separados. Não há pura consciência, separada do mundo, porque ela tende para o mundo. O pensar fenomenológico é uma volta às coisas mesmas, ou seja, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência como objeto intencional. Não há objeto em si – quem confere um sentido e um significado ao objeto é sempre e necessariamente o sujeito, com a sua intencionalidade.

Moura (2007) analisa aspectos negativos e positivos em relação à apresentação canônica da intencionalidade. Considera um lado negativo o fato de que a afirmação de que toda consciência é consciência de alguma coisa implica a reformulação da noção de sujeito do conhecimento conforme a concepção da filosofia moderna, quer na vertente racionalista, quer na empirista. Implica, ainda, afirmar que, como a consciência se relaciona diretamente com o mundo, não está fechada sobre si mesma – abre-se ao exterior.

Com referência ao aspecto positivo,

[...] a intencionalidade representará, em primeiro lugar, a descoberta de uma certa “atividade” de nossa consciência, que permanecia desconhecida pela tradição. Quer se considere o sujeito cartesiano, com seu estoque de “idéias inatas”, quer se considere o sujeito segundo Locke, mera tábula rasa na qual o mundo inscreverá as “idéias”, nos dois casos a consciência ou a subjetividade só entra em cena como uma instância essencialmente passiva, que não contribui em nada para a constituição do mundo de nossa experiência (MOURA, 2007, p. 10).

De acordo com Martins (1992, p. 62-3),

A importância que a intencionalidade, em fenomenologia, tem para nós está em que, através de uma conceituação ampla, a compreensão diferencia-se da “intelecção” tradicional; isto é, daquela compreensão que se confina às naturezas verdadeiras e imutáveis, daquilo que já existe por definição ou porque alguém ensina.

O autor ressalta que a intencionalidade da consciência se refere ao mundo para o qual a consciência se volta. Nesse olhar que o pesquisador dirige ao mundo e o observa, todos os gestos, ações, hábitos, enfim, tudo no mundo vivido tem significação. O objetivo do pesquisador é a investigação direta, a descrição dos fenômenos da maneira como são experienciados pela consciência.

Rojas (2006), vinculando o sentido de intencionalidade em fenomenologia ao sentido de intencionalidade do educador, enfatiza que

[...] a intencionalidade, enquanto consciência ativa, faz o indivíduo interagir no mundo, com autonomia de pensamento: é a consciência de um querer intenso, objetivo e seguro. O educador, ao incorporar para si a intencionalidade, redobra de sentido o seu fazer e retorna de maneira significativa a intensidade da realização nas ações pedagógicas (ROJAS, 2006, p. 4).

Ainda em relação ao aspecto da intencionalidade no trabalho educativo e à postura do ser professor sob a perspectiva da fenomenologia, Rojas e Baruki-Fonseca (2009, p. 60) definem:

É a intencionalidade em ação, como atitude assumida perante o mundo, que configura o princípio fenomenológico, que é a intenção de transgredir constantemente a opinião, o já posto, acabado, para chegar ao verdadeiro saber. Esse encontro depende da intencionalidade projetada naquilo que se vê, no objeto, ou nas pessoas, da intensidade do querer, do sentir; aguça-se o olhar para ver outras dimensões daquilo que se apresenta.

O Centro de Pesquisas Avançadas em Fenomenologia, em seu *site*, expõe sete características compartilhadas pelos autores que tratam da abordagem fenomenológica na condução de suas pesquisas. São características dos adeptos da Fenomenologia: a) tendência a opor-se à aceitação de questões não observáveis e os grandes sistemas erigidos pelo pensamento especulativo; b) tendência a opor-se ao naturalismo (que também pode ser chamado de objetivismo e positivismo), com o crescimento em âmbito mundial a partir da ciência natural moderna e da tecnologia, que tem sido divulgado desde o Renascimento; c) tendência a justificar a cognição (como também a avaliação e a ação), com referência ao que Edmund

Husserl denominou evidência, que é a consciência da própria questão desvendada da maneira mais clara, distinta e adequada; d) tendência a acreditar que não apenas os objetos dos mundos natural e cultural, mas também os objetos ideais, como os números, e até mesmo a própria vida consciente, podem se tornar evidentes e, portanto, conhecidos; e) tendência a defender a ideia de que a investigação deveria se focalizar naquilo que se pode tratar como “encontrado”, ou seja, os “objetos como são encontrados”. Essa terminologia não recebe o apoio de todos os estudiosos da Fenomenologia, mas todos abraçam a ideia de enfatizar a problemática dualista e a necessária abordagem reflexiva; f) tendência a reconhecer o papel da descrição em termos universais, *a priori*, ou eidéticos, como anteriores à explicação por meio de causas, finalidades ou bases; g) tendência a debater se aquilo que Husserl chama de *epochê* e redução na fenomenologia transcendental é útil, ou até mesmo, possível.

Por todas essas considerações a respeito das diversas tendências e autores fenomenólogos, na análise dos depoimentos, adotei as bases metodológicas da Fenomenologia de Husserl (1982) e Merleau-Ponty (1975; 1999). Merleau-Ponty retomou o caminho iniciado por Husserl quando reconheceu, no inacabamento fenomenologia, a fertilidade, a verdadeira tarefa de revelar o mistério do mundo e o mistério da razão. Com a adoção do pensamento de Ricoeur (1988; 1991), a análise fenomenológica leva ao momento da hermenêutica das categorias abertas: após a análise do discurso como texto, realiza-se a intermediação pela qual nos compreendemos, a hermenêutica, a interpretação do discurso dos sujeitos.

2.3 Perspectivas: A Fenomenologia no Século XXI

De acordo com o Centro de Pesquisas Avançadas em Fenomenologia, não é tarefa fácil prever que forma a filosofia fenomenológica irá assumir nas primeiras décadas do seu segundo século de existência. Após o colapso da união Soviética, o contato mais aproximado com as tradições da fenomenologia no leste europeu, o interesse crescente na América Latina e na Ásia, além das facilidades de contato pelas viagens internacionais e pela própria internet, é possível que os quatro períodos mencionados estejam abrindo caminho para um quinto período (planetário) da fenomenologia. Não se prevê um rompimento com nenhuma tradição dos estudos fenomenológicos das tendências anteriores. É possível que haja, entretanto, maior ênfase em certas áreas que têm merecido maior atenção por parte

de estudos de diferentes naturezas, como a antropologia filosófica e questões atuais com ela relacionadas, tais como a ecologia, o gênero, a etnia, a religião e a ética, sem abandonar as preocupações com a estética, a ética, a filosofia das ciências naturais e humanas, e a política.

Rojas (2006) atribui ao educador do futuro a tarefa de redimensionar as práticas educativas na perspectiva fenomenológica, com a incorporação de atitudes de busca, de procura de coisas para ver e dizer. As práticas educativas podem ser consideradas no mundo contemporâneo como fenômenos a serem desvelados, revelando seres, pensamentos, sentimentos, novos fazeres, no processo do ensinar/aprender, tornando possível a realização plena do humano.

Pelas leituras e estudos que efetuei, percebi que muito se tem escrito sobre a abordagem fenomenológica, sobre os entendimentos a seu respeito, sobre o fato de ser ou não um método de investigação, sobre o futuro desse tipo de investigação. Vários autores abordam essa discussão, como Masini (1989), por exemplo. A autora lembra o que Heidegger considerou em relação à atitude fenomenológica e se posiciona:

O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. [...] O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa da interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental (MASINI, 1989, p. 63).

Muitos críticos ainda generalizam as questões concernentes à Fenomenologia, considerando-a um sistema fechado, ineficaz, sem grandes consequências. Porém, o levantamento dos relatórios de dissertações e teses com base na Fenomenologia mostrou a possibilidade de aplicação desse tipo de investigação, além das ciências biológicas e médicas, nas ciências humanas. Após descrever, interpretar e divulgar os resultados da investigação, o trabalho do pesquisador pode tomar rumos diversos, ser ou não profícuo, seja qual for o método aplicado no seu estudo. Aliás, o quesito "utilizado" da pesquisa também se presta a muitas discussões, sem mencionar a questão pesquisa quantitativa/qualitativa. No meu caso específico, como trabalhei com professores em formação, o conhecimento, a descrição e a interpretação da realidade que se mostra a partir da investigação fenomenológica irão subsidiar e aperfeiçoar toda a orientação aos acadêmicos (professores em formação) nas diferentes disciplinas em que atuo,

sobretudo Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Como garante van Manen (1997), a partir da compreensão que se chega do objeto de estudo, o pesquisador fenomenológico busca agir de forma melhorada, mais hábil, com mais clareza, adotando uma atitude mais adequada à situação.

2.4 A Fenomenologia e a Pesquisa Educacional

A partir do lançamento das bases para o pensamento fenomenológico por Husserl, a presença da fenomenologia tem sido fértil para as investigações das Ciências Humanas. A tendência da época era ao reducionismo, ou seja, à redução da explicação do fenômeno a apenas um dos aspectos – psicológico, sociológico ou histórico, o que eliminava a possibilidade da visão do todo. A superação de uma visão reducionista resultava em outra postura também reducionista, da psicologia, da sociologia ou da história. Urt (2000; p. 16) assim se posiciona em relação ao reducionismo: “Toda e qualquer postura reducionista peca por isolar e privilegia apenas um dos aspectos da realidade; percebendo esta de uma forma estática e imutável”.

A partir dessa crise do psicologismo, do sociologismo e do historicismo, Husserl empreendeu a tentativa de devolver a validade à ciência em geral e às ciências humanas. A corrente fenomenológica desempenhou, assim, a função de romper com a visão positivista.

A fenomenologia é considerada uma introdução lógica às ciências humanas, uma vez que busca a definição eidética, ou seja, da essência do sujeito antes de qualquer experimentação. É, também, uma retomada filosófica dos resultados da experimentação, já que procura apreender-lhe a significação fundamental, especialmente quando se realiza a análise crítica da ferramenta mental usada.

São inúmeros os autores que tratam das contribuições da abordagem fenomenológica para a pesquisa em educação. Bicudo (1999) menciona essas contribuições em diferentes perspectivas, ou seja, como investigação, como procedimento didático-pedagógico e como concepção de realidade e de conhecimento.

Sob a perspectiva da investigação, a fenomenologia proporciona rigorosos procedimentos de pesquisa. A educação é considerada um fenômeno. É a partir

dessa constatação que se constroem as interpretações, se detectam suas invariantes, suas características essenciais, se esclarece o que está sendo investigado e se abrem os caminhos para intervir na política educacional e na prática pedagógica. A fim de compreender o fenômeno, é importante reviver e recriar as experiências que se vivenciaram. Para que o pesquisador possa atingir essa compreensão, a relação entre o mundo e os textos deve ser um constante movimento de ir e vir, para que se evite um único entendimento do contexto:

A fenomenologia nos educa para a contínua insatisfação com as conclusões alcançadas, a busca incessante da verdade, a preocupação quase excessiva com o rigor e a evidência, a fidelidade ao que no texto está dito. Sabendo de antemão que há sempre mais a revelar e a dizer, a compreensão se retoma a cada instante, sem jamais se dar por acabada. Não dá tréguas à superficialidade e banalização do saber, a falta de rigor; aos “pré-conceitos”, à acomodação e a preguiça mental, mas sem cair no dogmatismo (COELHO, 1999, p. 88).

Adotar uma atitude fenomenológica na ação didático-pedagógica implica um fazer marcado pela busca do sentido e pela atribuição de significados, na dimensão temporal e histórica do sujeito da aprendizagem, da escola, do professor, dos teóricos da educação, enfim, de todos os envolvidos no processo educacional. Busca-se o sentido e o significado daquilo que se faz, daquilo que se escolhe fazer e como se decide fazê-lo.

Na concepção de realidade e de conhecimento, uma atitude fenomenológica considera o mundo em sua concretude e as experiências que se vivenciam nesse mundo. Os temas abordados em educação são os temas que se encontram no fazer pedagógico:

“[...] a constituição do sentido, a atribuição do significado, a constituição do objeto para o sujeito, a construção da subjetividade, o real, a verdade, a palavra, o discurso, a linguagem, o Eu, o *Outro*” (BICUDO, 1999, p. 12-13).

A pesquisa fenomenológica, ao partir da compreensão do nosso viver, e não de definições ou conceitos, desvenda o fenômeno além da aparência, na totalidade do mundo vivido. Na pesquisa fenomenológica, evocamos a compreensão das experiências por meio da linguagem. O fazer fenomenológico implica cingir-se a regras formais direcionadas ao fenômeno, àquilo que se mostra. A atitude fenomenológica é uma atitude de abertura, de liberdade de nossos conceitos, valores

e preconceitos. A abordagem revela-se

[...] apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão daquilo que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas (BICUDO, 1999, p. 13).

A fenomenologia, segundo van Manen (1997), traz uma contribuição relevante à epistemologia da prática profissional, sobretudo em áreas como a pedagógica, pois o exercício da prática docente, como também o exercício de várias outras profissões em que se lida com seres humanos, requer-se mais do que habilidades treináveis e conhecimentos teóricos específicos – é necessário ter trato, intuição, afetividade.

Na oposição à tendência positivista, os pensadores fenomenológicos interferem diretamente em várias concepções educacionais. Ao reconhecer o educando como a pessoa responsável por sua própria essência, é tarefa do educador levá-lo a assumir a sua liberdade, combatendo as forças alienantes da cultura que o desumanizam e o encaminham para a vida inautêntica.

Boemer (1994) enfatiza que o orientador em fenomenologia propõe uma linha de investigação ao seu orientando, sem apresentar um “problema”, uma vez que o pesquisador fenomenológico parte de uma interrogação. Ao interrogar, o pesquisador estará indo em direção ao fenômeno, naquilo que se manifesta por si, por meio do sujeito que experiencia a situação. Ao interrogar, focaliza-se o fenômeno, não o fato. O fato fundamenta-se na lógica e no positivismo clássico, ao considerar o que pode tornar-se objetivo e rigoroso como objeto da ciência:

Quando há fatos, haverá idéias de causalidade, repetitividade, controle. O pesquisador em fenomenologia segue outro caminho, pois não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer definição do fenômeno *a priori*. Ele inicia interrogando o fenômeno. Isto não exclui que ele tenha um pensar. Ao recusar os conceitos prévios, as teorias e as explicações *a priori* já existentes, o pesquisador não parte de um marco zero ou de um vazio. Ele tem um pré-reflexivo. O que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar, pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas. O **interrogar** envolve necessariamente um pensar sobre aquilo que estou interrogando. O meu pré-reflexivo é o meu pensar (BOEMER, 1994, p. 37).

Ao comentar sobre o olhar fenomenológico no processo educativo, Rojas

(2006) considera a possibilidade de esclarecer os modos de comprometimento sujeito - mundo, ou os modos de o sujeito conviver com a realidade e, reciprocamente, as maneiras como a realidade se mostra ao sujeito. À fenomenologia pode-se atribuir uma dimensão profundamente pedagógica, com características de constante aprendizado e construção da própria história:

A fenomenologia basicamente se guia pelos caminhos da experiência, e assim sugere uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam. Trazendo à consciência novos olhares, para permitir um redimensionamento dos fazeres. Ao tratarmos das práticas educativas, evidenciamos a necessidade de buscar um olhar intencional que possa nos desvelar formas diferenciadas no fazer pedagógico. Compreendendo que em todo processo somos sujeitos, e estamos em constante elo com o outro no movimento das mudanças e transformações dialeticamente intenso (ROJAS, 2006, p. 3).

A meta da abordagem fenomenológica é ir-à-coisa-mesma, a coisa do fenômeno pesquisado, que pode ser um momento, uma ocorrência, relações, um objeto de conhecimento, a própria prática. A coisa se manifesta ao pesquisador. A realidade expõe-se por si, independentemente daquele que a percebe. O olhar atento ou cuidadoso do ser que investiga precede qualquer sistematização, qualquer classificação. Esse olhar constitui-se na suspensão de qualquer julgamento, ou seja, procura-se deixar de lado as formas familiares e comuns de olhar as coisas.

Para o pesquisador fenomenológico, o modo de abordar o fenômeno refere-se à sua descrição exaustiva e às invariantes percebidas durante as descrições. A reflexão sobre as invariantes, com base na inteligibilidade do que possibilitam entender, é que conduz à essência do fenômeno investigado. Essa essência revela o que existe pela maneira como existe.

A descrição é aqui vista como “[...] um procedimento para obter dados que deverão ser analisados e interpretados fenomenologicamente, visando à busca da essência e de sua transcendência, postas em termos textuais” (BICUDO, 2000, p. 75). Três momentos fundamentam uma investigação fenomenológica: o olhar atento para o mostrar-se do fenômeno, o descrever o fenômeno, o não se deixar levar pelas crenças pré-estabelecidas sobre a realidade do fenômeno.

Ao descrever os aspectos da pesquisa em ciências humanas, van Manen (1997) enfatiza que o conhecimento fenomenológico é empírico, baseado na experiência, sem a intenção de tecer generalizações ou estabelecer relações funcionais e vai além de meras particularidades. A pesquisa fenomenológica parte

de experiências vividas ou dados empíricos em direção à compreensão sobre experiências concretas de vida, por meio da linguagem. A atitude fenomenológica consiste em chegar a um meio termo entre a particularidade e a universalidade. Ao contrário de pesquisas que procuram soluções para problemas, as perguntas da pesquisa fenomenológica são perguntas significativas, que levam a uma compreensão melhor ou mais profunda sobre certas situações da experiência vivida, sem a tentativa de fechamento ou apresentação de soluções. A partir dessa compreensão, pode-se agir melhor, com mais clareza, adotando-se uma atitude mais adequada, com maior habilidade. Assim, van Manen (1997, p. 30) assegura que a pesquisa fenomenológica pode ser vista como uma interrelação dinâmica entre atividades como

(1) a atenção a um fenômeno que nos interessa de fato e que nos compromete com o mundo; (2) a investigação da experiência como a vivenciamos e não como a contextualizamos; (3) a reflexão sobre os temas essenciais que caracterizam o fenômeno; (4) a descrição do fenômeno por meio da arte de escrever e reescrever; (5) a manutenção de uma relação com o fenômeno que seja forte e orientada pedagogicamente; (6) o equilíbrio do contexto da pesquisa, por meio da consideração das partes e do todo (Tradução da pesquisadora).¹⁸

Conforme Bicudo (2000), sob a perspectiva fenomenológica, a descrição serve de base para a análise e a interpretação dos dados, com a adoção de critérios de rigor. Martins (1992) menciona o início da trajetória fenomenológica como uma ida às coisas mesmas, em que o pesquisador busca uma descrição do fenômeno considerando o seu mundo-vida, ou seja, a sua experiência, que lhe possibilita interrogar o mundo e aqueles fenômenos que tem a intenção de interrogar. A leitura das descrições é feita com o olhar atento do investigador, olhar que é dirigido pela interrogação.

Após a coleta dos depoimentos, que repetem o discurso na linguagem do sujeito, antes de serem submetidos a qualquer tipo de análise ou interpretação em relação à investigação, leva-se a efeito a análise ideográfica. Para cada sujeito, elaboram-se um quadro de análise ideográfica, constando o depoimento, as unidades de significado, que são as asserções, e o discurso articulado das asserções. Bicudo

¹⁸ (1) turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world; (2) investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it; (3) reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon; (4) describing the phenomenon through the art of writing and rewriting; (5) maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon; (6) balancing the research context by considering parts and whole.

(2000) refere-se a essa análise como ideográfica ou idiográfica. Ambos os nomes procedem: uma análise ideográfica trata das representações das ideias por meio de sinais, ao passo que a análise idiográfica ressalta as idiossincrasias contidas em um discurso, aquilo que é particular, pessoal.

Assim Martins (1992, p. 59-60) avalia a redução fenomenológica:

O objetivo deste momento na trajetória fenomenológica é determinar, selecionar quais as partes da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não o são. [...] O propósito desse segundo momento é isolar o objeto da consciência – as coisas, as pessoas, as emoções ou outros aspectos que constituem a experiência que estamos tendo. [...] Através da comparação no contexto e eliminações, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes que são essenciais para a existência da consciência da experiência.

Posteriormente a essa análise ideográfica, elabora-se uma matriz nomotética – uma visão mais geral, em oposição aos dados de experiências pessoais, como na análise ideográfica. Relacionam-se as asserções, que são reduzidas para dar conta das repetições e coincidências constantes das asserções. O quadro de convergências indica em quais asserções as reduções foram mencionadas. A partir das reduções, chega-se à indicação das grandes invariantes, chamadas de categorias abertas. Na interpretação das categorias, busca-se a essência do fenômeno, retorna-se às coisas mesmas (os depoimentos dos sujeitos) e desvela-se a compreensão dos efeitos de sentido do fenômeno pesquisado.

2.5 A Abordagem Fenomenológica em Dissertações e Teses de Programas de Pós- Graduação em Educação no Brasil, em Contextos Educacionais

Como esta tese se insere em um Programa de Pós-Graduação em Educação, busquei conhecer teses e dissertações vinculadas à área de Educação que adotam a abordagem fenomenológica em suas investigações. Minha finalidade, ao realizar este levantamento, foi verificar como se aplicam os passos da abordagem fenomenológica em pesquisas de dissertações e teses nos programas de Pós-Graduação em Educação, uma vez que afirmo que a Fenomenologia é um procedimento de análise adequado à pesquisa educacional.

Foram selecionados os trabalhos que tratam de questões de ensino e de aprendizagem, deixando de lado as pesquisas referentes às atividades fora do

contexto escolar, uma vez que a abrangência dos trabalhos na área de Educação é muito ampla. As áreas de conhecimento pesquisadas foram Educação, Psicologia da Educação, Psicologia Educacional, Ensino e Aprendizagem. As palavras chaves (ou assuntos, ou, ainda, termos) adotadas foram: fenomenologia (também método fenomenológico ou abordagem fenomenológica) + ensino-aprendizagem, e fenomenologia (também método fenomenológico ou abordagem fenomenológica) + língua estrangeira + ensino- aprendizagem.

O ponto de partida da pesquisa foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os *sites* que incluem trabalhos que vão ao encontro dos critérios de busca adotados são: o portal da CAPES, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS (PPGEdu), o Domínio Público, a biblioteca Sapiientia da PUC de São Paulo e a biblioteca digital da UNESP de Rio Claro. Após os levantamentos iniciais em vários *sites* de busca e de algumas bibliotecas digitais, foram selecionados os que trazem assuntos pertinentes e que oferecem resumos completos. Alguns, inclusive, permitem acesso aos textos completos da grande maioria das dissertações e teses, como é o caso da biblioteca digital da UNESP. Após a exposição do que cada *site* contém, levamos a efeito os procedimentos de análise das informações que os autores dos trabalhos incluíram em seus objetivos, fundamentação teórico-metodológica e aplicação da teoria à temática da tese ou dissertação. Tal análise foi organizada em função de eixos temáticos que adotamos para agrupar as teses e dissertações.

Ao todo, foram escolhidos 59 trabalhos: 14 teses de doutorado e 45 dissertações de mestrado.

2.5.1 Os *Sites* Consultados

2.5.1.1 O Portal da CAPES

No portal da CAPES, apenas seis registros, cinco dissertações e uma tese, foram consideradas pertinentes à busca proposta. Os temas trataram do espaço escolar, da Escola Aberta, do ensino da Psicologia, da formação de professores; duas dissertações objetivaram analisar a ação pedagógica.

2.5.1.2 O Site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O *site* do PPGEduc/UFMS elenca os resumos de todas as dissertações de Mestrado desde 1996 até 2006, num total de 21. Vários foram os professores orientadores de dissertações que adotaram os procedimentos metodológicos da Fenomenologia para a análise, assim como várias foram as áreas abordadas. A Prof^a Dr^a Alda Maria do Nascimento Osório foi a orientadora de uma dissertação a respeito do sentido da arte na educação. A Prof^a Dr^a Angela Maria Zanon orientou principalmente pesquisas na área de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, quatro no total. Outra dissertação versou sobre o uso da Internet nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outra sobre o projeto TV na escola. O Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório orientou três dissertações sobre ensino e aprendizagem. A Prof^a Dr^a Jucimara Rojas atuou como orientadora de uma dissertação sobre a ação do psicólogo escolar, uma sobre histórias de vida e três outras com temas referentes à Educação Infantil. O Prof. Dr. Luiz Carlos Pais foi o orientador de uma dissertação sobre recursos digitais, duas sobre educação a distância e duas na área de educação matemática. A Prof^a Dr^a Marilena Bittar orientou uma dissertação sobre novas tecnologias na educação.

2.5.1.3 O Site Domínio Público

No *site* Domínio Público, identificaram-se sete dissertações e três teses com a adoção da abordagem fenomenológica em contextos educacionais, em diferentes universidades e com diferentes orientadores. Os temas versaram sobre educação a distância, evasão escolar, educação ambiental, educação matemática, prática de ensino em biologia e prática docente.

2.5.1.4 A Biblioteca Digital da PUC/SP

Na biblioteca digital Sapiientia, da PUC/SP, há um registro considerável de teses e dissertações buscadas por meio das palavras chaves. Nem todas foram enfocadas neste estudo, já que o *site* inclui todas as áreas daquela universidade. Muitas teses e dissertações provêm das áreas de Filosofia e de Linguística. Na área

de Educação, foram coletadas seis dissertações e quatro teses, versando sobre diversos assuntos: a formação de professores, o sentido de presença na educação, a formação do psicólogo, o uso de computadores na escola, duas sobre a prática docente e quatro sobre ensino e aprendizagem.

2.5.1.5 A Biblioteca Digital da UNESP de Rio Claro

Na biblioteca digital Athena, da UNESP de Rio Claro, seis dissertações e seis teses compõem o perfil da busca empreendida. O site da UNESP proporciona acesso aos textos completos de todas as teses e dissertações, em pdf. Foram selecionadas as teses e dissertações oriundas do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática, orientadas pela Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

2.5.2 Eixos Temáticos

As teses e dissertações selecionadas foram, neste trabalho, agrupadas em sete eixos temáticos, a saber:

Ensino e Aprendizagem de Disciplinas Específicas

Entre as disciplinas específicas estão a matemática, a biologia, a educação física, a geometria, a língua estrangeira e a língua portuguesa. Inserem-se neste eixo as dissertações que abordaram aspectos de ensino e aprendizagem na educação de infância, como o desenho e a música. Os objetivos desses estudos voltaram-se, principalmente, para desvelar e descrever o sentido do processo de ensinar e do processo de aprender entre os sujeitos que os vivenciam. Os estudos foram norteados para caracterizar as práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem de conhecimentos, analisar os discursos dos sujeitos de acordo com o foco da pesquisa e elencar temas/categorias para interpretação e busca de respostas ao questionamentos.

Inclusão

Os estudos deste eixo tiveram por finalidade compreender, segundo o olhar de professores, gestores e alunos, como as diferentes questões relacionadas ao tema interferem no desempenho escolar, descrevendo os sentidos atribuídos pelos sujeitos às relações vividas na escola.

Educação Ambiental

As teses e dissertações visaram à compreensão sobre a percepção, os valores e as atitudes dos sujeitos envolvidos em processos educacionais em relação ao meio ambiente. Buscaram o significativo entendimento das interações, sentidos, sentimentos, hábitos e valores que os sujeitos estabelecem com o meio ambiente e a educação ambiental.

Novas Tecnologias

Incluem-se neste eixo os trabalhos que levantam possibilidades de interpretação para a atuação dos sujeitos professores que utilizam a tecnologia informática como ferramenta pedagógica, a atitude dos sujeitos alunos que aprendem com o uso do computador como ferramenta educacional, bem como para a compreensão de como alunos e professores vivenciam e utilizam o computador como instrumento auxiliar no processo educacional, assim como os efeitos e as impressões produzidas nesses sujeitos advindas dessa experiência. Trabalhou-se com a função pedagógica dos recursos digitais como suporte de mediação no processo de aprendizagem entre o sujeito e o objeto estudado.

Formação de Professores

As teses e dissertações deste eixo versaram sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada. Objetivaram caracterizar as modalidades de práticas pedagógicas mais produtivas em contextos de formação de professores, (re)pensando constantemente sobre os cursos de

Licenciatura, investigar em que e como as aulas de regência nos Estágios Supervisionados contribuem para o processo de formação do futuro docente, seja para a integração do conhecimento teórico à prática cotidiana, seja para a descoberta de novas metodologias, que propiciem a aprendizagem significativa.

Ensino a Distância

Neste eixo, os estudos tiveram o intuito de compreender como ocorre, a partir de processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos que ensinam ou aprendem por meio de cursos a distância, explicitando o entendimento dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino.

Prática Pedagógica

As teses e dissertações tiveram por objetivo estudar vários temas relacionados à ação pedagógica de educadores de diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a universidade. Os olhares focalizaram os princípios que fundamentam e norteiam a prática pedagógica e as relações que se concretizam no fazer desses profissionais nas aulas.

2.5.3 A Abordagem Teórica

Quanto à aplicação da Fenomenologia como procedimento de análise, as teses e dissertações seguiram os passos em direção à descrição do fenômeno. Os estudos foram o caminho de aproximação do que é percebido e/ou que se mostra, tal como ele é. Prevaleram, como alicerces, as obras Husserl (1982) e Merleau-Ponty (1975; 1999), além de outros autores que abordam a questão da Fenomenologia, como Bicudo (2000). O método, de natureza descritiva, supõe a exclusão de pressupostos a respeito daquilo que se vai estudar e aponta para a descrição do fenômeno tal como ele vai sendo apresentado à experiência de quem o vê. Propõe, também, a busca dos elementos constitutivos do fenômeno observado, excluindo elementos causais e focalizando as constâncias. Investigando o percebido e o manifestado, trabalhando com aquilo que faz sentido para os sujeitos,

evidenciando a visão que os sujeitos têm de si e do ambiente educacional, apreenderam-se aspectos do fenômeno e buscou-se a essência manifestada nas descrições ou discursos dos sujeitos envolvidos, conforme a temática. Para ter acesso ao fenômeno em estudo, os pesquisadores valeram-se da observação direta e/ou das entrevistas. Os discursos obtidos por meio das entrevistas são analisados sob a perspectiva fenomenológica, ou seja, pela análise ideográfica, individual, e a elaboração da matriz nomotética, que é a análise geral, explicitando-se as convergências e divergências entre os discursos, tornando possível a reflexão e permitindo a compreensão da estrutura do fenômeno interrogado. Dessa análise chega-se às grandes regiões de convergências ou categorias abertas, que são submetidas à análise hermenêutica.

2.5.4 Algumas Considerações sobre o Levantamento

As teses e dissertações que selecionei para este estado do conhecimento adotaram a Fenomenologia sob a orientação de diferentes Linhas de Pesquisa, com diversos eixos temáticos e objetivos, o que confere eficácia a procedimento de análise adotado. Os olhares dos pesquisadores voltaram-se para a descrição dos fenômenos educacionais: o sentido do processo de ensinar e do processo de aprender disciplinas específicas, o desempenho escolar e a inclusão, os processos educacionais e o meio ambiente, a utilização das novas tecnologias, a formação de professores nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos nos cursos a distância, os princípios da prática pedagógica e as relações no fazer profissional. Observa-se como é ampla a abrangência de possibilidades de investigação dos fenômenos educacionais à luz da Fenomenologia.

O educador do professor em formação deve proporcionar-lhe elementos para refletir sobre essa perspectiva de trabalho docente como um trabalho de sedução, de envolvimento, de afetividade, de conquista. O trabalho de todo professor demanda grande investimento, definição clara de atitudes e objetivos que visam ao estabelecimento de vínculos que proporcionem o ensino e a aprendizagem bem sucedidos. No caso do professor de língua inglesa, pelo que nos demonstram o acompanhamento dos Estágios Supervisionados e as pesquisas realizadas, esse esforço adquire maiores proporções.

A afetividade mostra-se na comunicação do humano, em sua ludicidade perceptiva. Prioriza o aspecto relacional na formação qualitativa de uma educação autônoma. Tal aspecto exige a presença de novos conhecimentos em aplicação e complementação. Assim, a questão da Língua Inglesa alicerça-se como elemento formativo, mostrando-se como necessidade e presença.

Por exercer variadas funções, como a comunicação e a descrição das nossas experiências, a linguagem é um tema vasto, um objeto de estudos complexo, analisado sob diferentes perspectivas. Por ser essencialmente social, usamos o aspecto coletivo da língua para acessar a nossa experiência e a experiência das outras pessoas. Pela linguagem, criamos e descrevemos um mundo-vida intersubjetivo. Van Manen (1997, p xiii) afirma que, ao aprender uma língua, aprendemos a viver em esferas coletivas de significados, o que vale dizer que a linguagem tem implicações para as nossas possibilidades experienciais “Por meio da linguagem fenomenológica, exploramos essas possibilidades e navegamos nos mundos-vida e em seus horizontes hermenêuticos”¹⁹ (Tradução da pesquisadora).

Nos depoimentos coletados, evidencia-se o uso da linguagem afetiva do professor ao se dirigir aos alunos, em busca do envolvimento, da motivação. Nesta fala, percebe-se a preocupação que o sujeito tem com a seleção do modo de condução das aulas, para se atingir esse envolvimento dos alunos. É um professor que se monitora, auto-observa, reflete e se adapta, quando necessário:

Outro procedimento que dá certo é estar sempre me monitorando ou auto-observando, isto é, ver como proceder desde o momento que entro em sala de aula. [...] Como tenho duas aulas por semana, tenho a oportunidade de refletir e mudar algumas formas de como trabalhar a aula (Sujeito A).

Este sujeito expõe a afetividade, ressaltando o seu papel de professor educador: “*penso que não contribuímos apenas para a vida acadêmica e profissional, mas também para a sua formação como cidadão*” (Sujeito B).

A postura adotada pelo professor que tem como meta envolver os alunos é sempre diferenciada: “*Tem que ser informal com o aluno, cativar os alunos para envolvê-los. O professor tem um dom de comunicação. Na sala de aula o professor se transforma*” (Sujeito C). Assim se posiciona outro sujeito: “*As crianças são*

¹⁹ Through phenomenological language we explore these experiential possibilities and we navigate lifeworlds and their hermeneutic horizons”.

espertas. Deixo-as à vontade para participarem de uma maneira mais descontraída [...] Tento criar um clima de tranquilidade, o que favorece a aprendizagem” (Sujeito K).

Manifesta-se outro professor: *“Sempre incentivo meus alunos a aprender”* (Sujeito H).

Diz, ainda, outro sujeito: *“Como professora, procuro estar atenta aos objetivos dos alunos, aos seus estilos de aprendizagem, seus pontos fortes e fracos”* (Sujeito I): Enfatiza este professor o estímulo à aprendizagem. Ao envolvimento: *“Particularmente gosto e acredito no estímulo aos alunos”* (Sujeito A).

Há um interesse, por parte do professor, de conhecer os seus alunos, de reconhecer seus estilos especiais de aprendizagem para poder afetá-los e envolvê-los com maior eficácia. Este sujeito leva em consideração as diferenças apresentadas pelos alunos em sala de aula, diferenças que ocorrem por muitos motivos, como a motivação para a aprendizagem da língua, as experiências anteriores com a aprendizagem da disciplina, a personalidade dos alunos, o nível atual de linguagem, a faixa etária e os estilos próprios de aprendizagem:

Sobre os procedimentos que utilizo para trabalhar com os diferentes estilos de aprendizes e poder acolhê-los: primeiro, eu costumo pensar que as diferenças que eles apresentam podem influenciar em suas atitudes para aprender uma segunda língua. As diferenças influenciam em suas respostas aos diferentes estilos de ensino e métodos utilizados e também em seu sucesso em aprender outra língua (Sujeito I).

Acredito que essa preocupação com o conhecimento dos alunos não seja uma característica exclusiva do professor de língua inglesa, mas é um aspecto muito importante e presente nas aulas de língua inglesa, como tenho constatado ao longo da nossa prática e, principalmente, nas orientações dos estágios de observação e de regência. Acredito que, para afetar os alunos, é imprescindível conhecê-los. O verdadeiro encontro pedagógico realiza-se a partir do conhecimento. Minhas primeiras aulas no curso de Letras são ministradas com esse objetivo em mente: conhecer o meu aluno, saber das suas expectativas em relação ao curso, o que ele espera das aulas, como gostaria de estar ao se graduar. Afinal, costumo acompanhar os alunos em todos os anos do curso, ministrando aulas desde o primeiro ao último semestre. Formalmente, no primeiro semestre, aplico um instrumento de avaliação da situação inicial do aluno, para o registro dessas expectativas, para identificar o seu *background* e para verificar o seu conhecimento específico da língua inglesa. É

somente a partir dessa avaliação inicial que decidimos (a outra professora que ministra aulas de Língua Inglesa e eu) sobre os conteúdos programáticos, os textos, enfim, todos os elementos dos Planos de Aula. Com esses conhecimentos em mãos, é possível realizar ações visando ao envolvimento dos alunos, tende a ser mais fácil afetá-los para a necessidade de enfrentar os estudos durante os anos universitários.

Um sujeito da pesquisa, em um curso particular, obteve orientações específicas quanto à definição do tipo de aluno e dos diferentes estilos de aprendizagem como elementos essenciais na decisão sobre que atividades adotar em sala de aula. O sujeito faz uma ressalva, entretanto: a adoção de tal postura é mais viável em cursos particulares, devido à quantidade de alunos na maioria das escolas:

Em um curso de línguas onde trabalhei, a orientadora educacional envolveu-nos em algumas teorias neurolinguísticas muito interessantes sobre: estudantes visuais, auditivos e cinestésicos. A partir daí, fomos inventando atividades diferentes em cada aula, a fim de que todos eles pudessem ser acolhidos e entendessem que suas falhas eram normais e faziam parte do processo de aprendizagem. Além disso, levamos em conta questões como alunos que aprendem melhor em grupos, individualmente, ou aqueles que são mais reflexivos, impulsivos, etc. Isso tudo era possível em um curso particular, com poucos alunos, material didático bem selecionado, etc. Para os alunos auditivos, eu tenho que adotar técnicas que usem diálogos, conversação, apresentações orais. Já o cinestésico necessita sentir o ambiente, pegar nos objetos, então vamos para fora da sala de aula, fazemos dramatizações, produzimos cartazes com materiais diferentes, etc. O visual, por outro lado, precisa escrever, ler, fazer resumos, redações, utilizar dicionários. O bom professor deve mesclar atividades diversas porque está ciente de que seus alunos são diferentes (Sujeito I).

Outro sujeito prepara-se com cuidado para cada aula, com planejamento e pesquisa, ressaltando a influência da faixa etária dos alunos e do horário em que a aula será ministrada:

Primeiramente, gostaria de deixar claro que sou o tipo de professor borboleta, isso é, odeio planos escritinhos e certinhos, e os famigerados diários de classe. No entanto, planejo e pesquiso muito para cada aula, e levo muito em conta a faixa etária com a qual estou lidando e o horário do dia no qual estarei ministrando minhas aulas. Por exemplo, logo após o almoço, exigirá algo mais dinâmico e movimentado do que logo após o recreio, quando, se puder usar alguma atividade mental mais individualizada, esse será o momento. Gosto sempre de ter um plano B na manga (Sujeito M).

Este sujeito defende a ideia de que o aluno deve encontrar prazer na aprendizagem da língua estrangeira e por isso procura envolvê-lo, chamar a sua atenção: *“Os alunos nessa faixa etária amam histórias. [...] Os alunos gostam bastante, têm bastante receptividade”* (Sujeito K).

Um sujeito que forma professores de inglês tem orientado seus alunos, professores em formação, para a montagem de apostilas a serem utilizadas futuramente em suas aulas, a fim de suprir a lacuna da falta de material:

Estou trabalhando com os alunos para a montagem de apostilas com base no conteúdo explicitado no Referencial Curricular da Educação Básica. Os alunos estão preparando o material e, ao mesmo tempo, aprendendo os conteúdos que vão ministrar, não apenas gramaticais, mas também com a elaboração de texto pertinentes e outras atividades (Sujeito F).

Essa atitude do sujeito F reflete sua preocupação com seus alunos sob dois aspectos. Em sua fala, percebe-se, primeiramente, a necessidade de envolvê-los na construção do seu próprio conhecimento: *“É preciso trabalhar com materiais no nível dos alunos, para motivá-los a aprender”*. Em segundo lugar, a preparação para o desempenho de sua futura prática docente: *“Isso tem envolvido muito os alunos, eles estão se motivando, porque veem a utilidade do que estão aprendendo para a sua futura vida profissional”*.

A satisfação quanto ao retorno positivo dos alunos é enfatizada por alguns sujeitos, como neste depoimento:

O feedback final fornecido pelos alunos tem sido muito compensador. [...] Olhando para trás, vejo que escolhi a profissão que amava. Analisando meu contexto atual, vejo que ainda amo a profissão que escolhi. Nela fiz grandes amigos, aprendi grandes lições e não deixei de me divertir nunca (Sujeito M).

Outro sujeito revela:

Fico muito satisfeita quando observo, na prática, que consigo atingir os alunos, que eles se conscientizaram dessa importância, gostam de aprender e entendem que é realmente necessário aprender a língua. É gratificante ver quando demonstram que percebem a influência dessa aprendizagem na vida deles; melhora consideravelmente a sua participação nas nossas aulas (Sujeito N).

Um terceiro sujeito registra a resposta positiva do aluno em relação aos

acertos em suas escolhas. Sua afirmação é uma constatação da recíproca do movimento afetar/ser afetado, uma via de mão dupla: “*A resposta do aluno de aprovação ao método é gratificante, reforça a nossa ação*” (Sujeito J).

CAPÍTULO III

O CAMINHO METODOLÓGICO: O FAZER DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE

Muitos árabes e seus descendentes tiveram uma inserção vitoriosa na vida brasileira. Entretanto, a grande maioria deles trazia no fundo se suas mentes as boas lembranças de sua rica culinária. Muitos mantiveram sua identidade cultural através desses hábitos culinários e, em suas cozinhas domésticas e familiares, continuaram a fazer seus pratos tradicionais [...]
(MARANHÃO, 2009, p. 25).

O texto que introduz este capítulo menciona a manutenção da identidade cultural do povo árabe por meio de tradições culinárias. Nesses hábitos culinários, cada povo árabe, de acordo com a sua origem, mostra suas peculiaridades, sua maneira específica de preparar cada receita. Mais do que as peculiaridades, entretanto, revelam - se as generalidades, aquilo que é comum a todos os povos árabes: os temperos, o sabor, o aroma, a mesa de refeição como ponto de convergência dos familiares e amigos. Neste prato de acompanhamento que se pretende servir neste capítulo, de acordo com a metáfora apresentada, por meio da análise ideográfica evidenciam-se as especificidades, as particularidades de cada professor entrevistado; a elaboração da matriz nomotética remete-nos às generalidades, às convergências e à consequente definição das categorias abertas.

Neste Capítulo, trabalho com a análise fenomenológica dos depoimentos coletados, por meio dos passos propostos por Bicudo (2000). Reproduzo, a título de exemplo, um dos depoimentos dos sujeitos²⁰. A partir dos discursos dos sujeitos, efetuei a análise ideográfica, levantando as unidades de significado e elaborando o discurso articulado. Na produção da matriz nomotética, relacionei as asserções, as reduções, as convergências entre as reduções e as asserções e, finalmente, as categorias decorrentes de todo esse caminho percorrido no tratamento dos depoimentos. As categorias abertas serão levadas ao momento da hermenêutica, da interpretação, proporcionando um retorno aos discursos dos sujeitos, ou seja, o encontro com o fenômeno, com as coisas-mesmas.

²⁰ Os textos estão reproduzidos, na íntegra, em um CD em apêndice a esta Tese. No mesmo CD estão as Análises Ideográficas de todos os sujeitos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS

Nas coletas dos depoimentos, nossos sujeitos responderam à pergunta geradora da pesquisa fenomenológica: “Como é o seu fazer em Língua Inglesa?” As respostas constituem os depoimentos. Foi necessário retornar a alguns sujeitos, para aprofundamentos a respeito de algumas afirmações. Os tópicos dos depoimentos versaram sobre as metodologias e o modo como o professor de Língua Inglesa afeta o seu aluno.

3.1 Os Sujeitos da Pesquisa

Seguindo a orientação metodológica, entrevistei 14 professores de Língua Inglesa. Pensei, inicialmente, que iria entrevistar uma quantidade menor de professores. Porém, à medida que fora sendo colhidos os depoimentos, decidi ampliar esse universo, a fim de obter diferentes visões, diferentes perspectivas. Na pesquisa qualitativa, como indica Duarte (2002, p. 143-144), não se estabelecem números exatos de sujeitos antes de se iniciar o trabalho propriamente dito:

Numa metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Quando a professora Teresa Cristina e eu ministramos o Curso de Extensão para professores das cidades de Corumbá e Ladário, os participantes preencheram uma ficha de inscrição, constando alguns dados sobre a sua atuação e telefones para contato. Inicialmente, selecionei os nomes com base em sua atuação. O único critério de inclusão como sujeito da pesquisa foi estar em atividade, ministrando aulas de Língua Inglesa, em qualquer tipo de instituição e qualquer nível de ensino. Busquei a variedade de atuação docente, tanto quanto ao tipo de instituições de ensino (escola particular ou pública), como quanto às diferentes séries e níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA, curso de Letras, curso particular de inglês). Esses 14 sujeitos exercem a sua prática em todos esses tipos e níveis, o que, a meu ver, enriquece a abrangência da pesquisa. Entrei em contato com os sujeitos, por telefone, marcando local e horário para a

coleta dos depoimentos.

Todos os sujeitos são licenciados em Letras. A grande maioria, 13 sujeitos, possui Graduação em Letras com Habilitação em Português e Inglês (92,85%). Um sujeito tem Graduação em Letras com Habilitação em Inglês e Alemão. Oito deles cursaram Pós-graduação em nível de Especialização em Letras ou em áreas educacionais: dois em Língua Portuguesa, um em Linguística, três em Planejamento Educacional, um em Metodologia do Ensino Superior e um em Educação Infantil. Um sujeito cursou Mestrado em Linguística Aplicada; sua dissertação versou sobre a aprendizagem de segunda língua por adultos. Todos os entrevistados trabalham com a Língua Inglesa desde o início de sua atividade profissional, em vários tipos de cursos, instituições e modalidades de ensino. No decorrer do ano de 2009, quando da realização da recolha dos depoimentos, nossos sujeitos atuaram em instituições públicas municipais e estaduais (71,14%), escolas particulares (35,71%), Cursos de graduação (21,42%), Curso particular de Inglês (7,14%), Cursos Pré-Vestibular (14,28%), e Projeto Cultural (7,14%). Ministraram aulas de Inglês para a Educação Infantil (7,14%), Ensino Fundamental regular (57,71%), Ensino Médio regular (35,71%), EJA (28,57%) e Curso de graduação (21,42%). Essa variedade de atuação consistiu em um elemento enriquecedor dos depoimentos: várias abordagens, diversas visões, diferentes percepções e estilos, tanto de ensino quanto de aprendizagem. O quadro abaixo mostra as principais informações a respeito dos sujeitos.

Quadro 02 Os Sujeitos da Pesquisa

SUJEITOS	ANO DA GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA EM 2009
SUJEITO A	1976	Graduação em Letras – Português/Inglês	Desde 1989	Escola Particular: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Projeto Cultural: alunos de 07 a 16 anos de idade
SUJEITOS	ANO DA GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA EM 2009

SUJEITO B	2000	Graduação em Letras – Português/Inglês	Desde 1999	Escola Estadual: Ensino Médio Escola Particular: 9º ano e Ensino Médio Curso Estadual Pré-Vestibular
SUJEITO C	2002	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Língua Portuguesa	Desde 1999	Escola Estadual: EJA, 3ª e 4ª fases e Ensino Médio Escola Municipal: Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano
SUJEITO D	1987	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Planejamento Educacional	Desde 1988	Escola Estadual: Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano
SUJEITO E	2006	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Língua Portuguesa	Desde 2007	Curso Estadual Pré-Vestibular Curso Particular Pré-Vestibular Curso de Graduação, Licenciatura em Letras, Habilitação Português/Inglês
SUJEITO F	1983	Graduação em Letras – Português/Inglês	Desde 1979	Curso de Graduação, Licenciatura em Letras, Habilitação Português/Inglês
SUJEITO G	2000	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Planejamento Educacional	Desde 2001	Escola Municipal: EJA, 3ª e 4ª fases
SUJEITO H	1990	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Desde 1991	Escola Municipal: Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano

SUJEITOS	ANO DA GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA EM 2009
SUJEITO I	2009	Graduação em Letras – Português/Inglês	Desde 2006	Curso Particular de Inglês
SUJEITO J	1996	Graduação em Letras – Português/Inglês	Desde 1994	Escola Particular: Educação Infantil e Ensino Fundamental, 5º ano Escola Estadual: Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano e Ensino Médio Escola Municipal: Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano
SUJEITO K	1993	Graduação em Letras – Português/Inglês	Desde 1992	Escola Particular: Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano Escola Municipal: EJA, 3ª e 4ª fases
SUJEITO L	1993	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Planejamento Educacional	Desde 1993	Escola Estadual: Ensino Fundamental, 7º ao 9º ano e Ensino Médio
SUJEITO M	1983	Graduação em Letras – Inglês/Alemão, Especialização em Linguística e Mestrado em Linguística Aplicada	Desde 1984	Curso de Graduação, Bacharelado em Comércio Exterior Escola Particular: Ensino Médio
SUJEITO N	2002	Graduação em Letras – Português/Inglês e Especialização em Educação Infantil	Desde 2003	Escola Municipal: Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano Escola Estadual: EJA, Ensino Médio

Fonte: BARUKI-FONSECA, Regina (2010).

O sujeito A, graduado em Letras, atua como professor da língua inglesa desde 1989. Suas atividades à época da entrevista desenvolviam-se tanto em escola particular como em um Projeto Cultural que engloba alunos dos sete aos 16 anos, incluindo, entre outras atividades, aulas de idiomas. O sujeito procura conhecer os seus alunos; aproveita as contribuições de cada um e adapta o conteúdo e os cronogramas. Suas aulas são flexíveis. Acredita que é preciso criatividade para

manter a atenção e o interesse. Monitora e auto-observa como oportunidade de refletir e mudar. Investe no estímulo aos alunos para que sejam reflexivos e se envolvam na situação de ensino e aprendizagem. Acredita na prática colaborativa com colegas professores, a fim de efetivar novos projetos.

O sujeito B possui graduação em Letras e exerce atividades docentes da língua inglesa desde 1999. Atua com alunos de escolas particulares, a partir do nono ano, passando pelo ensino médio, até o curso pré-vestibular oferecido pela autoridade estadual. Durante as suas aulas, mostra aos alunos a importância e a necessidade do acesso a uma língua estrangeira, que abre oportunidades de renda e de emprego. Investe em materiais e recursos que ajudam no aperfeiçoamento da parte oral, pois percebe que os alunos gostam, se soltam e se sentem mais bem preparados. Desenvolve projetos culturais, mostrando a qualidade, culminando com apresentações de danças, músicas e peças teatrais. Desperta a curiosidade dos alunos, que se envolvem e participam. Promove a interdisciplinaridade com colegas professores de outras disciplinas e a interação entre alunos de escolas diferentes. Envolve a literatura, os estudos de conteúdo a partir das atividades e consultas na internet.

O sujeito C, além da graduação em Letras, cursou Especialização em Língua Portuguesa. Vem atuando como professor de língua inglesa desde 1999. Quando entrevistado, ministrava aulas em uma escola municipal e uma estadual, abrangendo classes de ensino fundamental e da EJA. Em sua prática docente, conversa com seus alunos sobre a necessidade da língua, que oferece mais oportunidades, melhores trabalhos e melhores salários. Adota músicas escolhidas em consenso nas aulas, pois os alunos as apreciam. O trabalho inclui a pronúncia, as rimas e o uso do dicionário. Incentiva a troca de informações e o despertar da curiosidade. Acredita que o professor deve ser informal para cativar e envolver os alunos. Para motivar a aprendizagem, aproveita informações veiculadas pela mídia, propagandas e filmes. Adota a leitura de textos em inglês; os alunos se envolvem porque conseguem entender, adquirir vocabulário e contextualizar a gramática da língua.

O sujeito D, formado em Letras, fez curso de Especialização em Planejamento Educacional. Desde 1988 vem ministrando aulas de língua inglesa em uma escola estadual, do 6º ao 9º ano. Para esse sujeito, é preciso maior maleabilidade do professor nos dias de hoje: para atrair a atenção dos alunos, deve

haver algo mais. Busca atividades para a aprendizagem do vocabulário. Considera os alunos iniciantes mais receptivos, devido à novidade proporcionada pela aprendizagem da língua estrangeira. Preocupa-se mais com o envolvimento dos alunos mais velhos, por isso recorre a temas variados e trabalhos em grupo. Vê a carga horária reduzida da disciplina como um problema. O Referencial Curricular da Educação Básica, encaminhado pelas autoridades governamentais para unificar o conteúdo nas escolas estaduais, tem suas vantagens, mas o conteúdo está precário.

O sujeito E, graduado em Letras e com Especialização em Língua Portuguesa, ensina inglês desde 2007 em cursos de preparação para o vestibular, um estadual e um particular. Também dá aulas em um curso de graduação em Letras. Procura chamar a atenção dos seus alunos, mostrando-lhes que têm a capacidade de aprender, compreender e produzir comunicação em língua inglesa. Adota metodologias criativas para enriquecer o vocabulário e desenvolver a memória. Para aferir eficácia ao processo, estimula e proporciona a comunicação em inglês, combatendo o medo de cometer erros. Tem atingido, dessa forma, resultados positivos.

O sujeito F é graduado em Letras. Desde o ano de 1979, ministra aulas no curso de Licenciatura em Letras. Em sua prática docente, busca adequar o material ao nível dos alunos, para motivá-los a aprender. Monta apostilas com os alunos (futuros professores) com base no Referencial Curricular da Educação Básica, elaborando textos e outras atividades, o que tem trazido envolvimento e motivação. Acredita que, mesmo sem ter muita cultura geral, os alunos se interessam e se envolvem quando são propostos temas que fazem sentido e despertam a sua curiosidade, como temas do seu cotidiano, internet, entretenimento, filmes e músicas. As atividades apreciadas envolvem conversações, trabalhos em pares, compreensão auditiva. Percebe que os alunos gostam de se testar, de verificar se ocorreu a aprendizagem.

O sujeito G cursou, além da graduação em Letras, Especialização em Planejamento Educacional. Em relação à língua inglesa, tem atuado desde 2001 em uma escola municipal, ministrando aulas para a EJA. Trabalha, desde o início do ano letivo, com a importância e a necessidade do estudo da língua inglesa. Chama a atenção dos alunos para os lugares onde é falada, seu uso em publicações de pesquisas, na linguagem de negócios, nas atividades profissionais como o turismo e os termos incorporados ao português. Em suas aulas, atrai a atenção e

participação dos alunos com cartões visuais, internet, Laboratório de Informática, *sites* para trabalhar com temas específicos, músicas, desenhos, propagandas, vocabulário, músicas gravadas, aulas em fitas e DVDs. Aplica a ludicidade em suas aulas, com a criação de jogos, atividades que promovem interesse e participação, envolvimento e praticidade. Há interação entre os colegas e até mesmo com a família. Enfatiza o valor das atividades orais, que levam ao exercício da escrita. Nas atividades com músicas folclóricas, valoriza-se o contexto cultural da aprendizagem da língua estrangeira.

O sujeito H cursou Licenciatura em Letras e Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Sua atuação como professor de Língua Inglesa começou em 1991. Trabalha em uma escola municipal, no ensino fundamental e ministra aulas do 6º ao 9º ano. No começo do ano letivo, sempre introduz esclarecimentos a respeito da necessidade da aprendizagem do novo idioma, como para entender palavras que não são traduzidas e a exigência de aperfeiçoamento para o mercado de trabalho. O sujeito firma um contrato bilíngue com os alunos, incluindo as atitudes esperadas de ambas as partes. Os temas, conteúdos e projetos são selecionados de acordo com o interesse dos alunos: falsos cognatos, descrições físicas e psicológicas de pessoas famosas, temas transversais, pensamentos. Aplicam-se várias atividades com músicas, exploração dos diferentes sentidos das palavras, vocabulário, palavras e expressões, sempre incentivando o aluno a aprender. Uma grande barreira, em sua opinião, é o fato de que a disciplina não reprova no ensino fundamental.

O sujeito I cursou a faculdade de Licenciatura em Letras. Trabalha desde o ano de 2006 em um curso particular de idiomas. Antes de se decidir sobre métodos e materiais apropriados, considera os objetivos e os estilos de aprendizagem dos alunos, seus pontos fortes e fracos. Afeta seus alunos e desperta neles a necessidade de aprender a língua com músicas, rádio, TV, filmes, interação com estrangeiros. Adota em suas aulas a metodologia da abordagem comunicativa. Usa materiais e situações da vida diária real em pares ou grupos, para a comunicação. Estimula consultas à biblioteca. Adota diferentes estilos, técnicas e métodos de ensino (atividades individuais e em grupo, por exemplo). Considera que existem diferenças de motivação, experiências passadas de aprendizagem, personalidade, nível de linguagem atual, idade e estilos de aprender. A aplicação de algumas teorias neurolinguísticas na definição de estudantes visuais, auditivos e

cinestésicos ajuda a programação de atividades diferentes em cada aula, a fim de que todos possam ser acolhidos, entendendo que suas falhas são normais e fazem parte do processo de aprendizagem. Crê que o bom professor deve mesclar atividades diversas porque está ciente de que seus alunos são diferentes.

O sujeito J concluiu o curso de Licenciatura em Letras e desde 1994 vem atuando no ensino da língua inglesa. À época da coleta do seu depoimento, trabalhava em escola particular, municipal e estadual, com alunos de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para motivar os alunos, apresenta-lhes questionamentos sobre conceitos que eles trazem sobre a língua inglesa na sua cidade, na sua região. Os alunos citam as oportunidades de empregos em indústrias e empresas de turismo. Menciona a dificuldade acarretada pela falta de material na escola pública, por isso se vale da confecção de cartazes e de apostilas. Valoriza a opinião do aluno, confecciona com eles jogos como bingos, caça-palavras, jogo da forca, relacionados aos conteúdos estudados. Considera gratificante a resposta de aprovação que o aluno demonstra pelo método adotado.

O sujeito K é graduado em Letras e ministra aulas de inglês desde 1992. Trabalha com alunos de realidades muito diferentes: em uma escola particular, com crianças do 1º ao 5º ano; em uma escola municipal, com alunos da EJA. Com as crianças, trabalha com a contextualização, traduzindo apenas algumas palavras-chaves de textos e aplicando exercícios específicos. Acredita que a aprendizagem da língua deve ser prazerosa. Percebe que seus alunos amam histórias e gostam de avaliações e de ditados de palavras e de frases. Reconhece que as crianças são espertas e deixa-as à vontade, para proporcionar uma participação mais descontraída. Escolhe o livro que adota e programa as atividades. Na escola municipal, para quebrar as barreiras dos alunos adultos, menciona a necessidade do inglês para profissionais de várias áreas, pois saber inglês é uma exigência do mercado. Crê que o estabelecimento de um clima de tranquilidade favorece a aprendizagem. Para enriquecer e envolver a atenção, nos dois contextos aplica a interdisciplinaridade em suas aulas, com filmes sobre questões culturais, filmes sobre Halloween (alunos pensam que é só para filmes de terror), a história das nações, as conquistas inglesas, as histórias medievais, as lendas ficcionais, tudo informalmente. Mesmo as crianças pequenas são incentivadas à leitura de textos simples em inglês. Trabalha com vocabulário, orienta ao uso do dicionário, produz glossário, monta questões de interpretação. Como as crianças têm muita

curiosidade, fala sobre a origem de comemorações e distorções sobre temas de comemorações. Comenta sobre elementos da literatura, como os Irmãos Grimm, os contos de fadas. Os textos são aproveitados para chamar a atenção aos elementos da gramática. Também faz uso de programas de TV e de filmes que abordam questões culturais de diferentes países, enfatizando uma visão crítica. Trabalha com letras de músicas em diferentes tipos de atividades.

O sujeito L tem graduação em Letras e Especialização em Planejamento Educacional. Desde 1993 vem trabalhando com o ensino da língua inglesa em escola estadual, desde o 7º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Usava recursos auditivos em sala antes da implantação da Sala de Tecnologia. Acredita que os recursos auditivos e a ênfase à pronúncia aumentam o interesse do aluno. Desenvolve projetos com os alunos, estudando tópicos e confeccionando *slides*, desenhos, murais e apresentações orais. Busca o envolvimento dos alunos com a atenção aos elementos da atualidade, pois considera importante ter uma associação do uso do inglês. Seleciona atividades que aproximam a aprendizagem da língua da realidade dos alunos: a adoção de audiovisuais da Sala de Tecnologia, imagens, vídeos, músicas, associação ao que é mais concreto.

O sujeito M possui Licenciatura em Letras, Especialização em Linguística e Mestrado em Linguística Aplicada. Leciona a língua inglesa desde o ano de 1984. Trabalha com alunos de ensino médio, em uma escola particular e em curso universitário. Considera-se um professor “borboleta”; por não adotar planos únicos para todos, e sim levar em conta a faixa etária e o horário das aulas. Para superar as possíveis lacunas entre fluência e tema, fornece subsídios como leituras de textos, *bbconline*, ou mesmos vídeos com notícias atuais. Na exploração do conteúdo gramatical, atribui importância para a significação, com a adoção de cenas de filmes e dramatizações. Leva os alunos a perceberem seus progressos em contextos formais, com a aplicação de testes de proficiência, com feedback imediato e avaliação mensal do progresso individual nas diferentes habilidades, o que auxilia nos variados diagnósticos. Adota materiais diversificados, tenta levar os alunos a aprender a gostar da língua e criar estratégias de estudo. Algumas das estratégias de que se utiliza para o envolvimento: jogos, contar fofocas e histórias, fazer perguntas e dar respostas sobre vídeos, assistir às filmagens feitas das aulas e apontar estratégias para melhoria ou enfatizar os pontos positivos. Avaliar que o feedback final fornecido pelos alunos tem sido muito compensador. Deixa claro aos alunos que a aprendizagem se alavanca

principalmente no trabalho e esforço individual. Acredita-se que a negociação é a chave do sucesso em qualquer setor da vida, no ensino não é diferente. Ao avaliar a sua própria ação, declara que escolheu a profissão que amava e ama a profissão que escolheu. Ressalta-se os grandes amigos que fez, as grandes lições que aprendeu e o fato de que nunca deixou de se divertir.

O sujeito N é graduado em Letras e cursou Especialização em Educação Infantil. Sua atuação como professor de língua inglesa vem desde 2003, em escola municipal, no ensino fundamental, e em escola estadual, com a EJA e o ensino médio. Enfrenta a resistência inicial dos alunos e o seu receio de não aprender, orientando-os para o fato de que tanto a língua materna quanto a estrangeira são necessárias. Tenta despertar no aluno o entendimento da necessidade do inglês na era tecnológica e da informática. Procura evidenciar a exigência do próprio mercado de trabalho e a necessidade de conhecimento de uma segunda língua. Para chamar a atenção e despertar o interesse, trabalha, por exemplo, com músicas, que trazem uma reação muito favorável, um retorno positivo. Chama a atenção dos alunos para o fato de que um domínio razoável do inglês influencia outros setores. Crê ser gratificante quando consegue atingir os alunos, perceber que eles se conscientizaram da importância da disciplina, gostam de aprender, entendem a necessidade da aprendizagem e demonstram que percebem a influência dessa aprendizagem na sua vida. Observa uma melhora considerável da participação dos alunos nas aulas. Lembra do valor de cursos de capacitação para melhorar a ação do professor na disciplina.

3.2 Análise Ideográfica

Para visualizar como se realizam esses passos iniciais da análise ideográfica, selecionei, aleatoriamente, a análise de um dos sujeitos da pesquisa. O quadro a seguir mostra a reprodução integral do depoimento coletado. As asserções ou unidades de significado constituem em uma primeira redução do discurso. A última coluna do quadro traz o discurso articulado, elaborado com base nas asserções.

Quadro 03 Análise Ideográfica do Sujeito I

DEPOIMENTO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
SUJEITO I Como professora, procuro estar atenta aos objetivos dos alunos, aos seus estilos de aprendizagem, seus pontos fortes e fracos. Assim, decido que métodos e materiais serão os mais apropriados e, às vezes, faço adaptações, complemento ou omito partes dos materiais dos textos base das aulas. Para afetar o meu aluno, despertando nele a necessidade de aprender a língua, tento motivá-lo a ouvir música, programas de rádio, assistir a programas de TV em inglês, tentar compreender falas em filmes e interagir com estrangeiros, porque acredito que, sem essa ligação da língua com o mundo do aluno, ele não sente a real necessidade de aprender outra língua. Quanto ao uso de alguma metodologia criativa para afetar o aluno, acredito ser essencial saber a língua ou não conseguirei ensinar aquilo que nem eu mesma sei. Depois, penso em uma metodologia que atinja a maioria dos alunos, pois sabe-se que sempre há os que não querem aprender e vão motivar-se com os demais. Gosto de usar o <i>Communicative Approach</i> e trabalhar com os alunos noções de semântica e funções sociais da língua, não somente as estruturas linguísticas.	SI 1 – Procuro estar atenta aos objetivos e estilos de aprendizagem dos alunos, pontos fortes e fracos. SI 2 – Decido sobre métodos e materiais mais apropriados. SI 3 – Afeto o aluno, despertando nele a necessidade de aprender a língua. SI 4 – Tento motivar o aluno a ouvir música, programas de rádio, assistir a programas de TV em inglês, tentar compreender falas em filmes e interagir com estrangeiros. SI 5 – Uso metodologia criativa para afetar a maioria dos alunos por meio da abordagem comunicativa. SI 6 – Trabalho noções de semântica e funções sociais da língua, não somente as estruturas linguísticas. SI 7 – Uso materiais e situações da vida diária real dos alunos. SI 8 – Trabalho em pares ou grupos e tendo como objetivo a comunicação em língua inglesa	Antes de se decidir sobre métodos e materiais apropriados, o sujeito considera os objetivos e os estilos de aprendizagem dos alunos, seus pontos fortes e fracos. Afeta seus alunos e desperta neles a necessidade de aprender a língua com músicas, rádio, TV, filmes, interação com estrangeiros. Usa a metodologia criativa da abordagem comunicativa. Usa materiais e situações da vida diária real em pares ou grupos, para a comunicação. Estimula consultas à biblioteca. Adota diferentes estilos, técnicas e métodos de ensino (atividades individuais e em grupo, por exemplo). Há diferenças de motivação, experiências passadas de aprendizagem, personalidade, nível de linguagem atual, idade e estilos de aprender. A aplicação de algumas teorias neurolinguísticas na definição de estudantes visuais, auditivos e cinestésicos ajuda a programação de atividades diferentes em cada aula, a fim de que todos possam ser acolhidos, entendendo que suas falhas são normais e fazem parte do processo de aprendizagem.

DEPOIMENTO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
Para esse fim, costumo usar materiais e situações da vida diária real dos alunos, trabalhando em pares ou grupos e tendo como objetivo a comunicação em língua inglesa. Utilizo cartazes espalhados pela sala com frases sobre os dizeres em sala de aula; faço <i>drama groups</i> e estímulo a ida às bibliotecas da escola. Sobre os procedimentos que utilizo para trabalhar com os diferentes estilos de aprendizes e poder acolhê-los: primeiro, eu costumo pensar que as diferenças que eles apresentam podem influenciar em suas atitudes para aprender uma segunda língua. As diferenças influenciam em suas respostas aos diferentes estilos de ensino e métodos utilizados e também em seu sucesso em aprender outra língua. Por isso muitos desistem e têm discursos assim: "Eu não nasci pra falar outra língua", ou ainda "Nunca vou aprender Inglês". As diferenças entre os estudantes de Inglês podem ser de motivação, experiência passada aprendendo a língua, personalidade, nível de linguagem atual, idade, e também estilos de aprender. Em um curso de línguas onde trabalhei, a orientadora educacional envolveu-nos em algumas teorias neurolinguísticas muito interessantes sobre: estudantes visuais, auditivos e cinestésicos.	SI 9 – Estimulo a ida à biblioteca da escola. SI 10 – Para trabalhar com os diferentes estilos de aprendizes e poder acolher os alunos, penso que as diferenças podem influenciar em suas atitudes para aprender uma segunda língua, influenciam em suas respostas aos diferentes estilos de ensino e métodos utilizados e também em seu sucesso em aprender outra língua. SI 11 As diferenças podem ser de motivação, experiência passada aprendendo a língua, personalidade, nível de linguagem atual, idade, e estilos de aprender. SI 12 – Aplico teorias neurolinguísticas sobre estudantes visuais, auditivos e cinestésicos. SI 13 – Invento atividades diferentes, a fim de que todos possam ser acolhidos, entendendo que suas falhas são normais e fazem parte do processo de aprendizagem.	ajuda a programação de atividades diferentes em cada aula, a fim de que todos possam ser acolhidos, entendendo que suas falhas são normais e fazem parte do processo de aprendizagem. Crê que o bom professor deve mesclar atividades diversas porque está ciente de que seus alunos são diferentes.

DEPOIMENTO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
	SI 14 - Com alunos auditivos, adoto técnicas que usam diálogos, conversação, apresentações orais. SI 15 - O aluno cinestésico necessita sentir o ambiente, pegar nos objetos, então são feitas dramatizações e produzidos cartazes com materiais diferentes, etc. SI 16 - O aluno visual precisa escrever, ler, fazer resumos, redações, utilizar dicionários. SI 17 - O bom professor deve mesclar atividades diversas porque está ciente de que seus alunos são diferentes. SI 18 - Levamos em conta questões como alunos que aprendem melhor em grupos, individualmente, ou aqueles que são mais reflexivos, impulsivos, etc.	

Fonte: BARUKI-FONSECA, Regina. (2010)

3.3 Matriz Nomotética

O passo seguinte é a elaboração da Matriz Nomotética. São relacionadas, inicialmente, todas as asserções, que são as reduções dos depoimentos de todos os sujeitos, sendo SA Sujeito A, SB Sujeito B, e assim por diante.

3.3.1 Asserções

SA1 – Procuro conhecer os alunos.

SA 2 – Aproveito as contribuições e adapto o conteúdo, modificando os cronogramas. SA 3 – As aulas são flexíveis.

SA 4 – É preciso criatividade para manter a atenção e o interesse.

SA 5 - Monitoro e auto-observo como oportunidade de refletir e mudar algumas formas de trabalhar.

SA 6 – Acredito na prática colaborativa com colegas professores, a fim de desenvolver novos projetos.

SA 7 – Gosto e acredito no estímulo aos alunos.

SA 8 – Posso estimular os alunos a serem reflexivos. SA 9 – Os alunos vão se envolvendo na situação.

SB 10 – Mostro aos alunos a importância e a necessidade do acesso a uma língua estrangeira, que abre leque de oportunidades de renda e de emprego.

SB 11 – Os alunos gostam da parte oral. Invisto em materiais e recursos. Os alunos se soltam e se sentem mais bem preparados.

SB 12 – Meus projetos são sobre a cultura. Como educadores, temos o dever de mostrar a qualidade.

SB 13 – Os projetos culminam com apresentações de danças, músicas, peças teatrais.

SB 14 – Despertamos a curiosidade dos alunos. Eles se envolvem no trabalho; todos participam.

SB 15 – Usamos interdisciplinaridade nos projetos em conjunto com professores de química, física e biologia.

SB 16 – Num projeto houve união e intercâmbio entre alunos de escolas diferentes. Verifica-se a interação.

SB 17 – Envolver literatura, desenvolver estudos de conteúdos a partir de

atividades, oriento consulta na internet sobre assuntos atuais.

SC 18 – Converso sobre a necessidade do inglês: mais oportunidades, melhores trabalhos e melhores salários.

SC 19 – Os alunos apreciam músicas. A escolha é feita em consenso. Trabalhamos pronúncia, rimas, etc. Incentivo o uso do dicionário.

SC 20 – Incentivo a troca de informações, o despertar da curiosidade.

SC 21 – Tem que ser informal e cativar os alunos para envolvê-los.

SC 22 – Aproveito informações da mídia, propagandas e filmes para motivar a aprendizagem.

SC 23 – A leitura de textos simples em inglês interessa à maioria. Eles se envolvem porque conseguem entender, aprender novo vocabulário e contextualizar a gramática.

SD 24 – Hoje em dia, o professor tem que ser mais maleável. Para atrair atenção dos alunos, tem que haver algo mais.

SD 25 – Usamos atividades para a aprendizagem do vocabulário.

SD 26 – Os alunos do sexto ano são mais receptivos, querem aprender. Os alunos (a partir do sétimo ano) gostam de aprender, mas tem que se preocupar mais para envolvê-los, pois deixou de ser novidade. No início da aprendizagem do inglês é mais fácil chamar a atenção.

SD 27 – Estou trabalhando sobre a diversidade na alimentação de vários países. Isso motiva e incentiva o trabalho em grupo.

SD 28 – Fica difícil aprofundar o conteúdo, principalmente devido à reduzida carga horária.

SD 29 – O Referencial Curricular da Educação Básica, encaminhado pelo governo para unificar os conteúdos em todas as escolas estaduais tem suas vantagens, mas o conteúdo está muito fraco.

SE 30 – Chamo a atenção do aluno para o fato de que tem a capacidade de aprender, compreender e comunicar em língua inglesa.

SE 31 – Uso metodologias criativas (música, observação de imagens, jogos). A metodologia enriquece o vocabulário e faz com que o aluno retenha na memória o que aprendeu.

SE 32 – Procuro fazer com que os alunos se comuniquem em inglês, para aferir a eficácia do processo.

SE 33 – Dou suporte para a comunicação, demonstro que é natural cometer erros. É o

medo de errar que impede a comunicação.

SE 34 – Tenho tido resultados positivos.

SF 35 – É preciso trabalhar com materiais no nível dos alunos, para motivá-los a aprender.

SF 36 – Estamos montando apostilas com base no Referencial Curricular da Educação Básica, na elaboração de textos e outras atividades. Isso tem envolvido e motivado os alunos.

SF 37 – Apesar de não possuírem muita cultura geral, os alunos gostam de estudar temas que façam sentido, que despertem sua curiosidade.

SF 38 – Os alunos se envolvem mais na aprendizagem trabalhando com temas do seu cotidiano, internet, computadores, entretenimento, filmes e músicas.

SF 39 – A partir dos conteúdos gramaticais, os alunos apreciam atividades orais, conversações, trabalhos em pares, compreensão auditiva.

SF 40 – Os alunos gostam de se testar, de verificar se ocorreu a aprendizagem.

SG 41 – Trabalho com a importância e necessidade de se estudar a língua inglesa: lugares onde se fala, publicações de pesquisas, linguagem dos negócios, termos incorporados ao nosso idioma, turismo.

SG 42 – Uso de cartões visuais, internet, Laboratório de Informática. Alunos acessam *sites* para trabalhar com temas específicos, músicas, desenhos, propagandas, vocabulário. Uso músicas gravadas, aulas em fitas e DVDs, materiais que chamam a atenção dos Alunos.

SG 43 – Alunos desenvolvem jogos e aplicam com colegas às vezes com seus próprios filhos. Situação de muito interesse e participação, envolvimento praticidade.

SG 44 – As atividades orais, além das atividades de gramática, levam ao desenvolvimento da escrita.

SG 45 – No trabalho com músicas, desenvolvo atividades com músicas folclóricas e contexto cultural.

SH 46 – No início das aulas, converso sobre a necessidade de aprender um novo idioma. Busco palavras que não são traduzidas e são empregadas no dia a dia, em aeroportos, cardápios, etc., que se visualizam em diferentes ambientes.

SH 47 – Exigência de aperfeiçoamento do aprendizado, em ofertas de emprego.

SH 48 – Elaboro contrato bilíngue com alunos, incluindo o que devem esperar o professor e os alunos.

SH 49 – Trabalho com o que provoca o interesse, como os falsos cognatos, as

características físicas e psicológicas de pessoas famosas.

SH 50 – Os alunos se interessam por música. Explico as expressões idiomáticas e as traduções diferentes do que se espera.

SH 51 – Uma barreira é o fato de que o componente curricular inglês não reprova no ensino fundamental.

SH 52 – Incentivo meus alunos a aprender.

SH 53 – Aproveito os temas transversais trazidos nos textos do livro didático: pensamentos, textos complementares para interpretação, audição de fitas gravadas, cartões com ilustrações com perguntas e respostas.

SI 54 – Procuro estar atenta aos objetivos e estilos de aprendizagem dos alunos, pontos fortes e fracos.

SI 55 – Decido sobre métodos e materiais mais apropriados.

SI 56 – Afeto o aluno, despertando nele a necessidade de aprender a língua.

SI 57 – Tento motivar o aluno a ouvir música, programas de rádio, assistir a programas de TV em inglês, tentar compreender falas em filmes e interagir com estrangeiros.

SI 58 – Uso metodologia criativa para afetar a maioria dos alunos por meio da abordagem comunicativa.

SI 59 – Trabalho noções de semântica e funções sociais da língua, não somente as estruturas linguísticas.

SI 60 – Uso materiais e situações da vida diária real dos alunos.

SI 61 – Trabalho em pares ou grupos e tendo como objetivo a comunicação em língua inglesa.

SI 62 – Estimulo a ida à biblioteca da escola.

SI 63 – Para trabalhar com os diferentes estilos de aprendizes e poder acolher os alunos, penso que as diferenças podem influenciar em suas atitudes para aprender uma segunda língua, influenciam em suas respostas aos diferentes estilos de ensino e métodos utilizados e também em seu sucesso em aprender outra língua.

SI 64 – As diferenças podem ser de motivação, experiência passada aprendendo a língua, personalidade, nível de linguagem atual, idade, e estilos de aprender.

SI 65 – Aplico teorias neurolinguísticas sobre estudantes visuais, auditivos e cinestésicos.

SI 66 – Invento atividades diferentes, a fim de que todos possam ser acolhidos, entendendo que suas falhas são normais e fazem parte do processo de aprendizagem.

SI 67 – Com alunos auditivos, adoto técnicas que usam diálogos, conversação, apresentações orais.

SI 68 – O aluno cinestésico necessita sentir o ambiente, pegar nos objetos, então são feitas dramatizações e produzidos cartazes com materiais diferentes, etc.

SI 69 – O aluno visual precisa escrever, ler, fazer resumos, redações, utilizar dicionários. SI 70 – O bom professor deve mesclar atividades diversas porque está ciente de que seus alunos são diferentes.

SI 71 – Levamos em conta questões como alunos que aprendem melhor em grupos, individualmente, ou aqueles que são mais reflexivos, impulsivos, etc.

SJ 72 – No início do ano letivo, os alunos não têm muito interesse pela aprendizagem da língua inglesa. Tentamos motivá-los com questionamentos sobre o que pensam a respeito da língua inglesa na nossa cidade, na nossa região. Alunos mencionam o emprego, as oportunidades na cidade, com as empresas estabelecidas, a região turística.

SJ 73 – Na escola pública não há livros didáticos e nem material. Confeccionamos cartazes, montamos apostilas.

SJ 74 – Usamos músicas para incentivar, relacionadas ao tema da aula, como fonética, vocabulário, estruturas verbais, não apenas a tradução.

SJ 75 – Procuramos sempre contar com a opinião do aluno, ver o que pode tirar de proveito para a sua vida. É uma das formas de motivação. Os próprios alunos podem colaborar.

SJ 76 – Usamos jogos: bingos, caça-palavras, jogo da forca, tudo relacionado aos conteúdos que estão sendo estudados.

SJ 77 – A resposta do aluno de aprovação do método é gratificante, reforça a nossa ação.

SK 78 – Procuro trabalhar com contextualização.

SK 79 – Traduzo apenas algumas palavras chaves, com exercícios de preenchimento de lacunas.

SK 80 – A aprendizagem da língua deve ser prazerosa.

SK 81 – Os alunos amam histórias, gostam das avaliações, de ditado, desde palavras isoladas até frases.

SK 82 – As crianças são espertas. Deixo-as à vontade para participarem de uma maneira mais descontraída.

SK 83 – A coordenação da escola deixa-me à vontade para adotar livro de minha escolha e desenvolver as atividades que programo.

SK 84 – Com adultos, tenho que quebrar barreiras.

SK 85 – Faço o planejamento e preparo o conteúdo.

SK 86 – Menciono sempre a necessidade do inglês como profissional de várias áreas.

SK 87 – Ênfase que, hoje em dia, não é mais um diferencial saber o inglês, já é uma exigência.

SK 88 – Tento criar um clima de mais tranquilidade, o que favorece a aprendizagem.

SK 89 – Interdisciplinaridade: filmes sobre questões culturais, filmes sobre Halloween (alunos pensam que é só para filmes de terror), a história das nações, as conquistas inglesas, as histórias medievais, as lendas ficcionais, tudo informalmente, para enriquecer e envolver a atenção.

SK 90 – Escolho sempre livros que tragam textos, mesmo pequenos, para que os alunos leiam desde criança em inglês.

SK 91 – Primeiro trabalho com vocabulário, faço a tradução; não é necessário traduzir o texto inteiro.

SK 92 – A partir do quarto e do quinto ano, oriento os alunos ao uso do dicionário.

SK 93 – Produzo glossário com os alunos.

SK 94 – Monto questões de interpretação.

SK 95 – As crianças têm muita curiosidade. Falo sobre a origem de comemorações, das distorções sobre os temas.

SK 96 – No quarto ano, comento sobre os Irmãos Grimm, os contos de fadas.

SK 97 – Aproveito os textos para chamar a atenção aos elementos da gramática.

SK 98 – Oriento os alunos para assistirem a programas de TV e filmes que mostram os costumes e a cultura de países onde se fala a língua inglesa.

SK 99 – Trabalho com letras de músicas em diferentes atividades.

SK 100 – Oriento à observação das diferenças culturais, do desenvolvimento de uma visão crítica.

SL 101 – Quando não havia a sala de tecnologia, utilizava gravador em sala com CDs disponíveis para enfatizar a pronúncia, o que aumentava o interesse. O som é uma maneira de trabalhar que atinge o aluno, eles se interessam.

SL 102 – Desenvolvo projetos, slides com informações de animais, desenhos, mural, apresentação.

SL 103 – Uso elementos da atualidade para envolver (Campeonato Brasileiro,

classificação dos pilotos da Fórmula Um). É importante ter uma associação do uso do inglês.

SL 104 – Mostro o uso do inglês na informática, no mundo que os rodeia, não na Inglaterra ou nos Estados Unidos.

SL 105 – Tento aproximar da realidade deles. Busco imagens, vídeos, músicas, para associar ao que é mais concreto, mais próximo da realidade do aluno.

SM 106 – Sou o tipo de professor borboleta, isto é, odeio planos escritinhos e certinhos. SM 107 – Planejo e pesquiso para cada aula; levo em conta a faixa etária e o horário da aula.

SM 108 – Gosto muito de ter um plano B na manga.

SM 109 – Para diminuir a lacuna entre fluência/tema, forneço subsídios, leituras de textos, bbconline, ou mesmo vídeos com as últimas notícias sobre o assunto.

SM 110 – Na gramática, parto para a significação. Crio dramatizações, situações em que os alunos participam da cena de filmes.

SM 111 – Tento fazer com que meus alunos percebam seus progressos em contextos formais. Aplico testes. Os alunos recebem *feedback* imediato e podem, mês a mês, avaliar seu progresso individual nas diferentes habilidades. Isso também me auxilia nos variados diagnósticos.

SM 112 – O aluno em Progressão Parcial de Estudos precisa aprender a gostar da língua e mesmo criar estratégias de estudo.

SM 113 – Jogos, contar fofocas e estórias, fazer perguntas e dar respostas sobre vídeos, assistir às filmagens feitas das aulas e apontar estratégias para melhoria ou enfatizar os pontos positivos foram algumas das estratégias utilizadas.

SM 114 – O *feedback* final fornecido pelos alunos tem sido muito compensador. SM 115 – Nem sempre se consegue o melhor resultado.

SM 116 – Não ter conseguido sucesso em um dia qualquer não invalida os próximos dias que virão.

SM 117 – Cabe ao professor deixar claro que a aprendizagem se alavanca principalmente no trabalho e esforço individual.

SM 118 – Negociação é a chave do sucesso em qualquer setor da vida; no ensino não é diferente.

SM 119 – Olhando para trás, vejo que escolhi a profissão que amava.

SM 120 – Analisando meu contexto atual, vejo que ainda amo a profissão que escolhi. Nela fiz grandes amigos, aprendi grandes lições e nunca deixei de me

divertir.

SN 121 – Há resistência por parte dos alunos. Têm receio de não aprender.

SN 122 - Explico que precisamos das duas línguas [português e inglês], uma ajuda a outra.

SN 123 – Tento despertar a necessidade do inglês na era tecnológica, na era da informática.

SN 124 – Tento mostrar a importância do inglês devido à exigência do próprio mercado de trabalho e pela necessidade de conhecimento de uma segunda língua, além do próprio idioma.

SN 125 – Procuro buscar meios diferentes de chamar a atenção e despertar o interesse. SN 126 – A música tem uma reação muito favorável. É uma forma de trabalhar a tradução de modo mais significativo. A música nos dá um retorno positivo.

SN 127 – Mostro aos alunos que um domínio razoável do inglês influencia outros setores.

SN 128 – Fico muito satisfeita quando observo, na prática, que consigo atingir os alunos, que eles se conscientizaram dessa importância, gostam de aprender e entendem que é realmente necessário aprender a língua. Melhora consideravelmente a participação nas aulas.

SN 129 – Uma sugestão para melhorar e ajudar o professor seria a capacitação nessa língua, como forma de atualização.

3.3.2 Reduções

Como as 129 asserções incluem alguns elementos repetidos, foi necessário avançar nas reduções dessas asserções, elaborando novas reduções. O resultado é a apresentação de nove reduções.

1 – O fazer em inglês constitui-se de contribuições e adaptações do conteúdo em aulas flexíveis, criativas e estimuladoras.

2 – O fazer mostra-se em práticas interdisciplinares e colaborativas.

3 – O fazer mostra-se no desenvolvimento de projetos culturais, com o despertar da curiosidade, envolvimento e participação.

4 – O fazer mostra-se em atividades com músicas, jogos, filmes, internet, leitura

de textos e contextualização.

5 – O fazer em inglês constitui-se da valorização da capacidade de aprender, compreender e comunicar-se na língua.

6 – O fazer mostra-se em atividades de conversação, trabalhos em pares e grupos, compreensão auditiva e verificação da aprendizagem pelos próprios alunos.

7 – O fazer em inglês mostra-se na consideração dos estilos de aprendizagem, adoção da abordagem comunicativa, aproveitamento das situações da vida real e aplicação de teorias neurolinguísticas.

8 – O fazer mostra-se na valorização do trabalho e esforço individual e no prazer de ensinar e de aprender.

9 – Há barreiras e dificuldades a serem enfrentadas.

3.3.3 Convergências

Para confirmar se as novas reduções realmente representam o que os sujeitos afirmaram em seus depoimentos, efetuam-se as convergências entre as reduções e as asserções. No quadro abaixo, a primeira coluna traz as nove reduções. A segunda coluna apresenta em quais das 129 asserções as reduções foram mencionadas.

Quadro 04 Convergências

REDUÇÕES	ASSERÇÕES
1 – O fazer em inglês constitui-se de contribuições e adaptações do conteúdo em aulas flexíveis, criativas e estimuladoras.	SA 2, SA 3, SA 4, SA 5, SA 7, SA 8, SD 26, SF 35, SF 36, SH 48, SI 55, SI 70, SI 71, SJ 73, SK 82, SK 83, SK 84, SK 85, SM 106, SM 107
2- O fazer mostra-se em práticas interdisciplinares e colaborativas.	SA 6, SB 15, SB 16, SK 89, SN 122

REDUÇÕES	ASSERÇÕES
3 – O fazer mostra-se no desenvolvimento de projetos culturais, como despertar da curiosidade, envolvimento e participação.	SA 9, SB 12, SB 13, SB 14, SB 16, SB 17, SC 20, SC 21, SC 22, SF 35, SF 36, SF 37, SG 45, SK 89, SK 95, SK 96, SK 98, SK 100, SL 102, SN 125
4 – O fazer mostra-se em atividades com músicas, jogos, filmes, internet, leitura de textos e contextualização.	SB 17, SC 19, SC 22, SC 23, SD 25, SD 27, SE 31, SF 38, SG 42, SG 43, SG 45, SG 46, SH 50, SH 53, SI 57, SI 62, SI 68, SI 69, SJ 74, SJ 76, SK 78, SK 79, SK 81, SK 90, SK 91, SK 92, SK 93, SK 94, SK 97, SK 98, SK 99, SL 101, SL 103, SL 104, SL 105, SM 109, SM 113, SN 126
5 – O fazer em inglês constitui-se da valorização da capacidade de aprender, compreender e comunicar-se na língua.	SB 10, SB 11, SB 18, SE 30, SE 32, SE 33, SG 41, SG 46, SH 47, SH 52, SI 56, SJ 72, SK 86, SK 87, SL 104, SN 123, SN 124, SN 127
6 – Há barreiras e dificuldades a serem enfrentadas.	SD 28, SD 29, SH 51, SM 115, SN 121, SN 129
7 – O fazer mostra-se em atividades de conversação, trabalhos em pares e grupos, compreensão auditiva e verificação da aprendizagem pelos próprios alunos.	SD 27, SF 39, SF 40, SG 44, SH 53, SI 61, SI 67, SL 101, SM 110, SM 111
8 – O fazer em inglês mostra-se na consideração dos estilos de aprendizagem, adoção da abordagem comunicativa, aproveitamento das situações da vida real e aplicação de teorias neurolinguísticas.	SA 1, SD 26, SH 49, SH 54, SI 57, SI 58, SI 59, SI 60, SI 63, SI 64, SI 65, SJ 75, SL 103, SL 104, SL 105, SL 107
9 – O fazer mostra-se na valorização do trabalho e esforço individual e no prazer de ensinar e de aprender.	SA 7, SD 24, SE 34, SI 66, SJ 75, SJ 77, SK 80, SK 81, SM 108, SM 112, SM 114, SM 116, SM 117, SM 118, SM 119, SM 120, SN 128

Fonte: BARUKI-FONSECA, Regina (2010).

Essas nove asserções incluem os aspectos mais importantes e mais significativos do fenômeno estudado. Nas convergências, encontram-se os elementos que embasam a estrutura geral. As Categorias Abertas trazem os resultados desses passos da análise, da ação do investigador na prática da redução fenomenológica: Afetividade, Cultura, Criatividade, Ludicidade e Interdisciplinaridade. O quadro a seguir indica a incidência das Categorias Abertas nos depoimentos dos sujeitos. Assim, DA é o discurso do sujeito A, DB é o discurso do sujeito B, e assim por diante.

Quadro 05 Convergência das Categorias Abertas Retiradas dos Discursos dos Sujeitos

Discursos dos Sujeitos →	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL	DM	DN
Categorias abertas ↓														
Afetividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cultura		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criatividade	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X
Ludicidade				X	X		X	X	X	X			X	
Interdisciplinaridade	X	X									X			

Fonte: BARUKI-FONSECA, Regina (2010).

A seguir, apresento o gráfico de cada categoria, evidenciando sua presença nos depoimentos de cada sujeito. Por último, o gráfico completo, com a demonstração de todas as categorias e sua realização nos discursos de todos os sujeitos.

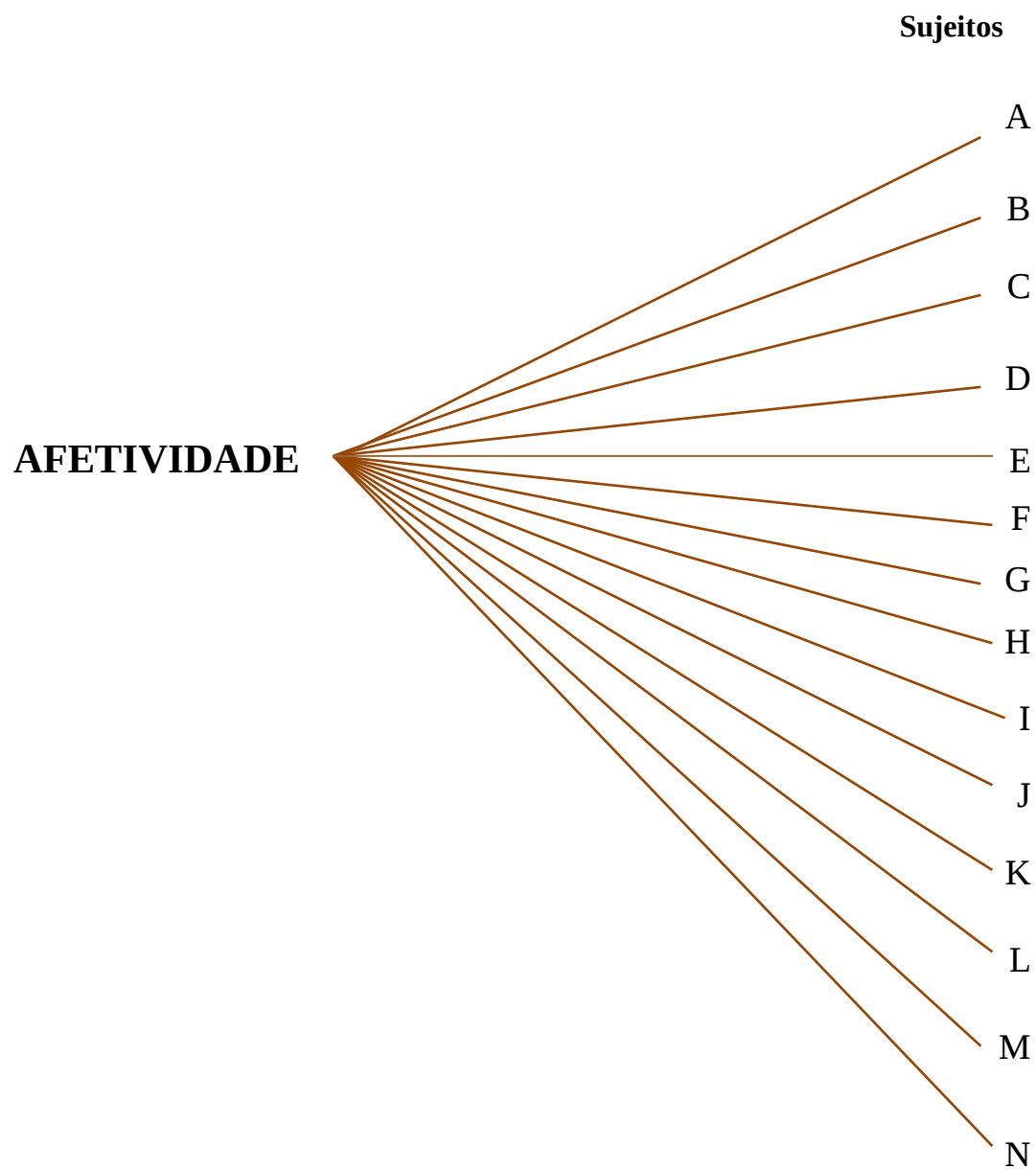
GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIA DAS CATEGORIAS ABERTAS**Gráfico 01 Categoria Aberta: Afetividade**

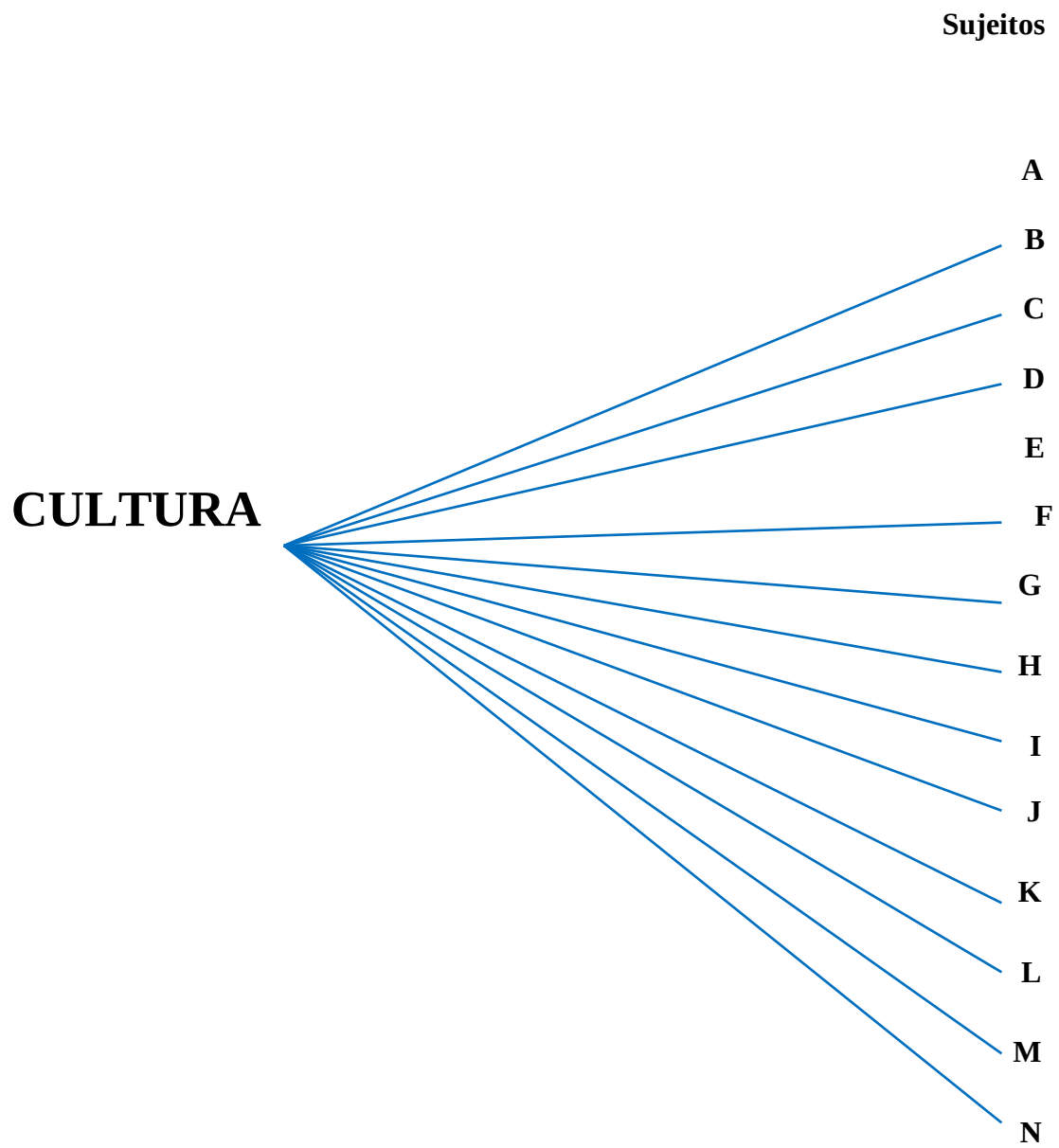
Gráfico 02 Categoria Aberta: Cultura

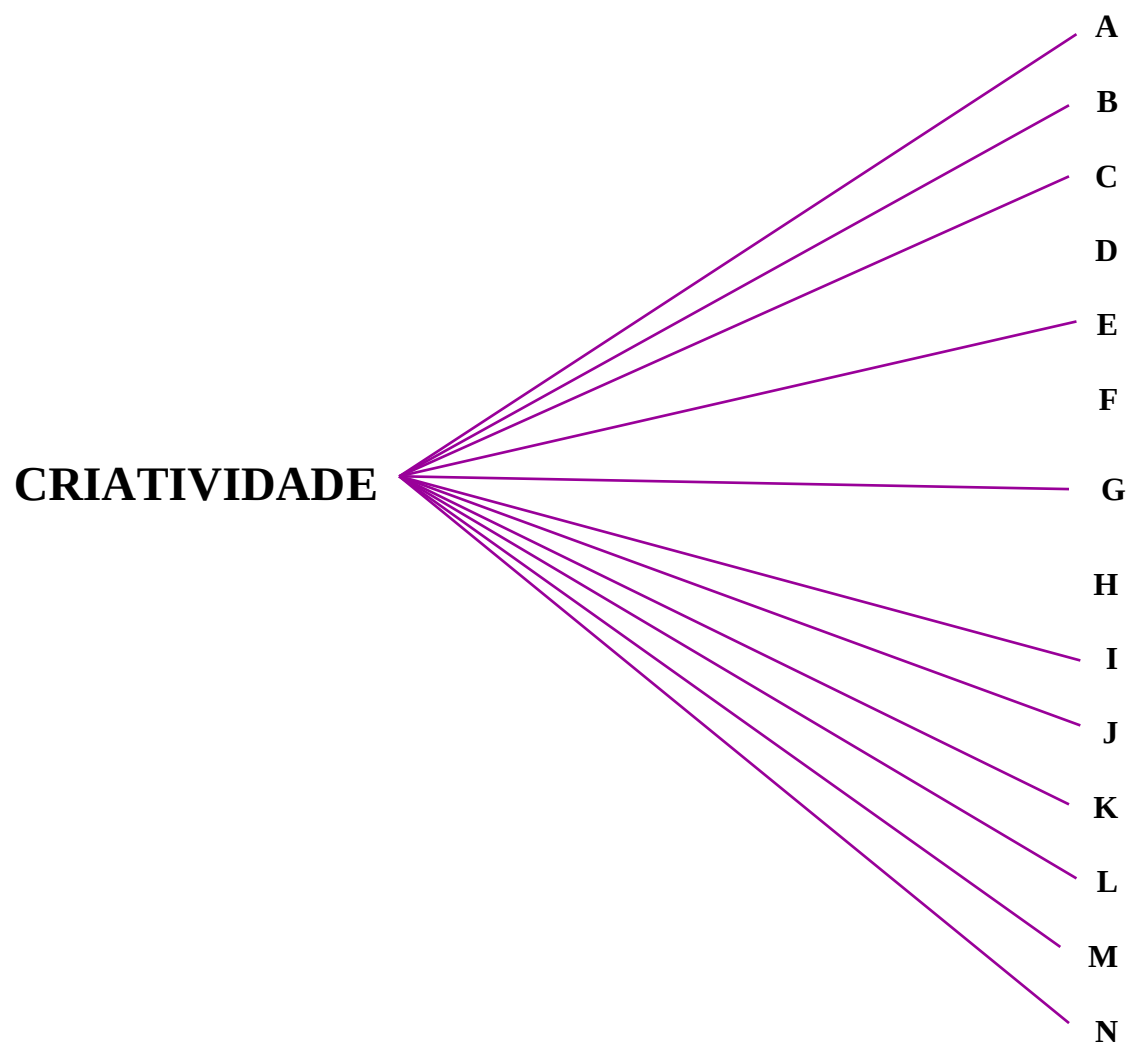
Gráfico 03 Categoria Aberta: Criatividade**Sujeitos**

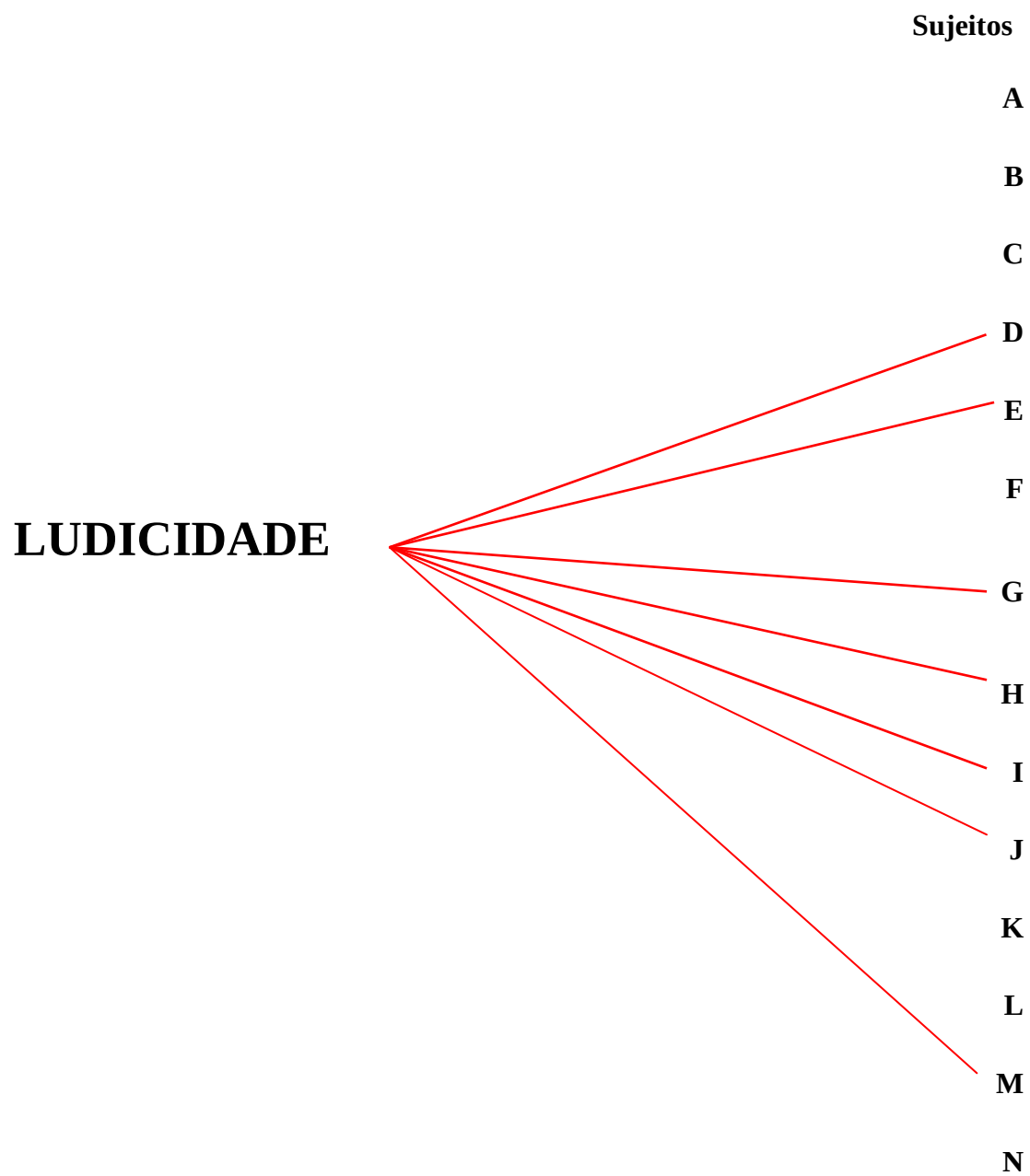
Gráfico 04 Categoria Aberta: Ludicidade

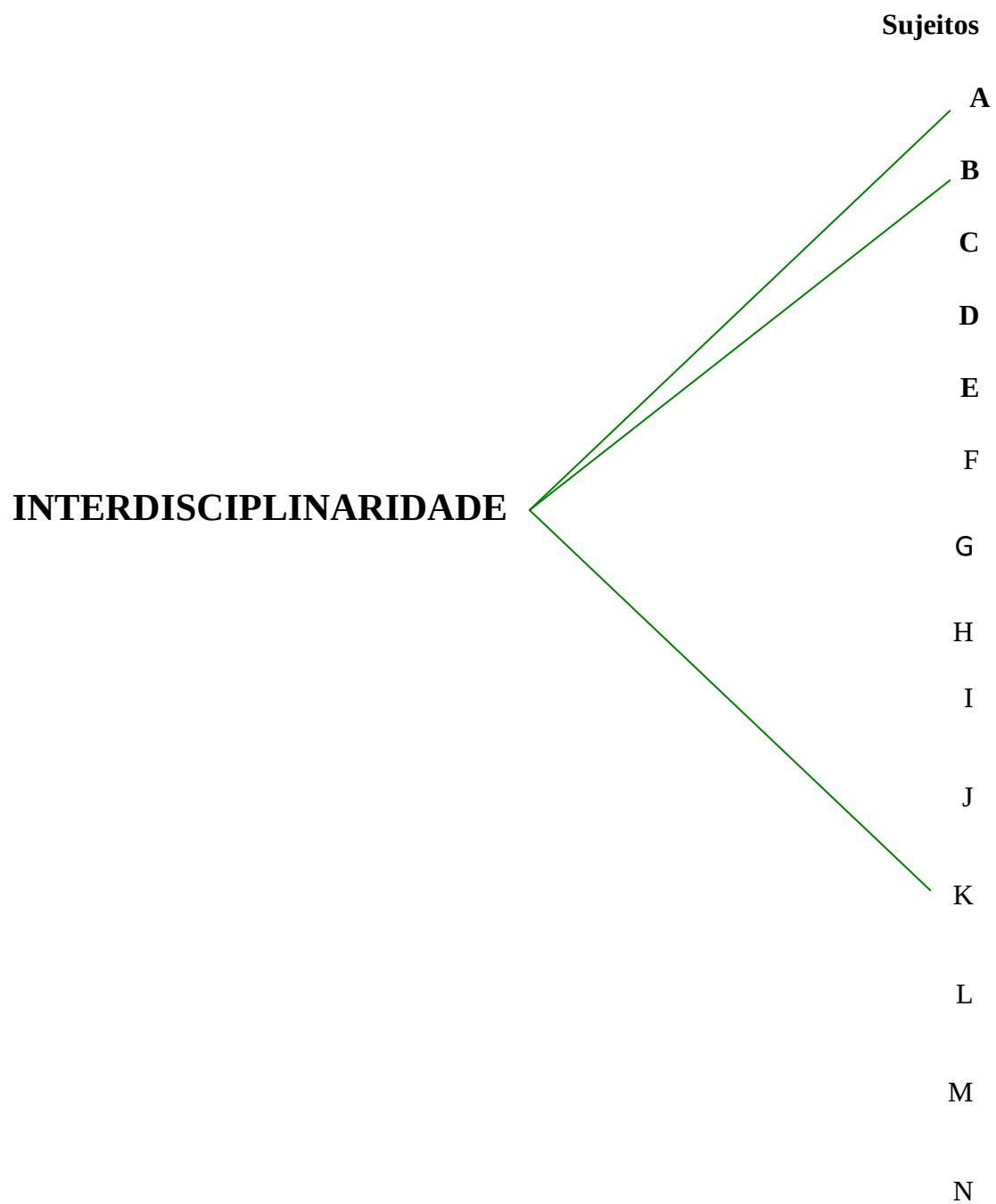
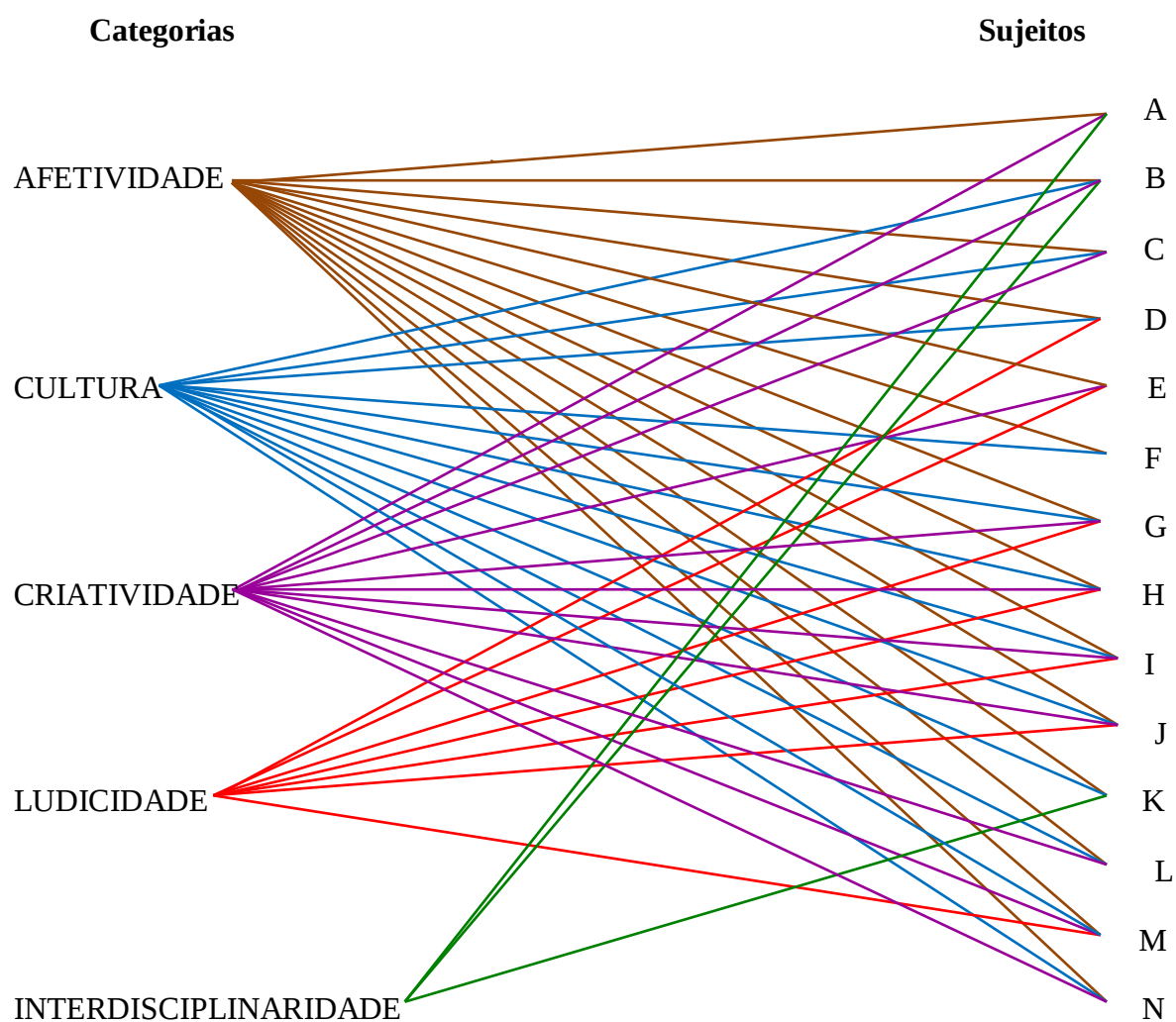
Gráfico 05 Categoria Aberta: Interdisciplinaridade

Gráfico 06 Gráfico Completo de Convergências das Categorias Abertas

CAPÍTULO IV

A LEITURA FENOMENOLÓGICA: A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS ABERTAS

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Rubem Alves²¹

Com esse pensamento de Rubem Alves, introduzo o prato principal da refeição servida por meio desta Tese, a *pièce de résistance*, quer seja, a leitura fenomenológica das categorias abertas. A primeira categoria aberta, a afetividade, está relacionada pelo autor como o início de uma experiência de aprendizagem. Fome, comida, afeto, aprendizagem... tudo isso remete-nos à metáfora que se configurou na apresentação... A elaboração de uma refeição completa, pensada e aconchegada.

A realização de todos os passos da análise ideográfica e a construção da matriz nomotética conduziu-me a cinco categorias abertas, que aconchegam este estudo, desvelando o fenômeno. No momento da interpretação, as considerações sobre as categorias abertas proporcionam o retorno aos depoimentos dos sujeitos, a volta às coisas-mesmas, como também a possibilidade de aprofundar o estudo de determinados aspectos explicitados nos depoimentos.

Neste capítulo, as citações em itálicos, tanto no corpo do texto como em recuo, reproduzem trechos das falas dos sujeitos.

A primeira categoria aberta a partir da qual retorno à fala dos sujeitos é a Afetividade, que aparece no discurso de todos os entrevistados. A seguir a Cultura, recorrente na maioria dos depoimentos, que inclui a contextualização. Outras categorias abertas definidas após as reduções são a Criatividade, em que se discutem as técnicas e metodologias de que lançam mão os professores em sua prática docente a Ludicidade e, por derradeiro, a Interdisciplinaridade, como atitudes postas e marcadas.

A avaliação da aprendizagem, mencionada no discurso de quatro sujeitos, não constitui, a meu ver, uma categoria aberta. A avaliação permeia todo o processo de ensino e aprendizagem e foi apontada, por alguns professores, como um

²¹ Lago, Samuel (org.). O melhor de Rubem Alves. Curitiba: Nossa Cultura, 2008, p. 60.

momento apreciado pelos alunos: “*A partir dos conteúdos gramaticais, os alunos apreciam fazer atividades orais, conversações, trabalhos em pares, compreensão auditiva. Gostam de se testar, de verificar se ocorreu a aprendizagem*” (Sujeito F). Outro sujeito que trabalha com crianças também constata a avaliação como um momento prazeroso do processo: “*Os alunos gostam das avaliações, gostam de ditado, desde palavras isoladas até frases com verbos, adjetivos*” (Sujeito K).

A avaliação proporciona ao aluno e ao professor um reconhecimento dos progressos atingidos, *feedback* importante para efetuar o diagnóstico da turma e para subsidiar decisões sobre novos procedimentos e estratégias de ensino:

Tento também fazer com que meus alunos percebam seus progressos em contextos formais. Todo mês aplico testes, como os exames de Cambridge ou TOEFL, usualmente no laboratório de informática, onde os alunos recebem feedback imediato e podem, mês a mês, avaliar seu progresso individual nas diferentes habilidades. Isso também me auxilia nos variados diagnósticos. (o Grupo A, por exemplo, precisa de reforço gramatical, ou mais atividades de leitura) (Sujeito M).

Por meio de diferentes tipos e formas de avaliação, o professor verifica se seus procedimentos são eficazes e toma medidas para contornar os problemas detectados, como o medo de cometer erros:

Posterior a essa aprendizagem, procuro fazer com que eles se comuniquem em inglês, para aferir a eficácia do processo. Dou o suporte para a comunicação, demonstro que é natural cometer erros. Os alunos têm que perder o medo. É o medo de errar que impede a comunicação. Tenho tido resultados positivos com isso (Sujeito E).

As afirmações dos sujeitos levam a pensar sobre o tratamento dos erros cometidos pelos alunos. Quando se dá muita ênfase aos erros, as consequências de frustração e desânimo são frequentes. Quando se trata dos erros como naturais, o aluno pode perder o medo de errar e diminuir a ansiedade. Quando o aluno percebe seu próprio progresso, a avaliação pode ser prazerosa, pode contribuir para uma aprendizagem eficiente e indicar novos rumos ou reformulações na programação das atividades em sala de aula.

Na consideração interpretativa sobre as categorias abertas, incluo algumas reflexões sobre a minha própria prática.

4.1 As Categorias Abertas

4.1.1 Afetividade

“A aprendizagem da língua deve ser prazerosa” (Sujeito K)

Por afetividade, entendo, na ação do professor, movimentos destinados a sensibilizar o seu aluno, a despertar nele a vontade de aprender a língua estrangeira, a necessidade da aquisição desse conhecimento e as vantagens que pode trazer para a sua formação e preparação para suas futuras experiências, durante os estudos universitários e/ou durante o exercício da sua atividade profissional. Esse movimento de afetividade é uma via de mão dupla, pois ambos afetam e são afetados, professor e aluno, ensino e aprendizagem.

Vários teóricos tratam das relações existentes entre razão e emoção, cognição e afetividade. Dantas (1992), referindo-se a Wallon, mostra o fato de que a afetividade é a mais arcaica fase do desenvolvimento humano – não se trata de apenas uma das diferentes dimensões da pessoa. Ao sair da vida puramente orgânica, o ser humano é um ser afetivo. O desenvolvimento da afetividade e da inteligência é integrado, pois um depende do outro para evoluir. Segundo Wallon, o ser humano encontra-se continuamente em processo e, a cada movimento desse processo, é uma totalidade que resulta da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo. A emoção, ao lado dos aspectos motores e cognitivos, desempenha um papel expressivo no desenvolvimento humano – as emoções orientam o pensamento humano.

Na definição do termo afetividade, Ranghetti (2001) relaciona-a como um elemento decisivo de uma prática interdisciplinar nas relações do ato educativo. Afetividade implica abertura, acolhimento, disposição para o envolvimento com o outro, proporcionando o convívio da razão com a emoção. Não basta sentir a afetividade – é preciso vivê-la, desvelando suas possibilidades, seus desafios, sua expressão no ato de ensinar e de aprender: “[...] a afetividade é afetar e ser afetado pelo outro, instigando as energias e ativando o nosso eu para a ação. Isso pressupõe humildade, parceria, reciprocidade – princípios da teoria de interdisciplinaridade” (RANGHETTI, 2001; p. 89).

Para Brown (2000), a emoção localiza-se no centro de todos os nossos

pensamentos, sentidos e ações – o ser humano é influenciado pelas suas emoções. É lógico, portanto, apreciar o domínio afetivo na questão do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo o autor,

O domínio afetivo inclui muitos fatores: empatia, autoestima, extroversão, inibição, imitação, ansiedade, atitudes – a lista poderia se estender. Alguns desses fatores podem, inicialmente, dar a impressão de que são afastados da aprendizagem da língua, mas, quando se considera a natureza penetrante da linguagem, qualquer fator afetivo pode ser compreensivelmente relevante à aprendizagem de uma segunda língua (BROWN, 2000, p. 64).²² (Tradução da pesquisadora).

O autor avalia que o domínio afetivo pode estar justaposto ao aspecto cognitivo, embora seja mais complicado descrevê-lo cientificamente, já que deve ser considerado um grande número de variáveis. A dificuldade na compreensão e mensuração de conceitos afetivos e cognitivos não pode impedir os avanços já obtidos na descrição e entendimento do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na abordagem comunicativa, a motivação e a autoestima são altamente valorizadas. Há uma redução da ansiedade, o que baixa o filtro afetivo e favorece a aprendizagem bem sucedida. Krashen (1987, tradução de ALMEIDA FILHO, s.d., p. 18) analisa a hipótese do filtro afetivo:

A hipótese do Filtro Afetivo estabelece como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua. O conceito de Filtro Afetivo foi proposto por Dulay e Burt (1977) e é consistente com o trabalho teórico realizado na área das variáveis afetivas e aquisição de segunda língua. [...] As pesquisas da última década confirmaram que uma gama de variáveis afetivas estão ligadas ao sucesso na aquisição de uma segunda língua.

Essas variáveis afetivas são classificadas em três categorias: a motivação, a autoconfiança e a ansiedade – são fatores que têm o potencial de elevar ou reduzir a aquisição de novos conhecimentos. Os aprendentes de uma língua estrangeira cujas atitudes não são ótimas para a aquisição de uma língua estrangeira apresentam um filtro afetivo alto e rígido; aqueles cujas atitudes são mais favoráveis portam um filtro mais baixo ou mais brando, o que é positivo para a

²² The affective domain includes many factors: empathy, self-esteem, extroversion, inhibition, imitation, anxiety, attitudes – the list could go on. Some of these may seem at first rather far removed from language learning, but when we consider the pervasive nature of language, any affective factor can conceivably be relevant to second language learning

aquisição. Assim, as salas de aula ideais à aprendizagem são aquelas em que vigora um clima de tranquilidade, sem ansiedades entre os alunos. Compete ao professor eficiente proporcionar ambientes e situações que incentivam um filtro afetivo baixo, com grande motivação, autoconfiança alta e com baixa ansiedade, tanto pessoal quanto coletiva.

Almeida Filho (2002, p. 43) define o que é ser comunicativo nas aulas em que se ensina uma língua estrangeira e lista, dentre as práticas compatíveis com uma postura comunicativa de aprender e ensinar a língua estrangeira: “a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usavam a língua alvo e com os diferentes estilos de aprender”.

As interrogações estabelecem-se como desafios nas discussões com professores em formação. Como afetar os nossos alunos? Como provocar neles a necessidade de aprender? Como inspirar o envolvimento, o interesse? Como captar e orientar impulsos e inclinações? Codo e Gazzoti (1999) contribuem para o nosso pensar reflexivo quando, ao analisarem as relações entre o afeto e o trabalho, em relação à atividade de ensinar, referem-se às questões históricas dessa relação, mostrando que, antes do advento da fábrica, na Segunda Revolução Industrial, “afeto e trabalho viviam em saudável confusão”. (p. 48) e que nas comunidades primitivas nem havia a distinção hoje bem estabelecida entre trabalho e lazer, expulsando-se o afeto do trabalho. Passou-se a distinguir bem entre o local de trabalho, logo, da ação do homem e o lugar do afeto, do carinho e do cuidado – realização do homem, do humano.

Falando mais especificamente desse fazer humano do professor, remetemo-nos ao significado da palavra educação, oriunda do latim *educare*. Além da instrução, o termo inclui também as ações de criar, amar e alimentar. Essa ideia não pode se perder no tempo, como se fosse algo ultrapassado.

Em muitas reuniões de sindicatos de professores, temos ouvido contestações, reações contra a visão da profissão docente como uma missão ou vocação, como a complementação da educação que a criança (ou o aluno de qualquer faixa etária) recebe dos pais em seus lares. Aos professores caberia a função de instruir, de transmitir conhecimentos, apenas? Ou a relação que se estabelece em sala de aula, no convívio professor-aluno é muito mais que isso? Qual é a orientação que os nossos professores em formação têm recebido nos diferentes cursos de Licenciatura?

Codo e Gazzotti (1999) referem-se ao afeto como indispensável no

processo do ensinar. Concordamos com tal afirmativa. O professor tem a liberdade de ação para criar, ao definir o ritmo e a sequência das atividades a serem aplicadas em suas aulas. “O professor é dono de seu processo produtivo, participando desde o início ao final de seu processo de ensino” (p. 50). Todos só trabalhos propiciam algum tipo de envolvimento, de investimento afetivo. Para o

[...] professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um [...] professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida. O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. [...] Entretanto, existe um que funciona como o grande catalizador: “a afetividade” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p. 50).

O afeto que se estabelece não é “missão”. Ao professor cabe compreender o momento catalizador na busca dos sentidos que permitam a atitude de parceria na sala de aula, que possibilitem a opção por tarefas e ações que visam à aprendizagem, proporcionando um ambiente favorável ao tratamento construtivo de problemas.

O que melhora o desempenho e o raciocínio das pessoas, para a construção de um espaço de reflexão e ação, é um clima de harmonia. Nesse ambiente o professor se dispõe a ensinar; o aluno se predispõe a aprender, numa troca sadia e produtiva. O professor seduz o aluno, afeta-o de modo significativo, quase sempre definitivo. Quantas vezes ouvimos alunos dizerem que passaram a apreciar determinada matéria pela maneira com que o professor conduz as aulas, pelo modo como trata seus alunos, pelo envolvimento proporcionado?

Lamentavelmente, o inverso também é verdadeiro: muitas vezes, devido a atitudes negativas de professores de diferentes disciplinas, totalmente desprovidos da vontade de afetar, de seduzir, os alunos desistem de aprender antes mesmo de tentar. Às vezes os alunos argumentam que o professor sabe bem a matéria, mas não consegue envolver os alunos na aprendizagem. Exerce um estilo pedestal.

Tardif e Lessard (2005) referem-se ao processo do ensinar como uma ação emocional, que se desenvolve “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (p. 150). Nas atividades selecionadas segundo essa modalidade, intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade. O objeto da ação docente não se constitui de matéria inerte, de símbolos, mas de relações humanas. Envolve pessoas com capacidade de iniciativa, volitivas; pessoas que podem reagir de

maneiras diferentes à ação do professor, podendo resistir ou engajar-se no que é proposto. Asseveram os autores que,

[...] em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 258).

O educador do professor em formação deve proporcionar-lhe elementos para refletir sobre essa perspectiva de trabalho docente como um trabalho de sedução, de envolvimento, de afetividade, de conquista. O trabalho de todo professor demanda grande investimento, definição clara de atitudes e objetivos que visam ao estabelecimento de vínculos que proporcionem o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos. No caso do professor de língua inglesa, pelo que nos demonstram o acompanhamento dos Estágios Supervisionados e as pesquisas realizadas, esse esforço adquire maiores proporções.

A afetividade mostra-se na comunicação do humano, em sua ludicidade perceptiva. Prioriza o aspecto relacional na formação qualitativa de uma educação autônoma. Tal aspecto exige a presença de novos conhecimentos em aplicação e complementação. Assim, a questão da Língua Inglesa alicerça-se como elemento formativo, mostrando-se como necessidade e presença.

Por exercer variadas funções, como a comunicação e a descrição das nossas experiências, a linguagem é um tema vasto, um objeto de estudos complexo, analisado sob diferentes perspectivas. Por ser essencialmente social, usamos o aspecto coletivo da língua para acessar a nossa experiência e a experiência das outras pessoas. Pela linguagem, criamos e descrevemos um mundo-vida intersubjetivo. Van Manen (1997, p xiii) afirma que, ao aprender uma língua, aprendemos a viver em esferas coletivas de significados, o que vale dizer que a linguagem tem implicações para as nossas possibilidades experienciais: “Por meio da linguagem fenomenológica, exploramos essas possibilidades experienciais e navegamos nos mundos-vida e em seus horizontes hermenêuticos”²³ (Tradução da pesquisadora).

Nos depoimentos coletados, evidencia-se o uso da linguagem afetiva do professor ao se dirigir aos alunos, em busca do envolvimento, da motivação. Nesta

²³ “Through phenomenological language we explore these experiential possibilities and we navigate lifeworlds and their hermeneutic horizons”

fala, percebe-se a preocupação que o sujeito tem com a seleção do modo de condução das aulas, para se atingir esse envolvimento dos alunos. É um professor que se monitora, auto-observa, reflete e se adapta, quando necessário:

Outro procedimento que dá certo é estar sempre me monitorando ou auto-observando, isto é, ver como proceder desde o momento que entro em sala de aula. [...] Como tenho duas aulas por semana, tenho a oportunidade de refletir e mudar algumas formas de como trabalhar a aula (Sujeito A).

Este sujeito expõe a afetividade, ressaltando o seu papel de professor educador: *“penso que não contribuímos apenas para a vida acadêmica e profissional, mas também para a sua formação como cidadão”* (Sujeito B).

A postura adotada pelo professor que tem como meta envolver os alunos é sempre diferenciada: *“Tem que ser informal com o aluno, cativar os alunos para envolve-los. O professor tem um dom de comunicação. Na sala de aula o professor se transforma”* (Sujeito C). Assim se posiciona sujeito: *“As crianças são espertas. Deixo-as à vontade para participarem de uma maneira mais descontraída [...] Tento criar um clima de tranquilidade, o que favorece a aprendizagem”* (Sujeito K).

Manifesta-se outro professor. *“Sempre incentivo meus alunos a aprender”* (Sujeito H). Diz, ainda, outro sujeito: *“Como professora, procuro estar atenta aos objetivos dos alunos, aos seus estilos de aprendizagem, seus pontos fortes e fracos”* (Sujeito I). Enfatiza este professor o estímulo à aprendizagem, ao envolvimento: *“Particularmente gosto e acredito no estímulo aos alunos”*. (Sujeito A).

Há um interesse, por parte do professor, de conhecer os seus alunos, de reconhecer seus estilos especiais de aprendizagem para poder afetá-los e envolvê-los com maior eficácia. Este sujeito leva em consideração as diferenças apresentadas pelos alunos em sala de aula, diferenças que ocorrem por muitos motivos, como a motivação para a aprendizagem da língua, as experiências anteriores com a aprendizagem da disciplina, a personalidade dos alunos, o nível atual de linguagem, a faixa etária e os estilos próprios de aprendizagem:

Sobre os procedimentos que utilizo para trabalhar com os diferentes estilos de aprendizes e poder acolhê-los: primeiro, eu costumo pensar que as diferenças que eles apresentam podem influenciar em suas atitudes para aprender uma segunda língua. As diferenças influenciam em suas respostas aos diferentes estilos de ensino e métodos utilizados e também em seu sucesso em aprender outra língua (Sujeito I).

Acredito que essa preocupação com o conhecimento dos alunos não seja uma característica exclusiva do professor de língua inglesa, mas é um aspecto muito importante e presente nas aulas de língua inglesa, como tenho constatado ao longo da nossa prática e, principalmente, nas orientações dos estágios de observação e de regência. Acredito que, para afetar os alunos, é imprescindível conhecê-los. O verdadeiro encontro pedagógico realiza-se a partir do conhecimento. Minhas primeiras aulas no curso de Letras são ministradas com esse objetivo em mente: conhecer o meu aluno, saber das suas expectativas em relação ao curso, o que ele espera das aulas, como gostaria de estar ao se graduar. Afinal, costumo acompanhar os alunos em todos os anos do curso, ministrando aulas desde o primeiro ao último semestre. Formalmente, no primeiro semestre, aplico um instrumento de avaliação da situação inicial do aluno, para o registro dessas expectativas, para identificar o seu *background* e para verificar o seu conhecimento específico da língua inglesa. É somente a partir dessa avaliação inicial que decidimos (a outra professora que ministra aulas de Língua Inglesa e eu) sobre os conteúdos programáticos, os textos, enfim, todos os elementos dos Planos de Aula. Com esses conhecimentos em mãos, é possível realizar ações visando ao envolvimento dos alunos, tende a ser mais fácil afetá-los para a necessidade de enfrentar os estudos durante os anos universitários.

Um sujeito da pesquisa, em um curso particular, obteve orientações específicas quanto à definição do tipo de aluno e dos diferentes estilos de aprendizagem como elementos essenciais na decisão sobre que atividades adotar em sala de aula. O sujeito faz uma ressalva, entretanto: a adoção de tal postura é mais viável em cursos particulares, devido à quantidade de alunos na maioria das escolas:

Em um curso de línguas onde trabalhei, a orientadora educacional envolveu-nos em algumas teorias neurolinguísticas muito interessantes sobre: estudantes visuais, auditivos e cinestésicos. A partir daí, fomos inventando atividades diferentes em cada aula, a fim de que todos eles pudessem ser acolhidos e entendessem que suas falhas eram normais e faziam parte do processo de aprendizagem. Além disso, levamos em conta questões como alunos que aprendem melhor em grupos, individualmente, ou aqueles que são mais reflexivos, impulsivos, etc. Isso tudo era possível em um curso particular, com poucos alunos, material didático bem selecionado, etc. Para os alunos auditivos, eu tenho que adotar técnicas que usem diálogos, conversação, apresentações orais. Já o cinestésico necessita sentir o ambiente, pegar nos objetos, então vamos para fora da sala de aula, fazemos dramatizações, produzimos cartazes com materiais diferentes, etc. O visual, por outro lado, precisa escrever, ler, fazer resumos, redações,

utilizar dicionários. O bom professor deve mesclar atividades diversas porque está ciente de que seus alunos são diferentes (Sujeito I).

Outro sujeito prepara-se com cuidado para cada aula, com planejamento e pesquisa, ressaltando a influência da faixa etária dos alunos e do horário em que a aula será ministrada:

Primeiramente, gostaria de deixar claro que sou o tipo de professor borboleta, isso é, odeio planos escritinhos e certinhos, e os famigerados diários de classe. No entanto, planejo e pesquiso muito para cada aula, e levo muito em conta a faixa etária com a qual estou lidando e o horário do dia no qual estarei ministrando minhas aulas. Por exemplo, logo após o almoço, exigirá algo mais dinâmico e movimentado do que logo após o recreio, quando, se puder usar alguma atividade mental mais individualizada, esse será o momento. Gosto sempre de ter um plano B na manga (Sujeito M).

Este sujeito defende a ideia de que o aluno deve encontrar prazer na aprendizagem da língua estrangeira e por isso procura envolvê-lo, chamar a sua atenção: *“Os alunos nessa faixa etária amam histórias. [...] Os alunos gostam bastante, têm bastante receptividade” (Sujeito K).*

Um sujeito que forma professores de inglês tem orientado seus alunos, professores em formação, para a montagem de apostilas a serem utilizadas futuramente em suas aulas, a fim de suprir a lacuna da falta de material:

Estou trabalhando com os alunos para a montagem de apostilas com base no conteúdo explicitado no Referencial Curricular da Educação Básica. Os alunos estão preparando o material e, ao mesmo tempo, aprendendo os conteúdos que vão ministrar, não apenas gramaticais, mas também com a elaboração de textos pertinentes e outras atividades (Sujeito F).

Essa atitude do sujeito F reflete sua preocupação com seus alunos sob dois aspectos. Em sua fala, percebe-se, primeiramente, a necessidade de envolvê-los na construção do seu próprio conhecimento: *“É preciso trabalhar com materiais no nível dos alunos, para motivá-los a aprender”*. Em segundo lugar, a preparação para o desempenho de sua futura prática docente: *“Isso tem envolvido muito os alunos, eles estão se motivando, porque veem a utilidade do que estão aprendendo para a sua futura vida profissional”*.

A satisfação quanto ao retorno positivo dos alunos é enfatizada por alguns sujeitos, como neste depoimento:

O feedback final fornecido pelos alunos tem sido muito compensador. [...] Olhando para trás, vejo que escolhi a profissão que amava. Analisando meu contexto atual, vejo que ainda amo a profissão que escolhi. Nela fiz grandes amigos, aprendi grandes lições e não deixei de me divertir nunca (Sujeito M).

Outro sujeito revela:

Fico muito satisfeita quando observo, na prática, que consigo atingir os alunos, que eles se conscientizaram dessa importância, gostam de aprender e entendem que é realmente necessário aprender a língua. É gratificante ver quando demonstram que percebem a influência dessa aprendizagem na vida deles; melhora consideravelmente a sua participação nas nossas aulas (Sujeito N).

Um terceiro sujeito registra a resposta positiva do aluno em relação aos acertos em suas escolhas. Sua afirmação é uma constatação da recíproca do movimento afetar/ser afetado, uma via de mão dupla: *“A resposta do aluno de aprovação ao método é gratificante, reforça a nossa ação”* (Sujeito J).

4.1.2 Cultura

“Quando se tem o domínio do idioma, tem-se o acesso à cultura, política, economia, sociedade de vários lugares” (Sujeito B)

Quando se mencionam aspectos culturais relacionados ao ensino de uma língua estrangeira como o inglês, surgem várias possibilidades de abordagem, uma vez que a definição da própria palavra cultura remeteria a amplas discussões. Porém, nas considerações sobre esta categoria aberta, refiro-me à maneira como os sujeitos da pesquisa mencionam o tratamento dos aspectos culturais em sua ação docente.

Em primeiro lugar, tem-se, pelos depoimentos, a visão do papel do inglês na sociedade atual, e por isso aprender a língua estrangeira beneficia o aluno, desempenha a função de crescimento cultural individual, de possibilidade de ascensão social, de obtenção de informações, de se conseguir um futuro melhor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 49) tratam da penetração internacional da língua inglesa:

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. [...] As

peessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício [...]

A grande maioria dos professores entrevistados está ciente dessa realidade e usa esse argumento para convencer os seus alunos sobre a necessidade dos estudos da língua inglesa no Brasil, para facilitar a vida, abrir um leque de oportunidades, gerar emprego e renda:

[...] destaco a importância antiga e atual do inglês como uma língua universal, que abre leque de oportunidades em todos os sentidos de sua vida. Hoje, com a internet, a globalização, a língua estrangeira facilita a sua vida. Se o aluno for, por exemplo, trabalhar em uma multinacional, se for trabalhar em uma empresa de turismo, se for taxista de uma cidade turística. Você pode gerar renda, gerar emprego (Sujeito B).

Apesar de adquirir significados diferentes de acordo com épocas e locais específicos, a globalização, segundo Kumaravadivelu (2008) tem como traço distintivo, na sua fase atual, a internet, a comunicação eletrônica. Por meio da internet, todas as distâncias espaciais e temporais se reduzem, as fronteiras desaparecem. E a importância de se aprender e ensinar a língua inglesa assume proporções maiores. Assim se expressa o autor:

Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações a distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da LA contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 131)²⁴.

Saber um idioma estrangeiro aumenta a possibilidade de obter melhores salários, de estar mais bem preparado para enfrentar a competição: “*Na mídia sempre se lê que, quanto mais idiomas estrangeiros se aprendem, há mais oportunidades, melhores trabalhos melhores salários. A concorrência é grande*” (Sujeito C). O conhecimento do idioma é imprescindível para acompanhar os avanços em diferentes áreas, sobretudo na área tecnológica. Vários sujeitos comentam com os seus alunos sobre a necessidade de aprender a língua inglesa para conseguir estar a par das conquistas tecnológicas, da era da informática:

²⁴ LA, no texto, é abreviatura de Linguística Aplicada.

O que tento despertar é a necessidade do inglês na era tecnológica, na era da informática. Na informática usam-se muitos termos em inglês. Na tecnologia, em geral, há dependência desse idioma. Tento mostrar ao aluno a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, principalmente o tecnológico e as influências em outras áreas. Além disso, tento mostrar a importância do inglês devido à exigência do próprio mercado de trabalho e pela necessidade de conhecimento de uma segunda língua, além do próprio idioma (Sujeito N).

Saber o porquê se aprende inglês é um questionamento de muitos alunos, às vezes até mesmo de pais de alunos:

Ouçó falarem: “Professora, a gente nem sabe direito o português, que dirá o inglês!” [...] Às vezes a mãe de aluno da zona rural questiona: “Para que o aluno precisa de inglês, se nunca vai viajar para o exterior? Onde vai usar a língua? Não tem serventia” (Sujeito N)

Para o enfrentamento desse tipo de barreira, alguns professores buscam meios de aproximar essa necessidade da aprendizagem da língua para a geração de emprego e renda em contextos locais: *“Aqui em nossa cidade o turismo é uma atividade bastante desenvolvida. Todos nós precisamos saber inglês e espanhol. Tenho alunos que trabalham como guias de turismo. Um aluno, garçom, percebeu na pele a necessidade de aprender o inglês” (Sujeito G).* Outro sujeito propõe o questionamento aos alunos, obtendo deles as respostas em relação às oportunidades na região:

De início tentamos motivá-los. Primeiramente com questionamentos, procurando saber deles o que pensam a respeito da língua inglesa na nossa cidade, na nossa região. Alguns mencionam o emprego, as oportunidades na cidade, com as empresas estabelecidas. Outros mencionam a região turística que precisa de guias nos hotéis, nas empresas turísticas (Sujeito J).

Outro professor exemplifica a exigência do idioma em contratações, na capital do estado, ou seja, bem próximo da realidade do aluno:

Explico que cada vez mais há uma exigência de aperfeiçoamento do aprendizado. Por exemplo, na rodoviária de Campo Grande havia um cartaz oferecendo emprego para quem tem conhecimento em inglês. Não precisa ir longe para ver essa necessidade da língua (Sujeito H).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), não há dúvidas de que se necessita estudar a língua inglesa no mundo contemporâneo, pelas

razões de natureza político-econômica. Cabe ao professor tratar pedagogicamente dessa questão na sala de aula, para conscientizar os alunos sobre o uso da língua nas diferentes áreas de atuação profissional. Um dos sujeitos radicaliza a questão, dizendo que, atualmente, saber inglês nem faz mais a diferença, é uma condição *sine qua non* para enfrentar a concorrência e obter sucesso: “*Também enfatizo que, hoje em dia, não é mais um diferencial saber inglês, já é uma exigência*” (Sujeito K). Dominar um idioma estrangeiro como o inglês não é só uma habilidade para figurar em um currículo.

Empresas multinacionais e mesmo empresas brasileiras valorizam aptidões como estabelecer contatos com clientes e fornecedores, não apenas por *email*, mas também pessoalmente, em recepções, reuniões, apresentações, negociações.

Fazendo uma análise sobre a educação brasileira, ressaltando problemas como o isolamento, a má qualidade e a ineficácia, Castro (2010) cita a falta de internacionalização como um dos entraves à inclusão das nossas universidades na lista das melhores, sobretudo pela falta de conhecimento da língua inglesa. Em seu ensaio, ilustra sua opinião com uma situação vivenciada por ele em uma universidade brasileira:

Há pouco, em uma universidade de elite, pedi que levantassem as mãos os que confortavelmente liam inglês. Não vi nem um quinto das mãos do auditório. Eis a Cortina de Burrice em ação! Na Europa, a mesma pergunta levantaria todas as mãos. Os europeus passaram do bilinguismo para o trilinguismo. Na Islândia, são quatro idiomas. E o nosso controlador de voo que não sabia inglês! (CASTRO, 2010, p.24)

Na minha atuação como professora de inglês no ensino médio, sempre lidava com situações de questionamentos a respeito da aprendizagem da língua inglesa. Ministrei aulas de inglês para o ensino médio em uma escola pública durante 15 anos; em uma escola particular, durante dez anos. Esses questionamentos ocorriam com maior frequência na escola pública do que na escola particular onde trabalhei. E na escola pública, evidenciavam-se mais com alunos mais velhos, às vezes repetentes, do que nas salas de aula de alunos mais jovens (as muitas turmas da escola eram divididas por idade). Meus principais argumentos eram na tentativa de demonstrar aos alunos, por meio de exemplos concretos, que saber inglês (assim como ter conhecimentos de informática, em anos mais recentes) não era diferencial algum, e sim um verdadeiro pré-requisito para se ter sucesso em

muitas das carreiras profissionais. Enfatizava a necessidade do conhecimento da língua a curto prazo, para enfrentar o exame vestibular. Comentava com os alunos, por meio de exemplos que eu havia vivenciado, que o sucesso no vestibular poderia ser influenciado pelo bom resultado de disciplinas às quais não se dava tanta importância no vestibular, como se dava à física, à química e à matemática. Um bom resultado em português e inglês poderia fazer a diferença. A partir de 2010, como já comentei, o ENEM inclui a prova de língua estrangeira. Nesse sistema, esse argumento muda, devido ao tipo de avaliação que se aplica, exigindo mais raciocínio do que memória, como acontecia nos vestibulares, implantados no Brasil no início do século passado. Outro argumento que eu utilizava nas conversas com meus alunos do ensino médio era a possível utilização do idioma a médio prazo, para aprofundamentos durante os estudos universitários. Desde o advento da internet, a divulgação do conhecimento é muito rápida, em tempo real. Não há condições de se traduzirem todos os estudos divulgados *online*, não há como esperar a publicação de textos traduzidos para acompanhar a evolução do conhecimento. Considerava ainda, com os alunos, o uso do inglês a longo prazo, ou seja, mostrava o valor de se conhecer um idioma estrangeiro no desempenho da atividade profissional, em inúmeras áreas de atuação.

No curso de Letras onde já atuo há mais de 20 anos, as questões sobre o uso da língua inglesa são debatidas principalmente nas aulas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Os alunos estagiários, observando em alguns dos seus estágios o desinteresse por parte de alguns alunos, querem subsidiar-se para a sua futura atuação pedagógica, por isso o assunto surge e é discutido.

Alguns dos sujeitos da pesquisa mencionam que o domínio do idioma estrangeiro facilita o acesso à cultura de vários lugares. Citaram filmes como *Harry Potter* e *Romeu e Julieta*; vídeos do *site* YouTube,; autores como Shakespeare, Verne, os Irmãos Grimm e Poe; comemorações festivas como o Halloween, a Páscoa, o Dia de Ação de Graças; os *sites* da BBC, da CNN, do Washington Post; programas de rádio e de TV; histórias medievais e lendas ficcionais; livros sobre Drácula, Frankenstein e o Corcunda de Notre Dame. É interessante observar que poucos mencionam a relação entre culturas, a interação com pessoas de língua inglesa. Ao programar atividades com esses elementos culturais, os professores visaram à aquisição de vocabulário, à tradução, ao estudo e fixação de conteúdos da sintaxe da língua, à compreensão oral, à contextualização dos conteúdos gramaticais, ao desenvolvimento de projetos e à comunicação oral e escrita (principalmente em

sala de aula, em pares ou em grupos). É interessante observar, também, que não se menciona a necessidade de aprender o inglês falado dos Estados Unidos ou na Inglaterra, esse ou aquele sotaque. Um dos sujeitos, inclusive, trata desse aspecto da língua inglesa para uso local, como uma língua internacional:

É importante ter uma associação do uso do inglês. Os alunos dizem que não vão viajar para o exterior, por isso não precisam do inglês. Mostro o uso na informática, no mundo que os rodeia, não na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Tento aproximar da realidade deles (Sujeito L).

O inglês que se deve ensinar aos alunos é um inglês internacional, que Rajagopalan (2009) chama de *World English*. Não se prestigia nenhum sotaque em particular, nenhuma cultura específica:

Outro cuidado que o professor deve ter, desde o princípio, é o de desvincular a cultura desse ou daquele país, posto que o *World English* é eminentemente transacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo – ou melhor, um *potpourri* de diferentes culturas. Não estou dizendo, de forma alguma, que devemos romper de vez a ligação entre língua e cultura; estou dizendo apenas que o *World English* não pode ser, de maneira simplória, ligado a uma cultura particular (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46).

Concordo que não se deva vincular o ensino e a aprendizagem da língua inglesa a uma cultura em particular. Considero as aulas de inglês uma oportunidade para que o aluno aprecie os costumes, as manifestações folclóricas, religiosas, a literatura, os valores de outras culturas, ao mesmo tempo em que aprecia e valoriza a sua própria.

Como não se adotam livros ou apostilas nas escolas públicas, cabe ao professor a tarefa de selecionar as atividades que acompanham cada conteúdo explicitado nos Referenciais. Esse é outro aspecto importante na prática do professor de língua inglesa: para envolver o seu aluno, precisa descobrir temas que sejam do seu interesse, que o despertem para o envolvimento com a aprendizagem da língua. Vários professores mencionam essa particularidade da sua ação educativa, como o Sujeito B, que orienta seus alunos para a escolha de temas sobre assuntos atuais, por meio do acesso à internet de *sites* de notícias como os do Washington Post, da CNN. O Sujeito C recorre à mídia, a filmes e a propagandas. O Sujeito D vale-se do estudo do vocabulário em relação a temas como a alimentação, inclusive estabelecendo comparações entre os hábitos alimentares de diferentes

países:

No início da aprendizagem do inglês, é mais fácil chamar a atenção, por causa do vocabulário novo. Alunos dos outros anos precisam de outras atividades, como por exemplo atualmente estou trabalhando sobre a diversidade na alimentação de vários países. Isso motiva e incentiva o trabalho em grupo. Usam desenhos, gravuras, fazem apresentações.

Vários professores manifestam-se favoráveis à utilização de assuntos da atualidade, que provocam a atenção e a curiosidade do aluno e o consequente envolvimento com a aprendizagem. O Sujeito H envolve os alunos com a aplicação de temas referentes a pessoas famosas, suas características físicas e psicológicas, para explorar o vocabulário, as expressões, os diferentes sentidos dos vocábulos. Além disso, esse sujeito aproveita

[...] os temas transversais que são trazidos através dos textos do livro didático que adoto e alguns alunos adquiriram. Há um CD com pensamentos, textos complementares para interpretação, ouvem as lições (listening e practice). Tenho cards com ilustrações para cada unidade, com perguntas e respostas, imagens.

O Sujeito F também reconhece e valoriza o aproveitamento de temas contemporâneos, do cotidiano do aluno, temas que despertam o seu interesse e motivam o seu envolvimento:

Os alunos, apesar de não possuírem muita cultura geral, gostam de estudar temas que façam sentido, que despertem sua curiosidade, como, por exemplo, a vida de artistas e pessoas famosas. Trabalhando com temas do seu cotidiano, os alunos se envolvem mais na aprendizagem. Gostam de falar sobre a internet, sobre computadores, entretenimento, filmes, músicas.

Nas minhas aulas no curso de Letras, principalmente nas aulas cujo objetivo é a compreensão da leitura, seguida de outras atividades como compreensão oral, estudo das estruturas sintáticas, vocabulário e outros aspectos da língua, procuro selecionar materiais autênticos, textos produzidos em países onde se fala o inglês. Acredito que é importante oferecer ao aluno a oportunidade de contato com textos que o aproximem de comunidades linguísticas estrangeiras e a visão dos seus costumes, sua gastronomia, sua história, seu folclore, sua literatura. Faço uma seleção de textos em livros, revistas, a internet, jornais, enfim, ponho o aluno em contato com diferentes tipos de texto e gêneros discursivos, a partir dos

quais procedemos aos estudos dos aspectos gramaticais e funcionais da língua inglesa.

O uso de materiais autênticos nas minhas aulas também se evidencia nas atividades que visam à compreensão oral. Gravo textos da internet, músicas, vídeos do YouTube, reportagens da televisão, trechos de filmes, áudios e vídeos de diferentes fontes e de diferentes naturezas. Desenvolvo essas atividades no Laboratório de Línguas do *Campus* onde trabalho.

4.1.3 Criatividade

“o professor de inglês tem que fazer malabarismo”

(Sujeito N)

Acredito que a criatividade pode se manifestar em todas as atividades profissionais e não profissionais, em maior ou menor grau. Criatividade demanda ousadia, demanda coragem. Para criar, é preciso tomar consciência da situação e agir de forma a obter bons resultados. May (1982, p. 34) assim se expressa: “Seja qual for a nossa atividade, há sempre uma satisfação profunda em saber que estamos contribuindo para a estruturação de um mundo novo. Isso é coragem criativa, por menores e acidentais que sejam as nossas realizações”.

Os desafios do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira são inúmeros, têm várias causas e origens. Os sujeitos da pesquisa indicam algumas barreiras relacionadas à idade dos alunos, ao nível cultural e social, à falta de perspectivas sobre uma possível utilidade de se aprender o idioma, à falta de material didático e de recursos, à reduzida carga horária da disciplina, à falta de interesse, ao fato de que a disciplina não reprova em algumas escolas. Para contornar as situações e tentar promover uma aprendizagem eficiente, o professor toma ciência da situação e decide as ações a pôr em prática: “[...] *para atrair a atenção dos alunos, que tem que haver algo mais*”, diz o Sujeito D. Outro sujeito enfatiza a necessidade de criar: “*Para manter a atenção e o interesse dos alunos é preciso muita criatividade*” (Sujeito A).

Exercer a criatividade é uma atitude de compromisso, mesmo que esteja presente em pequenas experiências, no dia a dia da sala de aula.

Muitos alunos do Ensino Fundamental e Médio argumentam que jamais

terão a necessidade de aprender essa língua estrangeira, pois não pretendem trabalhar com ela e nem veem a possibilidade de fazer viagens para o exterior. Por esse motivo, as ações dos professores e em especial dos professores de língua estrangeira não dispensam o uso da criatividade. A criatividade evidencia a autonomia, a flexibilidade, o encontro e a ousadia em buscar elementos afetivos que facilitem a atitude de abertura em feitos teóricos e práticos. Os princípios que alimentam esses elementos perpassam pela motivação, interdisciplinaridade, parceria, autonomia, e outras categorias abertas interpretadas em fenomenologia. Argumentam Rojas e Baruki-Fonseca (2009, p. 57):

A contemporaneidade exige do homem e, em especial, do educador, a consciência de “vir a ser”. Tal processo destaca um aprendizado reflexivo, curioso, instigante, que possa impor-se como um percurso comunicativo do Ser professor, na formação integral do aprendiz. As reflexões permitem acompanhar as possibilidades educativas que, nesse trabalho, são sedimentadas pelas contribuições fenomenológicas, que visam às ações baseadas na percepção, na afetividade, no aspecto relacional, com vistas à construção de uma autonomia educativa.

Observa-se, em vários depoimentos, que o professor de língua inglesa tem uma preocupação a mais quanto ao conteúdo e às estratégias de ensino, pois deve analisar a proposta adotada pela escola (municipal, estadual ou particular) para depois selecionar conteúdos, exercícios, textos, recursos didáticos e adaptar ao nível de aprendizagem e de interesse dos alunos, buscando o envolvimento. O sujeito A assim se posiciona:

“Sabendo que a língua inglesa, como qualquer outra língua, sofre mudanças rápidas, à vezes tenho que mudar os cronogramas para atender às necessidades dos alunos. [...] as minhas aulas são flexíveis”. Outro sujeito menciona as adaptações necessárias para provocar o envolvimento: *“[...] decido que métodos e materiais serão ao mais apropriados e, às vezes, faço adaptações, complemento ou omito partes dos materiais dos textos base das aulas”.* (Sujeito I).

A questão das adaptações também está relacionada ao fato de que nem sempre há livros ou apostilas para as aulas de língua inglesa. Nas escolas particulares, em que os alunos podem adquirir livros, a decisão sobre que livro adotar pode estar nas mãos do professor: *“A coordenação da escola deixa-me à vontade para adotar livros de minha escolha e desenvolver as atividades que programo”*, diz o sujeito K. Já nas escolas públicas, as Secretarias de Educação estadual e municipal encaminham propostas de conteúdos a serem abordados em

cada série, os Referenciais Curriculares, com ementas de conteúdos, mas sem livros ou apostilas: “*Com alunos adultos, tenho que quebrar barreiras e convencê-los de que o que funcionou para mim como aluna vai funcionar para eles também. Não há material disponível. Preparam apostilas e não incluem a língua inglesa*” (Sujeito K).

A falta de livros, apostilas e até mesmo de dicionários de língua inglesa é um fator complicador, evidenciando o que este sujeito considera um desleixo por parte dos responsáveis pela educação:

Não consigo completar a ementa, é só uma aula semanal na primeira fase. Não há tempo, não há iniciativa ou interesse por parte do sistema. O desleixo aparece até no próprio material didático. O professor tem que se virar para ministrar a disciplina inglês. Nas outras disciplinas há material disponível. O professor de inglês tem que fazer malabarismo. Outra dificuldade é a falta de dicionários. Como os alunos vão pesquisar? Agora estão instalando na escola um laboratório de informática. A escola tem dicionários de língua portuguesa à disposição dos alunos, mas não de língua inglesa. Os alunos não podem comprar (Sujeito N).

As adaptações são necessárias: “*Trabalho em cada série adequando e adaptando as sugestões*” (Sujeito L).

Dentre as escolhas do professor de língua inglesa, está a seleção dos recursos para cada conteúdo programático. Os professores mencionam atividades individuais, em pares e em grupo, exercícios orais e escritos, o uso da mídia, da internet, de propagandas, revistas e livros:

Uso materiais como cards; faço uso da internet. Na escola onde trabalho, temos Laboratório de Informática. Acessamos os sites para trabalhar com temas específicos, músicas, desenhos, propagandas, vocabulário. Usamos sites como o YouTube. Uso músicas gravadas, aulas em fitas e DVDs, materiais que chamam a atenção dos alunos (Sujeito G).

Outro sujeito adapta materiais e situações que fazem aproximar do cotidiano dos alunos, para estimulá-los:

[...] costumo usar materiais e situações da vida real dos alunos, trabalhando em pares ou grupos e tendo como objetivo a comunicação em língua inglesa. Utilizo cartazes espalhados pela sala com frases sobre os dizeres em sala de aula; faço drama groups e estimulo a ida às bibliotecas da escola (Sujeito I).

Esse mesmo sujeito enfatiza a necessidade de mesclar diferentes

atividades e recursos, já que está ciente do fato de que seus alunos são diferentes.

Os recursos auditivos ou audiovisuais têm bastante aceitação nos dias atuais, pois muitas escolas dispõem de aparelhos para reproduzir CDs e DVDs, além do Laboratório de Informática: *“Compro CDs e DVDs atuais, às vezes com teleaulas dos próprios DVDs, vinculando aos conteúdos. Levamos esse material ao Laboratório de Tecnologia. Usamos o som, o rádio e a televisão que a escola fornece”* (Sujeito J). O uso desses recursos dinamiza as aulas: *“Usamos livros didáticos e paradidáticos. Às vezes as escolas dispõem de datashow, laboratório. A aula tem que ser mais dinâmica”* (Sujeito J). Para dinamizar e tornar as aulas mais interessantes e participativas, muitos professores de idiomas lançam mão desses recursos cada vez mais presentes nas escolas: *“Para diminuir a lacuna entre fluência/tema, forneço subsídios, leituras de textos, bbconline ou mesmo vídeos com as últimas notícias sobre o assunto* (Sujeito M).

Pode-se perceber, pelos depoimentos, que vários sujeitos fazem escolhas não apenas de materiais, recursos e temas para tornar as suas aulas mais criativas e motivadoras, mas também da abordagem que adotam para direcionar as suas aulas. No entanto, apenas o sujeito I nomeia a sua opção pela abordagem comunicativa ou comunicacional: *“Gosto de usar o Communicative Approach e trabalhar com os alunos noções de semântica e funções sociais da língua, não somente as estruturas linguísticas”*.

Uma das estratégias muito utilizada pelos professores para que os alunos se envolvam na aprendizagem é a adoção de músicas cantadas em inglês. Cada professor tem procedimentos específicos para selecionar e trabalhar com a música em sala de aula. Um dos sujeitos elenca o efeito positivo de se utilizar música nas aulas de inglês:

Desperto esse interesse por meio de metodologias criativas, como a utilização da música em sala de aula, porque surte efeitos positivos. Os alunos ficam maravilhados quando compreendem aquela música que ouviram muitas vezes e achavam que nunca iriam compreender (Sujeito E).

Alguns ouvem a opinião dos alunos para essa seleção, como o sujeito C: *“Os alunos apreciam músicas. Levo músicas para trabalhar usando técnicas diferentes, de acordo com a turma. A escolha da música é feita em consenso com os alunos”*. Esse convite à participação do aluno, na seleção da música a ser

trabalhada em sala, é tido como uma estratégia de motivação:

[...] músicas para incentivar, trabalhamos com músicas relacionadas ao tema da aula, como fonética, vocabulário, estruturas verbais, não apenas a tradução. Procuramos sempre contar com a opinião do aluno, ver o que pode tirar de proveito para a sua vida. É uma das formas de motivação. Os próprios alunos podem colaborar com a sugestão da música. (Sujeito J).

A simples proposta de atividades com músicas já é considerada uma estratégia para despertar o interesse, o envolvimento:

Procuro buscar meios diferentes de chamar a atenção e despertar o interesse. A música é uma forma que tem uma reação muito favorável. É uma forma de trabalhar a tradução de modo mais significativo. Os alunos têm interesse de saber o que estão cantando, independente do ritmo que preferem: rock, hip hop, etc. A música nos dá um retorno positivo (Sujeito N).

As músicas que o professor escolhe, muitas vezes contando com a opinião dos alunos, prestam-se à realização de várias atividades. Como se procede com qualquer outro texto escrito, exploram-se o vocabulário, os tempos verbais, as expressões, as estruturas, as questões específicas de tradução. Além disso, a música favorece o aperfeiçoamento da capacidade de compreensão oral, da pronúncia das palavras, o reconhecimento e a identificação de fonemas vocálicos e consonânticos, o *stress* e outros elementos da linguagem oral.

O Sujeito C usa músicas em atividades de compreensão oral, na sala de tecnologias. O Sujeito H aproveita as letras das músicas para trabalhar as traduções especiais, como o caso das expressões idiomáticas. As músicas também proporcionam um momento de reflexão da ação do professor educador:

Fazemos com que o educando reflita sobre o que é uma música de qualidade nos dias atuais. Músicas que têm conteúdo, qualidade, os alunos avaliam essa questão. Como educadores, temos o dever de mostrar o outro lado da moeda em termos de qualidade. Com as músicas trabalho vocabulário e pronúncia, interpretação e tradução (Sujeito B).

O uso de músicas em sala de aula de língua inglesa tem um efeito mais amplo do que se possa imaginar. A música envolve afetividade, lembranças, memórias, sentimentos pessoais. Como asseguram Amorim e Magalhães (1983, p. 103):

Com seu poder mágico de despertar lembranças e sentimentos nas pessoas, a música pode acalmar, divertir, transportar, ensinar, distrair e unir as pessoas. Essas seriam razões mais do que suficientes para sempre carregarmos um CD junto com o material didático. No caso das aulas de Língua Estrangeira, a música tem ainda a vantagem de ser um importante elemento cultural e, conseqüentemente, uma ótima oportunidade para estabelecer um paralelo entre cultura e o ensino de idiomas.

As oportunidades de uso de músicas em sala de aula são inúmeras. O professor pode direcionar as suas ações para o aperfeiçoamento de todas as habilidades, dependendo da maneira como aborda aquele texto, da técnica que opta por utilizar, ou seja, aplicando a sua criatividade. Uso músicas nas aulas de inglês porque acredito no envolvimento que essas atividades proporcionam. Além da simples compreensão oral e preenchimento de lacunas, podem ser aplicadas muitas outras técnicas que levam a exercícios orais e escritos, conversação, dramatização, estudos fonéticos, morfológicos, semânticos e sintáticos. O clima que se estabelece na aula é, constantemente, de grande interesse, baixa resistência, disposição para aprender. O *feedback* que se tem dos alunos costuma ser gratificante. Recebi, em novembro de 2010, um email de um ex-aluno do ensino médio, atualmente professor universitário, com um anexo de uma música de uma banda americana dos anos 1980, com letra e tradução. Dizia esse professor em sua mensagem: *“Sempre que recebo e-mails com boas músicas interpretadas em inglês lembro de você. Das suas gostosas e competentes aulas, do clima agradável existente entre seus alunos”*.

4.1.4 Ludicidade

“Outra forma é usar jogos. [...] tudo relacionado aos conteúdos que estão sendo estudados” (Sujeito J)

A ludicidade é outra categoria que se revela nos depoimentos dos sujeitos e consequente análise à luz da fenomenologia. No contexto escolar, as atividades lúdicas trazem benefícios inegáveis, não apenas para as crianças da educação infantil. Pessoas de todas as idades gostam de jogar, apreciam as situações competitivas. Ao ressaltar a validade da competição nas atividades lúdicas na sala de aula de língua estrangeira, relacionando-as ao prazer de ensinar e de aprender,

Amorim e Magalhães (2003, p. 8) enfatizam:

Queiramos ou não, a competitividade que ajudou os nossos mais remotos antepassados a adaptarem-se e a sobreviver num mundo muitas vezes inóspito está presente também nos genes que eles nos legaram. Que tenhamos a felicidade e a sabedoria de sabermos usá-los em favor de boas causas, como indiscutivelmente é a de ensinar e aprender com prazer.

Na minha própria experiência, adoto o uso de diversos jogos, diversas atividades lúdicas, naturalmente adaptadas à faixa etária e aos interesses dos alunos. Acredito que as atividades dessa natureza proporcionam a integração das dimensões afetiva e cognitiva. Na aula de inglês, o jogo estimula o desenvolvimento das habilidades dos alunos, em um ambiente mais descontraído, menos formal.

Gosto muito de adotar jogos nas atividades cujo objetivo é a comunicação oral. Acredito que uma atmosfera de jogo, mais informal, quebra as resistências, o medo de errar. Proponho atividades em pares, em pequenos grupos e, às vezes, envolvendo todos os alunos de uma sala, com as devidas adaptações à quantidade de alunos e ao nível de conhecimento. Uma das atividades lúdicas que sempre traz bons resultados é a dramatização. Ao desempenhar um papel, o aluno tira dos próprios ombros a responsabilidade de não cometer erros, abraça a informalidade do momento lúdico, aprende e pratica de maneira prazerosa.

As atividades designadas para o aperfeiçoamento da compreensão oral frequentemente ocasionam frustração por parte do aluno. Mesmo quando se conversa entre falantes nativos da língua, nem sempre se entende tudo o que se fala. Isso se evidencia, também, quando se ouve uma música na língua materna: muitas vezes temos dificuldade de acompanhar a letra. A resistência que se verifica no aluno, quando se apresenta um exercício de compreensão oral, pode ser contornada de várias maneiras, na ação do professor. Ele pode preparar o aluno para o vocabulário e as estruturas que aparecerão no exercício, por exemplo. Uma boa forma de enfrentar o problema é propor “atividades variadas e lúdicas que os encorajem a gradualmente tentar melhorar o seu desempenho nesta habilidade, sem deixar de dar ênfase às outras três (conversação, redação e leitura)” (AMORIM e MAGALHÃES, 2003, p. 83-84).

O jogo, o aspecto lúdico, é presença evidente na construção da cultura do ser humano. A essência lúdica é inerente ao homem. Como afirma Huizinga (1980, p. 4):

Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, Isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamado “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo: chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira que o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.

Por encerrar um sentido e conferir um sentido à ação, o jogo traz possibilidades incomensuráveis de aprendizagem, em todas as idades, níveis de ensino, disciplinas. Além das habilidades específicas à disciplina, nas situações pedagógicas, o jogo proporciona oportunidades de interrelacionamento, integração, respeito, atitudes de alteridade, percepção de diferenças e de individualidades.

O professor de inglês trabalha com cartões de bingo, cartazes, dramatizações, diferentes tipos de jogos que, às vezes, são confeccionados pelos próprios alunos, motivando-os e incrementando o seu envolvimento.

Os momentos lúdicos são valiosos para a aprendizagem de uma língua estrangeira; possibilitam descontração, relaxamento, diminuição da ansiedade, elementos importantes para a condição de um filtro afetivo baixo, segundo a definição de Krashen (1987). Analisando ações lúdicas em contextos educacionais, Rojas (2004, P. 41) assim se manifesta:

A ludicidade [...] precisa ser expressa em alguma linguagem, para chegar à manifestação. Todo o desvelamento cuja possibilidade de tangibilidade está na palavra que o apresenta, não tem apenas a função de conservação das coisas, em seu sentido e significado, mas também a de ser comunicação. Se não se desdobrar comunicativamente, a linguagem perde sua função de conservação do significado e do ser das coisas e, portanto, não as conduz à realização. Para o homem só o que é falado pode ter presença. Logo, só o que está registrado em processo tem a evidência real de ação lúdica comunicada.

Os jogos possibilitam uma maneira mais interessante e mais eficaz de aprender vocabulário, com a vantagem de que podem ser aplicados para diferentes níveis e qualquer faixa etária:

Outra metodologia que uso é a observação de imagens para posterior associação com os seus nomes em inglês. Tenho coleções de imagens de animais, frutas e alimentos em geral, que os alunos associam aos nomes. É uma espécie de jogo que funciona com todas as idades. Por exemplo, simulação de compras de frutas, de móveis para a casa, etc.

Trata-se de uma metodologia que, além de enriquecer o vocabulário, faz com que o aluno retenha na memória as novas palavras que aprendeu. Funciona mais do que apenas pesquisar no dicionário (Sujeito E).

Os jogos elencados pelos sujeitos relacionam-se aos conteúdos estudados e podem ser montados pelo professor ou elaborados em conjunto com os alunos. São bingos, caça-palavras, jogos de forca, para a aprendizagem de vocabulário:

Outra forma é usar jogos. Eu mesmo monto jogos em casa: bingos, caça-palavras, jogo da forca, tudo relacionado aos conteúdos que estão sendo estudados. Não há muitos recursos, mas aproveitamos os existentes e confeccionamos alguns.

Há jogos mais sofisticados, como as dramatizações, em que os alunos desempenham um papel estipulado, com a finalidade de concretizar a aprendizagem de estruturas específicas, conteúdo gramatical, atingindo a comunicação. Por meio dessa atividade lúdica o aprendente sai de si, habita novos contextos e tem a oportunidade de livrar-se dos seus medos e suas inseguranças, tão comuns em aulas de língua estrangeira. O Sujeito I e o Sujeito M valem-se desse recurso da dramatização, ou *roleplay*:

[...] costumo usar materiais e situações da vida diária real dos alunos, trabalhando em pares ou grupos e tendo como objetivo a comunicação em língua inglesa. [...] faço drama groups [...] o cinestésico necessita sentir o ambiente, pegar nos objetos, então vamos para fora da sala de aula, fazemos dramatizações [...] (Sujeito I).

Para diminuir a lacuna entre fluência/tema, forneço subsídios, leituras de textos, bbconline, ou mesmo vídeos com as últimas notícias sobre o assunto. Na parte de gramática, além dos tradicionais exercícios que propiciam a rotinização da forma, parto para a significação, por exemplo, no might have + third column e must have-can't have, levo uma parte do filme The Burglar, com Whoopi Goldberg, e crio dramatizações, situações em que os alunos participam da cena do filme, do crime, e têm que agir como detetives ou cientistas forenses, em outro momento como promotor ou advogados de defesa. As estruturas que são mecanizadas no nível da forma, atingem então a significação (Sujeito M).

A adoção da ludicidade na aula de inglês permitiu a quebra de barreiras, a transposição dos muros da escola. Alunos adultos, da EJA, foram de tal modo influenciados pela atmosfera de envolvimento, que levaram as atividades para utilizar com seus familiares:

Na EJA já trabalhei com nomes de vocabulários e frutas e outros. Solicitei aos alunos que criassem jogos. Eles desenvolveram uma série de jogos que aplicavam com outros alunos, às vezes com seus próprios

filhos. Houve muito interesse e participação. Foi criada uma situação de envolvimento e praticidade (Sujeito G).

4.1.5 Interdisciplinaridade

***“Outro projeto [...] em conjunto com professores de química, física e biologia”
(Sujeito B)***

A última das categorias abertas decorrentes das análises dos discursos dos sujeitos é a interdisciplinaridade, mencionada por meio de exemplos de ações pedagógicas bem-sucedidas, com bons resultados para a aprendizagem da língua, para a comunicação e interação entre pares, disciplinas, alunos e escolas.

Fazenda (1991) considera as várias possibilidades de atribuir um sentido ao termo interdisciplinaridade. Embora existam vários e diferentes olhares sobre o termo, o princípio que deve nortear uma atitude interdisciplinar é “a intensidade das trocas entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 1991, p. 31).

Essa atitude interdisciplinar pode se concretizar tanto em pesquisas como no ensino e na aprendizagem, na troca entre pares, entre alunos, entre as diferentes disciplinas do currículo, e até mesmo na troca de experiências entre escolas. As possibilidades são infinitas. A troca implica uma atitude interdisciplinar:

Acredito, também, na prática colaborativa: com uma colega da mesma disciplina, elaboramos suportes técnicos para aperfeiçoar nosso desempenho, a fim de desenvolver novos projetos, além de revitalizar a prática através de experiências compartilhadas (Sujeito A).

Trocar experiências enriquece a ação do professor. Com essa escolha de ser interdisciplinar, de acreditar na prática colaborativa, o professor reforça a sua própria prática, colabora e recebe colaboração dos outros professores, seus parceiros da mesma disciplina.

Ao definir os conteúdos e as atividades da sala de aula, o professor que adota essa atitude preocupa-se com maneiras de chamar a atenção dos alunos, envolvê-los na aprendizagem da disciplina, ao mesmo tempo em que promove a ampliação dos seus conhecimentos para além da própria disciplina. Como explica um dos sujeitos: “[...] filmes sobre questões culturais, filmes sobre Halloween

(alunos pensam que é só para filmes de terror), a história das nações, as conquistas inglesas, as histórias medievais, as lendas ficcionais, tudo informalmente, para enriquecer e envolver a atenção”. (Sujeito K).

Os Parâmetros Curriculares (1998) enfatizam essa interrelação entre as disciplinas, como nos lembra Picollo (s.d.). Além de mencionar a possível mudança de atitude profissional, a prática interdisciplinar, segundo o autor, confere uma dimensão mais ampla, permite que se desvelem seres, sai do âmbito acadêmico da pesquisa e do ensino, auxilia na solução de questões pessoais:

[...] a interdisciplinaridade (enfática e ideologicamente colocada na nova LDBEN e nos Parâmetros Curriculares) aponta para a possibilidade de modificação da atitude profissional e pessoal do professor, do professor em formação e dos participantes, não rejeitando as disciplinas e suas especificidades, mas aprofundando-as e incorporando-as a outros elementos ligados a outras tantas disciplinas. Notei que o exercício da prática Interdisciplinar permitia o meu próprio desvelar e o dos participantes como seres no mundo, dando lugar à aventura do pensamento livre, autônomo, artístico e crítico, capaz de resolver não apenas problemas acadêmicos, mas também pessoais, que pudessem surgir no decorrer de nossas vidas (PICOLLO, s.d.)

Quando se assume um posicionamento interdisciplinar, o conhecimento e as ações pedagógicas deixam de ser fragmentadas. Ao invés de concentrar os estudos apenas para os aspectos sintáticos e morfológicos da língua inglesa, o professor procede à contextualização, estabelece relações entre as disciplinas e o conhecimento, amplia a visão do aluno:

Para contextualizar as histórias, leio com os alunos, monto questões de interpretação, faço associações com eventos históricos, datas comemorativas, literatura. As crianças têm muita curiosidade. Por exemplo, num texto sobre o Halloween, mencionei a literatura francesa e inglesa, livros sobre Drácula, Frankenstein, o Corcunda de Notre Dame. Falo sobre a origem da comemoração, das distorções sobre o tema (alguns pensam que só é festa e filmes de terror, devido à exploração no cinema). Cito muito Jules Verne, devido às histórias de aventuras, que atraem pré-adolescentes e adolescentes. No quarto ano, comento sobre os Irmãos Grimm, os contos de fadas. Lemos textos, comento sobre a literatura, filmes, etc. Tudo isso é adaptado à idade dos alunos, e o resultado é muita atenção e envolvimento, desperta a curiosidade da leitura (Sujeito K).

Percebe-se, nesse sujeito, a vontade de transpor as barreiras entre as disciplinas, a disposição em provocar o interesse do aluno, despertando a curiosidade para buscar a ampliação dos horizontes do conhecimento. Rojas, Baruki-Fonseca e Souza (2008) consideram que a interdisciplinaridade na escola demanda

um processo educacional fundamentado no diálogo. Na ação do professor interdisciplinar evidenciam-se as possibilidades de uma educação inovadora. As autoras acreditam na importância de valores como a coragem, a inteligência, o arrojo e a criatividade para que se exerça a docência com autonomia, visando a uma atitude interdisciplinar e afetiva.

Um dos sujeitos da pesquisa demonstra esse arrojo e criatividade na sua prática pedagógica. Realizou um dos projetos em conjunto com professores de outras disciplinas:

Outro projeto foi da Páscoa. Usamos textos relacionados à festa e ao chocolate. Interdisciplinaridade – em conjunto com professores de química, física e biologia. Estudamos as substâncias que compõem o chocolate. Os alunos desenvolvem todo o trabalho, apresentam um texto escrito e a culminância é uma festa, envolvendo aspectos religiosos (Sujeito B).

Outro projeto citado pelo mesmo sujeito foi ainda mais arrojado, saiu da sala de aula e transpôs até os mesmos muros da escola: “*No projeto de músicas internacionais, trouxe meus alunos de outra escola e levei os desta escola para a outra. Houve união, intercâmbio entre os alunos de duas escolas diferentes, uma de centro e outra de bairro. Verifica-se a interação*” (Sujeito B).

Na minha prática pedagógica, trabalhei com projetos interdisciplinares quando ministrei aulas para alunos do ensino médio. As ações evidenciavam-se durante a realização de Fóruns e Feiras de Ciências, como quando se comemoraram os 100 anos de criação do cinema. No curso de Letras, procuro articular uma parceria da língua inglesa com as disciplinas de literatura. Nas aulas de Prática de Ensino e de Estágio, chamo a atenção dos alunos estagiários para as possibilidades que se descortinam por meio da adoção de uma postura interdisciplinar.

Fazenda (2001) discorre sobre a necessidade de se formar o professor com vistas a uma ação interdisciplinar, não apenas para desenvolver novos saberes, como também para facilitar novas formas de aproximação da realidade e novas interpretações das dimensões socioculturais. Defende a autora:

A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação

conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração [...] (FAZENDA, 2001, p. 14).

Acredito que a língua inglesa pode ser considerada como um eixo da ação interdisciplinar docente, na elaboração de Projetos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b). Ao se organizarem conteúdos em torno de projetos, a maneira como se efetivam o ensino e a aprendizagem favorece a compreensão da realidade e possibilita atribuir a verdadeira relevância dos temas transversais. A relação entre interdisciplinaridade e transversalidade está assim estabelecida:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambos apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. [...] Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (BRASIL, 1998b, p. 29-30).

Levando-se em consideração todos os aspectos já relacionados à necessidade da aprendizagem da língua inglesa no mundo globalizado e às ações dos professores para promover o envolvimento dos alunos, projetos interdisciplinares incluindo todos ou alguns dos diferentes temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo), tendo como eixo a língua inglesa, podem trazer resultados excelentes. Desde a confecção de dicionários bilíngues sobre cada tema pesquisado, a montagem (ou adaptação) e a apresentação de peças teatrais em inglês, a elaboração de um jornal em inglês, até a preparação e a apresentação oral de resultados de pesquisas em inglês, vários tipos de projetos podem ser propostos e concretizados sob essa perspectiva.

4.2 Enfim, refletindo: como fica o sabor desse saber?

O banquete que se encerra já pressupõe o oferecimento de novas refeições. Assim como os professores de outras disciplinas, também os

professores de língua inglesa enfrentam as mais diferentes situações no seu cotidiano, às vezes prazerosas, às vezes adversas, velhas e novas. Os sujeitos entrevistados mencionam, em seus depoimentos, além da resposta à pergunta apresentada, algumas dessas situações que restringem um ensino eficaz e uma boa aprendizagem: salas numerosas, falta de interesse, pouco material didático, desprestígio da disciplina por parte de professores de outras matérias. Os depoimentos, assim, apontam várias sugestões de novos estudos, novas pesquisas sobre o fazer do professor de língua inglesa, o uso das novas tecnologias, uma compreensão mais aprofundada da interdisciplinaridade, como atitude e ação, a avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem. São muitos os aspectos que ainda podem ser explorados em estudos e pesquisas. Meu objetivo, aqui, foi tratar do fazer do professor em relação à maneira como envolve o aluno na aprendizagem da língua. Sinto que chego ao final da refeição com o sentido do dever cumprido.

Logo, percebo que toda a fase de uma construção do conhecimento perpassa por processos interativos que aconchegam aqueles que deles fazem parte. Não deixa de ser uma grande refeição, um pequeno banquete, um simples momento de afetos. Volto às coisas mesmas. A origem árabe, a roda das nossas refeições. Todo um enredo de temperos, toques e retoques daqueles que foram os nossos ancestrais, nossos precursores. Assim sinto o término deste trabalho. Como o encontro com os pares teóricos que determinaram algumas respostas postas em categorias abertas e conclusivas.

“Como é o seu fazer em língua Inglesa? É um fazer que tem tempero? Tem cheiros? Tem aromas? Tem gestos? Permite-se mostrar-se em suas etapas de ação?” Afetividade, cultura, criatividade, ludicidade, interdisciplinaridade. São Esses os ingredientes da minha grande refeição. Entender-me com a cozinha me faz entender-me com a profissão de ser professora. Professora de Língua Inglesa, aquela que precisa buscar muitos mais ingredientes para poder fazer valer o momento de ensinar. Achar o endereço, o caminho do sal e depois saber dosá-lo, este é o grande desafio daquele que prepara algo, seja para comer ou degustar, seja para aprender e ensinar. Assim é o caminho do professor de Língua Inglesa na minha leitura fenomenológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes e ArteLíngua, 2005.

AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. **Cem aulas sem tédio**; sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Fenomenologia**; uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 11-51.

_____. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. In **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol. 2, n. 1, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, jan 1994, p. 35-45.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4.ed. New York, Longman, 2000.

CASTRO, C. M. C. Cortina de burrice. **Veja**, São Paulo: Abril, n. 2191, p. 24, 17 nov. 2010.

CODO, W. ; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In CODO, Wanderley (Coord). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Fenomenologia**; uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 53-103.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Pesquisas em linguística aplicada**; ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: UNESP, 2004.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002, p. 139-154.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University, 1994.

FAZENDA, I. C. A. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade. In FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-29.

_____. **Interdisciplinaridade**; um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

GENTIL, H. S. Paul Ricoeur; a presença do outro. In MATOS, C. E. (ed.) **Mente, Cérebro & Filosofia**; fundamentos para a compreensão contemporânea da psique – o século XX. São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, n. 11, p. 6-15, 2008.

HANDAL, N. Nossas raízes em Meeze: a política gastronômica e poetisas árabe-americanas. In: OLIVEIRA, M. A. M.; JARDIM, D. F. (Org.) **Os árabes e suas Américas.** Tradução de Teresa Cristina Varela Brasil. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007. p. 201-222.

HUISINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUSSERL, E. Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma filosofia fenomenológica. **São Paulo: Idéias e Letras, 1982.**

_____. Os pensadores. **São Paulo: Abril Cultural, 1975.**

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Prentice-Hall International, 1987. Capítulo II traduzido por ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (mimeo, s.d.).

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In MOITA LOPES, P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008. P. 129-148.

_____. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. London: Yale University, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** 2.ed. Oxford: Oxford University, 2000.

MARANHÃO, Ricardo e Estúdio Paladar. **Árabes no Brasil**: história e sabor. São Paulo: Gaia, 2009.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. P. 59-67.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino**. Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação, 2004a.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino**. Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação, 2004b.

MAY, R. **A coragem de criar**. 4.ed. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MERLEAU-PONTY, M. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOURA, C. A. R. Husserl, Intencionalidade e Fenomenologia. **Revista Mente, Cérebro & Filosofia**; Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique. São Paulo: Ediouro, v. 5, 2007, p. 6-15. (Coleção Mente & Cérebro).

NASCENTE, Renata Maria Moschen. Um olhar vigotskiano: novas perspectivas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, n.7, p.93-112, 2003/2004.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1999.

_____. **Understanding language classrooms**: a guide for teacher initiated action. New York: Prentice Hall, 1989.

OSÓRIO, A. C. N. **Paradigmas do conhecimento**. Estruturalismo. Campo Grande: UFMS, 2007. (mimeo).

PEDREIRO, S. F. **O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília: UnB, 2002.

PICOLLO, C. **A arte de ensinar como arte da descoberta**; uma investigação interdisciplinar. Disponível em: <http://cettrans.com.br/artigos>. Acesso em: 07 nov. 2010.

PRAHBU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quartely**, v. 24, nº. 2, 1990.
RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA,

D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**; conversa com especialistas (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

RANGHETTI, D. S. Afetividade. In FAZENDA, I.C.A. (Org). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 87-89.

- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University, 2001.
- RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Trad. de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto, Portugal: Rés, 1983.
- _____. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- ROJAS, J. Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – V ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR, 2006, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UMESP, v. 1, 2006, p. 1-10.
- _____. **Livro de pano**: momentos de ludicidade construtiva nas práticas pedagógicas portuguesas. Aveiro: Universidade, 2004.
- _____. **A Interdisciplinaridade na ação didática**: momento de arte e magia de ser professor. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.
- _____. Metáfora. In FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 209-210.
- ROJAS, J.; BARUKI-FONSECA, R. A fenomenologia na prática educativa: uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem. In RIGOTTI, P. R. (Org.) **UNIARTE**: textos escolhidos. Dourados, MS: UNIGRAN, 2009. p. 55-73.
- ROJAS, J.; BARUKI-FONSECA, R.; SOUZA, R. S. E. A trajetória do educador em formação: desafios afetivos e interdisciplinares sob a ótica da fenomenologia. In: **Anais do 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO OESTE**. Brasília, 2008. 1 CD-Rom.
- SILVA, A. P. B. V. **Psicogênese da linguagem oral e escrita**. Curitiba: IESDE, 2006.
- SOUZA, L. H. A. de. Uma psicologia racional. A descrição das estruturas a priori da consciência. **Revista Mente, Cérebro & Filosofia**; Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique. São Paulo: Ediouro, v. 5, 2007, p. 16-23 (Coleção Mente & Cérebro).
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIN CARDOSO, R.C. **The communicative approach to foreign language teaching**: a short introduction. Campinas: Pontes, 2003.
- URT, S. C. Psicologia e educação: uma relação possível? In URT, S. C. (Coord. e Org.). **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

URT, S. C.; MORETTINI, Marly Teixeira . Análise da produção da didática: temáticas e formas de apropriação das idéias psicológicas. In: **XII Endipe**, 2004, Curitiba - PR. XII Endipe, 2004. v. 1. p. 3324-3336. Resumo em evento.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience**; human science for an action sensitive pedagogy. 2.ed. Canada: The Althouse Press, 1997.

_____. **Inquiry**: Orientations in Phenomenology. Disponível em: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/2.html>. Acesso em: 30 dez. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

SITES CONSULTADOS

CAPES. Banco de teses. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>. Acessos em: 27 out. 2007 e 06 set. 2009.

_____. Relação de Programas de Pós-graduação. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/projetorelacaocursos>. Acesso em: 10 out. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Plataforma Lattes. Disponível em: www.lattes.cnpq.br. Acesso em: 24 out. 2007.

DOMÍNIO PÚBLICO. Pesquisa Teses e Dissertações. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>. Acessos em: 11 out. 2007 e 27 set. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 12 out. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Thesaurus Brasileiro de Educação. Disponível em: www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/pesquisatermos. Acesso em: 13 out. 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Biblioteca Sapiencia. Disponível em: <http://www.sapiencia.pucsp.br>. Acessos em: 30 set. 2007 e 29 out. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" de Rio Claro. Biblioteca Athena. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/EQDVNTYJRE3N9LJKSERVKUER24NP YV H3EV6FHMP1FDD1S7T9QR-00841?func=short-previous>. Acesso em: 10 nov. 2009.

_____. C@thetra - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: http://www.unesp.br/cgb/int_conteudo_sem_img.php?conteudo=562. Acesso em: 20 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/poseduc>. acessos em: 30 set. 2007 e 27 out. 2009.