



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

ANDRESSA CRISTIANE DOS SANTOS

**PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO
PAULO: A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DE
DOIS PROFESSORES DE INGLÊS**

**São José do Rio Preto
2015**

ANDRESSA CRISTIANE DOS SANTOS

**PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO
PAULO: A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DE
DOIS PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzi Marques Spatti Cavalari

**São José do Rio Preto
2015**

Santos, Andressa Cristiane dos.

Proposta curricular do Estado de São Paulo : a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês / Andressa Cristiane dos Santos. -- São José do Rio Preto, 2015

164 f. : il.

Orientador: Suzi Marques Spatti Cavalari

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - São Paulo (Estado) - Currículos. 3. Prática de ensino. 4. Linguagem e cultura. 5. Professores de inglês. 6. Educação e Estado. I. Spatti-Cavalari, Suzi Marques.

II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 420(816.1)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

ANDRESSA CRISTIANE DOS SANTOS

**PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO
PAULO: A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DE
DOIS PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV - Viçosa

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
19 de junho de 2015

A Deus, que, literalmente, me presenteou com o sonho do mestrado e que escuta todas as minhas preces, iluminando os meus caminhos.

À minha mãe, Solange, que sempre me ensinou a sonhar e a buscar a realização dos sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo amor, apoio, incentivo. À minha mãe, Solange, por ter me mostrado que a educação seria o único caminho que poderia transformar nossas vidas e por ter me dado as ferramentas necessárias para que eu pudesse trilhar esse caminho. Ao meu pai, João, por ser exemplo de trabalho e retidão. Ao meu tio, Zé Pereira, por sempre ter cuidado de mim como um pai.

Ao meu irmão, Anderson, que é meu ponto de referência pessoal e profissional. À minha cunhada-irmã Taís, pelas palavras de incentivo, que sempre trazem paz ao coração.

Ao meu namorado, Cláudio, por ter estado comigo nessa jornada, compartilhando momentos de incerteza, preocupação e cansaço e por ter entendido minha ausência em diversos momentos.

Aos amigos, que, de perto ou de longe, torcem pela realização dos meus sonhos e que compreenderam as minhas muitas ausências durante essa jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Suzi Marques Spatti Cavalari, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa e me recebido como orientanda. Agradeço imensamente por sua generosidade, disponibilidade e compreensão. Agradeço, ainda, pelo profissionalismo e competência na orientação dessa pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Lília Abreu-Tardelli e à Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira Abrahão pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira Barcelos e à Prof.^a Dr.^a Lília Abreu-Tardelli por aceitarem o convite para integrarem a banca examinadora deste trabalho e por contribuírem para o seu crescimento.

Às professoras participantes desta pesquisa por aceitarem o convite e me receberem, de maneira tão acolhedora, em suas aulas.

Aos professores que tanto contribuíram para minha formação, desde o início da minha vida escolar até o fim da graduação. Se não se empenhassem tanto contra um sistema que tenta tirar da escola e da universidade o seu papel transformador, eu certamente não teria tido a oportunidade de chegar até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE, que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Agradeço, especialmente, à Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira Abrahão pela imensa contribuição dada a minha vida profissional e a este trabalho, durante suas disciplinas.

Aos colegas da pós-graduação, com os quais pude compartilhar diversas experiências enriquecedoras. Agradeço, especialmente, à Letícia Borges, Natália Ciceri e Aline Kapp, pois ter amigos para compartilhar inseguranças, dúvidas, cafés e risadas, além de seminários e artigos, torna esse percurso bem mais curto e a caminhada bem mais leve.

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre crenças e ações de duas professoras de língua inglesa, em escola pública. De forma específica, a investigação aborda as crenças das professoras e os documentos integrantes da Proposta Curricular a partir de uma perspectiva sociocultural, considerando-os possíveis instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem. A investigação é de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, caracterizando-se como um estudo de caso. A fim de mapear as crenças das duas participantes, foi feita a triangulação dos dados obtidos por meio de observação de aulas, com notas de campo e gravações em áudio, de um questionário, da autobiografia e de uma entrevista com cada professora. A análise de dados de P1 revela que em alguns momentos suas ações são mediadas por suas crenças, e em outros momentos parecem apontar um processo de internalização dos pressupostos teóricos que embasam a Proposta Curricular. Em razão disso, os Cadernos do Aluno e do Professor, em alguns momentos são instrumentos mediacionais da implementação da Proposta Curricular, contudo, em outros momentos, são artefatos. Já os dados de P2 indicam que suas ações são mediadas por suas crenças e que a docente desconhece os pressupostos subjacentes à Proposta. Por isso, os Cadernos do Aluno e do Professor não atuam como instrumentos mediacionais da implementação da Proposta Curricular no caso de P2, mas como artefatos. Os resultados apontam que, para que ocorra uma verdadeira reforma curricular no estado, não basta que se criem documentos e prescrições, na tentativa de implementar uma reforma de cima para baixo. É necessário que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre suas crenças, a fim de que internalizem os pressupostos teóricos que embasam a Proposta Curricular, bem como os Cadernos do Professor e dos Alunos. Os resultados revelam que caso o professor não tenha essa oportunidade de reconstruir suas crenças e seus conceitos, os documentos que constituem a PCESP não serão instrumentos mediadores de uma reforma curricular, mas artefatos utilizados para a reprodução de práticas adotadas há muito tempo no ensino de línguas.

Palavras-chave: Crenças; Cadernos do Professor e do Aluno; Mediação

ABSTRACT

This research aims at investigating how the implementation of Proposta Curricular (Curricular Proposal) of São Paulo state is characterized by the relation between beliefs and actions of two English teachers in public schools. In this research teachers beliefs and the documents that are part of Proposta Curricular (Curricular Proposal) are viewed from a sociocultural perspective and considered potential mediational tools in teaching and learning process. This investigation is characterized as a qualitative research with ethnographic traits, constituting a case study. In order to investigate the beliefs of the teachers, data were collected by means of class observation, field notes, audio recordings, questionnaire, autobiography and an interview and then were triangulated. The analysis pointed out that the first teacher (T1) sometimes has her actions mediated by her beliefs, but sometimes her actions point that there is an internalization process of the theoretical assumptions that underpin the Curricular Proposal. Therefore the *Caderno do Aluno* and *Caderno do Professor* (Student's and Teacher's Notebook) have been used as tools for the implementation of Curricular Proposal in some situations, however they have been used as artifacts in other situations. The data of the second teacher (T2) indicates that her actions are mediate by her beliefs and that the teacher does not know the theoretical assumptions that underpin the Proposal. Because of this, Student's and Teacher's Notebook have not been used as tools for the implementation of the Proposal, but as artifacts. The results point out that in order to promote a curricular reform, creating documents and prescriptions to implement a top-down reform is not enough. Teachers must have the opportunity to think about their beliefs, in order to internalize theoretical assumptions that underpin the Curricular Proposal, as well as Student's and Teacher's Notebook. The results reveal that when the teachers do not have the opportunity to rebuild their beliefs and concepts, the documents constituting the Proposal will not be tools for a curricular reform, but they will be artifacts used to reproduce practices that have been adopted for a long time in language teaching.

Key-words: Beliefs; Teacher's and Student's Notebooks; Mediation

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Cronograma de observação de aulas de P1.....	64
QUADRO 2 – Cronograma de observação de aulas de P2.....	65
QUADRO 3: Instrumentos de coleta de dados para a pesquisa.....	68
QUADRO 4 - Resumo de crenças de P1.....	86
QUADRO 5 – Resumo de crenças de P2.....	124
FIGURA 1: Campo semântico com as diversas terminologias utilizadas para se referir às crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	36
FIGURA 2: Exemplo dos quadros de orientações apresentados nas Situações de Aprendizagem.....	57
FIGURA 3: Atividade da seção <i>Homework: Focus on Language</i> , do Caderno do Aluno.....	89
FIGURA 4: Atividade da situação de aprendizagem 2: <i>Stereotypes and Prejudice in the movies</i> , do Caderno do Aluno.....	93
FIGURA 5: Atividade da situação de aprendizagem 2: <i>Stereotypes and Prejudice in the movies</i> , do Caderno do Aluno.....	95
FIGURA 6: Atividade da situação de aprendizagem 3 <i>Ask na expert: what should I do?</i> , do Caderno do Aluno.....	100
FIGURA 7: Atividade da situação de aprendizagem 3 <i>Ask na expert: what should I do?</i> , do Caderno do Aluno.....	103
FIGURA 8: Atividade da seção <i>Homework: Focus on language</i> , do Caderno do Aluno.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EP – Escola Pública

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI - Língua Inglesa

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCESP – Proposta Curricular do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Introduzindo o contexto de estudo.....	13
Justificativa.....	15
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	19
Organização da dissertação.....	20

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve histórico do ensino de LE no Brasil.....	23
1.2 A perspectiva sociocultural e as noções de mediação e internalização	25
1.3 A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas.....	30
1.4 Crenças sob a perspectiva sociocultural.....	34
1.5 As políticas educacionais como instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem	42

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Natureza da pesquisa.....	46
2.2 A reforma curricular e os documentos oficiais integrantes da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	47
2.2.1 O Caderno do Aluno e o Caderno do Professor.....	53
2.3 Contexto da pesquisa.....	58
2.4 Participantes da pesquisa.....	59
2.4.1 P1.....	59
2.4.2 P2.....	60
2.4.3 A pesquisadora.....	61
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	62
2.5.1 Questionários.....	62
2.5.2 Observação de aulas e notas de campo.....	63
2.5.3 Gravações em áudio.....	66
2.5.4 Autobiografia.....	67
2.5.5 Entrevista semi-estruturada.....	68
2.6 Procedimentos de análise.....	69

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3. 1 Apresentação e análise dos dados de P1.....	72
3.1.1 Crenças de P1 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre os alunos em contexto de escola pública.....	72
3.1.2 Crenças de P1 sobre a Proposta Curricular, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor.....	82
3.1.3 Relações entre crenças e ações de P1 e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	87

3.2 Apresentação e análise dos dados de P2.....	107
3.2.1 Crenças de P2 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre os alunos em contexto de escola pública.....	108
3.2.2 Crenças de P2 sobre a Proposta Curricular, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor.....	120
3.2.3 Relações entre crenças e ações de P2 e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	124

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Relação entre crenças e ações de P1 e de P2 e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: respondendo à pergunta de pesquisa.....	136
4.2 Limitações da pesquisa.....	143
4.3 Sugestões de futuras pesquisas.....	143

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
--	------------

ANEXOS.....	152
--------------------	------------

APÊNDICE.....	156
----------------------	------------

INTRODUÇÃO

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (doravante PCESP), lançada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), em 2008, é um projeto que propõe um currículo unificado para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM) das escolas da rede estadual de ensino. Segundo a SEE, a implantação da Proposta tem o objetivo de possibilitar que as escolas estaduais paulistas realmente funcionem como uma rede, e também contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. A Proposta Curricular é composta de (i) um documento oficial que apresenta as orientações gerais para a implantação desse novo currículo, (ii) um documento direcionado exclusivamente aos gestores escolares, (iii) o Caderno do Aluno, que organiza o conteúdo, por meio do qual serão trabalhadas as habilidades e competências, em situações de aprendizagem, e (iv) o Caderno do Professor, que apresenta o passo a passo para os professores desenvolverem as atividades trazidas no Caderno do Aluno.

A leitura desses documentos tem provocado discussões a respeito do papel atribuído ao professor. Ferreira (2011) aponta que a elaboração do currículo de língua inglesa não contou com a participação dos professores que atuam na rede, apesar de os docentes terem tido a oportunidade de darem *feedback* sobre o material, após sua implementação. Estudos como os de Leite (2011) e David (2012) corroboram essa afirmação, indicando que a reforma curricular foi desenvolvida e implantada unilateralmente, excluindo a participação dos professores no desenvolvimento do projeto e concebendo-o apenas como executor de um currículo unificado, que desconsidera experiências e realidades específicas. Nota-se, a partir desses estudos, que o professor deixou de ser visto como um profissional que toma as decisões sobre as próprias práticas e passa a ser visto como quem executa as ações previamente determinadas nos documentos. Desse modo, Leite (2011) afirma que a SEE alijou os professores do processo, atribuindo-lhes o papel de executores das prescrições do

novo currículo que busca alcançar metas previamente estabelecidas, fazendo com que seu fazer pedagógico se torne compulsório e alienado. A autora ainda afirma que “a reforma curricular se apresenta como uma ameaça à autonomia da escola, ao desconsiderar sua proposta pedagógica, na qual as particularidades e necessidades constituem as bases para sua construção” (p. 21).

Kumaravadivelu (2012) defende que, ao se pensar em uma reforma educacional, o professor deve ser visto como figura central do processo, pois não se pode falar sobre o processo de ensino e aprendizagem sem que se fale sobre o professor, assim como não se pode falar sobre a dança sem que se fale sobre o dançarino. Ainda de acordo com o autor, conceber o professor como aquele que apenas executará as tarefas prescritas é uma visão equivocada do papel do trabalho docente, pois sabe-se que alguns fatores como o seu conhecimento profissional, pessoal e processual, e a sua conscientização sobre as necessidades, a motivação e a autonomia dos aprendizes influenciam na sua constituição.

Johnson (2006) afirma que, nas últimas quatro décadas, vários avanços foram obtidos em relação às pesquisas que tentam entender o trabalho do professor; contudo as pesquisas sobre *cognição* são consideradas as mais significativas, uma vez que ajudam a entender as complexidades envolvidas na constituição do professor, ou seja, quem são, o que sabem e acreditam, como aprendem a ensinar, e como desenvolvem seu trabalho ao longo de sua carreira, nos mais diversos contextos. Este trabalho entende que crenças são parte da cognição humana e da vida em sociedade e também devem ser vistas dentro dessa perspectiva de atividade socialmente situada.

A partir dessa concepção de crenças como um dos aspectos da cognição humana que se relaciona diretamente com o contexto, entende-se que a teoria sociocultural, que tem sido base de muitos estudos no campo de formação de professores, incluindo o da cognição, se

mostra profícua para pesquisas na área. Tal teoria é definida por Ratner (2002 *apud* LANTOLF, 2006) como a área que estuda o conteúdo, o modo de operar e as inter-relações de fenômenos psicológicos que são socialmente construídos e compartilhados, bem como originados em artefatos sociais. Ainda de acordo com o autor, os processos psicológicos humanos são organizados por meio de atividades, artefatos (os quais são divididos em instrumentos físicos e simbólicos) e conceitos. A partir dessa teoria, acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem seja mediado por inúmeros instrumentos, dentre os quais estão as crenças dos envolvidos no processo, as políticas educacionais e as prescrições do trabalho docente.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa pretende investigar como se estabelece a relação entre crenças de dois professores de língua inglesa em escolas públicas, sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e suas ações, no que concerne à implementação da PCESP. Dessa maneira pretende-se contribuir com o debate a respeito dos inúmeros fatores que influenciam as práticas em sala de aula de modo a promover uma reflexão a respeito da importância de implantação de uma reforma curricular que considere os aspectos sociais, históricos e culturais que constituem a sala de aula, tornando o contexto escolar tão específico e particular.

Justificativa

Almeida Filho (2011) afirma que ensinar e aprender línguas é um processo complexo, e que, para compreendê-lo, é necessário que se investigue o que ocorre dentro e fora da sala de aula.

Trabalhos como os de Borg (2003, 2006, 2009), Johnson (1994, 2006, 2009), Barcelos

(2006) e Barcelos e Kalaja (2011, 2013) apontam que as pesquisas sobre crenças ou cognição de professores são as mais relevantes para que se possa compreender o trabalho do professor de língua estrangeira, uma vez que ajudam a capturar as complexidades sobre quem os professores são, o que sabem e acreditam, como aprendem a ensinar e desenvolvem o seu trabalho em diversos contextos ao longo de sua carreira. Segundo Johnson (1994), a importância da pesquisa sobre crenças de professores baseia-se em três concepções básicas: (i) a primeira delas é que as crenças de professores influenciam suas percepções e julgamentos, que, conseqüentemente, afetam suas ações em sala de aula; (ii) a segunda é que as crenças de professores têm papel fundamental em como professores aprendem a ensinar, ou seja, como eles interpretam novas informações sobre ensinar e aprender e sobre como essas informações transformam-se em práticas na sala de aula; (iii) e finalmente, que entender as crenças dos professores é essencial para o desenvolvimento das práticas de ensino e dos programas de formação de professores. A autora afirma que pesquisadores como Pintrich (1990) e Pajares (1992) apontaram que as crenças dos professores são um dos construtos psicológicos mais valiosos para os estudos sobre o ensino e a formação docente.

Ainda a respeito da importância das pesquisas sobre crenças de professores, Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que essa área de investigação possibilita a reflexão, por parte dos professores, sobre suas práticas, ações e decisões diárias, sobre a maneira como respondem por mudanças e inovações, sobre o processo de aprenderem a ensinar e à possível resistência a novos métodos ou atividades por parte dos alunos em sala de aula. Além disso, as autoras apontam que, após a graduação, profissionais da área de línguas atuam como professores, autores de materiais didáticos, avaliadores e administradores, “e nesse sentido eles são como *gatekeepers*¹, mediando suas crenças para gerações de aprendizes e pessoas ao seu redor (...)

¹ O termo *gatekeeper*, que é traduzido literalmente como *porteiro*, pode ser entendido como aquele que é responsável por decidir sobre o acesso de algo ou alguém a algum lugar ou situação.

nesses vários papéis. Portanto é crucial descobrir suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas pois elas podem ser refletidas em suas práticas não apenas no contexto de sala de aula, mas também em contextos fora da sala de aula possivelmente com consequências mais abrangentes”² (p. 1).

Essa visão de influência entre crenças e ações se relaciona com a perspectiva apresentada por Kumaravadivelu (2012), de que as crenças são relevantes e influenciadoras nas decisões pedagógicas que os professores tomam como parte da sua prática de ensino diária, ainda que esses professores saibam que tais ações não são as melhores a serem tomadas.

Apesar dos avanços obtidos nas investigações a respeito das crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que o assunto continua intrigando pesquisadores ao redor do mundo, com um número crescente de estudos a partir das mais diferentes perspectivas de pesquisa. As autoras afirmam que ainda há inúmeras questões que permanecem como desafios para pesquisas futuras, dentre as quais estudos mais aprofundados dentro de uma perspectiva sociocultural, e, mais especificamente estudos sobre como crenças de professores funcionam como instrumentos mediadores em contextos específicos ou em comunidades de prática.

A escolha da escola pública como contexto desta pesquisa justifica-se com base em Maitino (2007), que ressalta a importância de se realizarem pesquisas nesse contexto, uma vez que ela é a responsável pela formação da maior parte dos brasileiros e ainda necessita de

² In addition, after graduation, language majors enter working life as teachers, textbook writers, evaluators, and administrators, and in that sense they are like gatekeepers, mediating their beliefs to generations of learners and others around themselves (...) in these various roles. It is therefore crucial to find out about their beliefs about language learning and teaching as these might be reflected in their practices not only in classroom contexts but also in out-of-classroom contexts with possibly far-reaching consequences.

contribuições. Além disso, o fato de a pesquisadora ser profissional desse contexto de ensino desde 2009, tendo ingressado como titular de cargo de língua inglesa (LI) em 2012, possibilitou a vivência de diversas experiências que geraram questionamentos a respeito da atual situação do ensino de LI em escola pública (EP), que parece não ter acompanhado as transformações que vêm ocorrendo na área de ensino de línguas em diferentes contextos. Além disso, momentos de conversas e reflexões com outros professores, como as reuniões de conselho e planejamento, levaram ao questionamento a respeito dos resultados obtidos com a reforma curricular que vem sendo implantada desde 2008.

Diante da função atribuída à PCESP por parte da gestão pública estadual, de garantir melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos bem como uniformizar o ensino na rede estadual, pesquisas mais detalhadas sobre a implementação da Proposta são relevantes, pois, de acordo com a SEE, a reforma curricular implantada com a Proposta influencia todos os âmbitos escolares, desde a organização da escola em geral, incluindo diretores, coordenadores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores de ensino, até o planejamento e a realização das aulas (SÃO PAULO, 2008). Ainda a esse respeito, estudos, como os de Viana (2010), Anjos (2011), Pereira (2011), Ferreira (2011) e Borges (em andamento) que investiguem qual é o impacto da Proposta Curricular do Estado de São Paulo dentro da sala de aula, ainda são em pequeno número.

Com base nesses pressupostos, acredita-se que pode ser de grande contribuição estudar como as crenças atuam como instrumentos de mediação da ação do professor, influenciando na implementação de uma reforma curricular que tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das escolas públicas paulistas.

Objetivos e pergunta de pesquisa

Esta pesquisa buscou analisar a relação estabelecida entre crenças e ações de dois professores de língua inglesa, em contexto de escola pública, e qual é o impacto dessa relação na implementação da reforma curricular pretendida pela SEE por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Para isso, foi realizado o mapeamento das crenças desses professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em escola pública, sobre os alunos envolvidos no processo, bem como as crenças dos docentes a respeito da PCESP e dos Cadernos do Aluno e do Professor. Além disso, observou-se o modo como professores utilizam os Cadernos do Aluno e do Professor, buscando compreender como a relação que se estabelece entre ações e crenças influenciam na implementação da PCESP.

Partindo do objetivo mencionado anteriormente, pretende-se responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre crenças e ações de dois professores de língua inglesa?

Para que se possa responder a essa pergunta, é necessário considerar três aspectos fundamentais sobre o professor, que são:

a) suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre os alunos envolvidos no processo;

b) suas crenças sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sobre as situações de aprendizagem do Caderno do Aluno e sobre as prescrições do Caderno do Professor;

c) a maneira com que desenvolvem as situações de aprendizagem do Caderno do Aluno e as prescrições do Caderno do Professor em sala de aula;

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo é destinado à fundamentação teórica, o segundo à metodologia de pesquisa, o terceiro apresenta a análise e a discussão dos dados e, por fim, tem-se as considerações finais e os encaminhamentos futuros.

Na introdução, há a apresentação do tema da pesquisa, a justificativa para sua realização, bem como os objetivos e a pergunta de pesquisa que orientaram o desenvolvimento deste trabalho.

O primeiro capítulo é destinado à apresentação e discussão do referencial teórico que embasa esta pesquisa e está dividido em cinco subseções. Na primeira, apresenta-se um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Na segunda, apresenta-se a perspectiva sociocultural e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, com ênfase nos conceitos de mediação e internalização. Na terceira, discute-se a formação de professores de línguas a partir da perspectiva sociocultural. Na quarta, discorre-se sobre o conceito de crenças sob a perspectiva sociocultural e sua importância dentro das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, apresenta-se as políticas educacionais como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo trata da metodologia de pesquisa, caracterizando-a como uma investigação qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, de cunho etnográfico. Além disso, há a descrição da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Professor e do Aluno, a apresentação do contexto de pesquisa, bem como das participantes, dos instrumentos utilizados para coleta de dados e dos procedimentos adotados para a análise.

No terceiro capítulo, encontram-se a apresentação e a análise dos dados a fim de que

se possa responder à pergunta de pesquisa que orienta este trabalho.

No último capítulo, há uma discussão sobre os resultados obtidos com a pesquisa respondendo à pergunta que a orientou, além das limitações do trabalho e de sugestões para pesquisas futuras.

Em seguida, apresenta-se a bibliografia utilizada, bem como os anexos e apêndices.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, a fundamentação teórica divide-se nas seguintes subseções: inicialmente, será apresentado um breve histórico do ensino de LE no Brasil, com o objetivo de delinear um panorama do contexto histórico, social e político, a partir da década de 30. A segunda subseção apresenta uma discussão a respeito da perspectiva sociocultural, com base em Vygotsky (1978), enfocando as noções de mediação e internalização, que são fundamentais dentro dessa perspectiva, e que serão de grande contribuição para a análise e a discussão dos dados. A terceira subseção apresenta as contribuições da perspectiva sociocultural para a formação de professores de línguas. A quarta subseção trata do conceito de crenças no processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva sociocultural. Por fim, apresentam-se as políticas educacionais como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

1. 1 Breve histórico do ensino de LE no Brasil

O modelo de oferta da disciplina de língua estrangeira (LE), no Brasil, segundo Almeida Filho (2011) se mantém o mesmo, desde a última reforma educacional, introduzida em 1971, apesar de algumas mudanças pontuais terem ocorrido no estado de São Paulo. De acordo com o autor, no início desse período, recomendava-se a oferta da disciplina por cinco anos, a partir do penúltimo ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. A disciplina não tinha caráter obrigatório e era recomendada apenas quando as escolas tivessem condições mínimas de ministrá-la com eficiência.

Em 1985, uma nova resolução trouxe duas mudanças importantes para os rumos do ensino de línguas estrangeiras. A primeira delas, embora tenha reduzido o período de ensino de línguas, pode ser considerada um avanço em relação à resolução anterior, pois determinou

que o ensino de uma LE, por duas séries consecutivas, no EF, fosse obrigatório, apesar de sua inclusão em outras séries continuar opcional. Em contrapartida, a outra mudança foi considerada um retrocesso pelos profissionais da área, pois determinou que a avaliação do rendimento do aluno fosse feita apenas para acompanhamento e planejamento do curso, e o único aspecto a ser considerado para a promoção seria a assiduidade desse aluno às aulas. Tal mudança descaracterizou a LE como disciplina, reduzindo-a a apenas uma atividade curricular. Essas transformações causaram preocupação pelas consequências que acarretariam, “e uma dessas consequências até hoje sentida foi a diminuição da respeitabilidade e prestígio da disciplina língua estrangeira perante os olhos dos alunos, pais e sociedade em geral. ” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 36)

Segundo Almeida Filho (op. cit.), em 1996, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foram promulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e o ensino de uma LE tornou-se obrigatório por sete anos consecutivos, durante os quatro anos finais do EF e os três anos do EM. Este fato poderia ser considerado um grande avanço na área, contudo Paiva (2003) ressalta que a política adotada nacionalmente para o ensino de LE se restringe à aprovação de legislação, e as mudanças legislativas não são acompanhadas de ações efetivas que valorizem o seu ensino.

Desde então, as políticas públicas referentes ao ensino de LE no país não sofreram grandes alterações, exceto pela apresentação, em 2006, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que retomam muitos dos princípios presentes nos PCN e introduzem teorias mais recentes sobre a linguagem, tais como as teorias de letramento, multiletramento, multimodalidade, e as novas tecnologias como instrumentos a serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Já no estado de São Paulo, em 2008, não só o ensino de LE, mas o de todas as disciplinas presentes na grade curricular

sofreram alterações devido à implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo³.

1.2 A perspectiva sociocultural e as noções de mediação e internalização

A teoria sociocultural está fundamentada nos estudos de Vygotsky (1978, 1986) que se dedicou a explicar os processos envolvidos no desenvolvimento da criança, contudo estudos na área da Educação e da Linguística Aplicada também têm adotado essa teoria para explicar o processo de desenvolvimento de adultos. Segundo Vieira Abrahão (2012), além de apoiar-se nos escritos de Vygotsky, a teoria sociocultural também está pautada em Leont'ev (1981) e Luria (1982), que são seus seguidores. Além disso, embasa-se em teóricos como Wertsch (1991), Cole (1996), John-Steiner (1997), Kozulin (1998), Wells (1999) e Lantolf (2000, 2006), que se dedicam a estudar e expandir suas teorias.

É importante destacar que diversas áreas como a Antropologia, a Linguística Aplicada, a Psicologia e a Educação têm utilizado o termo *sociocultural*; portanto frequentemente encontram-se estudos que utilizam o mesmo termo com diferenças em seus significados, além das mais diversas aplicações, como afirma Johnson (2009). Entretanto, apesar das diferenças, a autora cita Rogoff (2003), Salomon (1993), Vygotsky (1978) e Wertsch (1991), destacando que há um consenso no fato de que, a partir de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem humana é vista como uma atividade social dinâmica, contextualizada física e socialmente, e distribuída entre pessoas, ferramentas e atividades. A partir dessa perspectiva, considera-se que os níveis superiores da cognição humana são formados pelo engajamento em atividades sociais e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, que medeiam as interações que criam essas formas de pensamento superiores, unicamente

³ A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é apresentada no capítulo de metodologia de pesquisa.

humanas. Em razão disso, considera-se que o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto e pela interação social (JOHNSON, 2009). Para a Psicologia Histórico-Cultural, os trabalhos de Vygotsky são entendidos com base na proposição de que há uma conexão íntima entre o ambiente em que o ser humano habita e as qualidades fundamentais do processo psicológico humano (COLE E WERTSCH, 1996).

Segundo Wertsch (1991), uma abordagem sociocultural para a mente parte da noção de que toda ação é mediada e não pode ser separada do meio social em que é realizada. Sobre a importância do ambiente para o desenvolvimento humano, Cole e Wertsch (1996) afirmam que “o desenvolvimento da mente é o entrelaçamento do desenvolvimento biológico do corpo humano e a apropriação da herança cultural/ideal/material que existe no presente para coordenar pessoas com outras e pessoas com o mundo físico”⁴ (p. 252).

Sturm (2007) aponta que a compreensão sobre homem, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem foi ampliada, e, conseqüentemente, trouxe novas perspectivas para o campo educacional. Ela defende que a perspectiva sociocultural é a que melhor explica e fundamenta estudos na área da Linguística Aplicada e da Aquisição de Segunda Língua ou LE, incluindo os processos de ensino e aprendizagem. Lantolf e Thorne (2006) argumentam que a teoria sociocultural oferece o embasamento teórico para que a cognição, inserida em determinado contexto social possa ser investigada sistematicamente.

O conceito de mediação é considerado central dentro da teoria sociocultural, de acordo com Lantolf e Thorne (2006). Os humanos não interagem com o mundo físico de maneira direta, segundo Lantolf (2000), e é através do uso de instrumentos e de atividades que mudamos o mundo e, conseqüentemente, as circunstâncias sob as quais vivemos. Para Lantolf

⁴ “(...) the development of mind is the interweaving of the biological development of the human body and the appropriation of the cultural/ideal/material heritage that exists in the present to coordinate people with each other and the physical world.”

e Thorne (2006), o funcionamento da mente humana é visto como um processo mediado por meios materiais e simbólicos, que são construídos dentro e através de atividades culturais.

Vygotsky (1978) afirma que o instrumento tem a função de ser o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade e é externamente orientado. É importante destacar que ao utilizar o termo *instrumento*, o autor refere-se apenas aos instrumentos físicos, os quais, segundo Lantolf e Appel (1994), são criados pelas pessoas, sob condições culturais e históricas específicas e, conseqüentemente, eles carregam consigo traços da cultura na qual estão inseridos. Eles são usados para auxiliar o homem na solução de problemas, que não seriam resolvidos do mesmo modo caso não fossem utilizados. Desse modo, os autores afirmam que instrumentos são voltados para os objetos, influenciando-os e mudando-os. Em contrapartida, eles também exercem influência no indivíduo que passa a ter contato com novas maneiras de conceitualizar fenômenos desconhecidos até então.

Em analogia ao conceito de instrumentos e sua interação com o mundo físico, Vygotsky (1978) também aborda o conceito de signos, que são instrumentos utilizados na interação com o mundo psicológico. Contudo, o autor afirma que a analogia básica entre signo e instrumento repousa apenas em sua função mediadora. Conforme destacado pelo autor, essa analogia não implica a identidade entre ambos os conceitos, e a principal diferença entre eles está no modo com que orientam o comportamento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. É um meio pelo qual a atividade humana externa visa ao controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não muda nada no objeto de uma operação psicológica. É um meio da atividade interna que visa ao controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (p. 55)⁵

⁵ The tool's function is to serve as the conductor of human influence of the object of activity; it is externally oriented; it must lead to changes in objects. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over nature. The sign, on the other hand, changes nothing in the object of a psychological operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself; the sign is internally oriented.

Ainda acerca dos instrumentos, Johnson (2009) ressalta que podem ser classificados em físicos, sociais e simbólicos. A autora utiliza o exemplo do livro didático, e esclarece que ele é um instrumento físico, contudo não é seu aspecto físico, e sim o social que importa. Desse modo Johnson afirma que as funções específicas de determinado instrumento são definidas pelas atividades sociais, de forma que um determinado instrumento em uma sociedade é desenvolvido ao longo do tempo, sendo moldado e moldando essa sociedade simultaneamente.

De acordo com Lantolf e Thorne (2006), a partir da perspectiva sociocultural, entende-se que o homem recorre ao uso de artefatos culturais já existentes, além de criar novos, com o objetivo de regular sua atividade biológica e psicológica. Lantolf (2000) ressalta que tanto os instrumentos físicos, quanto os simbólicos, também chamados de psicológicos, são artefatos criados pelo homem ao longo do tempo e que ficam à disposição das próximas gerações, que poderão modificá-los para as gerações que as seguirão. O autor ainda destaca, citando Vygotsky, que a linguagem é o instrumento simbólico mais importante de todos.

Esclarecendo a diferença existente entre os conceitos de instrumentos e artefatos, Swain, Kinnear e Steinman (2010) apontam que:

Na teoria sociocultural, todos os objetos feitos por humanos (materiais ou simbólicos) são artefatos. Exemplos incluem mesas, roupas, livros, números, linguagens, conceitos e sistemas de crenças. Mas nem todos os artefatos serão meios mediacionais; ou seja, não é pelo fato de existirem que moldarão nossa interação com o mundo. Eles têm o potencial de tornarem-se meios mediacionais, mas até serem usados como tal, eles oferecem apenas possibilidades e restrições para um indivíduo. (...) Quando usado como um meio mediacional (instrumento), nós precisamos considerar o artefato em si, e o onde, porque, quando e como do seu uso. ⁶(p. 2)

⁶ In SCT, all human-made objects (material and symbolic) are artifacts. Examples include tables, clothes, books, numbers, languages, concepts and belief systems. But not all artifacts are mediating means; that is, they do not by virtue of their existence act as shapers of our interaction with the world. They have the potential to become mediating means, but until used as such, they offer only affordances and constraints to na individual. (...) When used as a mediational means (tool), we need to

Ainda sobre a diferença entre artefatos e instrumentos, para Johnson (2009), considera-se que um artefato seja um instrumento quando é usado para um propósito específico. Em razão disso, a função de um instrumento não é intrínseca, mas culturalmente definida.

Além do uso de artefatos culturalmente construídos, os seres humanos se utilizam de conceitos, bem como de atividades para regular o mundo material ao seu redor, além das suas atividades sociais e mentais, processo que Lantolf e Thorne (2006) chamam de mediação. É válido apontar que ligado ao conceito de mediação encontra-se o de internalização, processo através do qual artefatos culturais passam a ter função psicológica, de acordo com os autores. Ainda para Lantolf (2006), é através da internalização que membros de uma comunidade de prática se apropriam de artefatos simbólicos e os convertem em instrumentos psicológicos mediadores de sua atividade mental. Nesse processo, os artefatos perdem sua qualidade unidirecional e ganham funções bidirecionais, ou seja, deixam de somente ter a função pretendida pelo social, e também passam a ter a função pretendida por quem os usa.

Vygotsky (1978) afirma que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa e aponta as seguintes transformações ocorridas nesse processo: (a) uma operação que representa uma atividade externa, a princípio, é reconstruída e começa a ocorrer internamente; (b) há a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal; (c) a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal resulta de uma longa série de eventos de desenvolvimento. O processo de transformação continua existindo como uma forma de atividade externa por bastante tempo, antes de se tornar definitivamente interno. Algumas funções não se tornam funções interiores, permanecendo externas, enquanto outras vão além no seu desenvolvimento e, gradualmente, tornam-se funções interiores. Ele ainda aponta que a

consider the artifact itself and the where, why, when and how of its use.

internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é o que constitui o aspecto característico da psicologia humana e é o que promove o salto qualitativo da psicologia animal para a humana.

Wertsch (1985 *apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2012) aponta que, para Vygotsky, a internalização é um processo que faz parte da transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. O autor ainda destaca que a realidade social tem papel fundamental determinando a natureza do funcionamento intrapsicológico, contudo a internalização transforma o processo e modifica sua estrutura e suas funções.

Johnson (2009) aponta que a internalização é o processo que faz com que a atividade de um indivíduo que, a princípio, é mediada por outros ou por artefatos culturais passe a ser controlada por ele mesmo, ao se apropriar e reconstruir recursos para regular sua atividade.

Conforme afirmado anteriormente, as noções apresentadas nessa subseção são conceitos-chave para que se possa compreender a perspectiva sociocultural, que é, segundo Johnson (2009), uma “teoria da mente” que reconhece a inter-relação entre o cognitivo e o social. Na próxima subseção, apresenta-se a importância de tais conceitos para a formação do professor de línguas e para o estudo das crenças.

1.3 A perspectiva sociocultural e a formação do professor de línguas

Antes de se falar sobre a importância da perspectiva sociocultural para a área da formação de professores, é importante que se trace um breve histórico das tendências de pesquisas desenvolvidas na área. O ensino e as pesquisas relacionadas à área de formação de professores de línguas têm passado por inúmeras mudanças nas últimas décadas, como aponta Vieira Abrahão (2012). A pesquisadora postula que “essas transformações não têm acontecido de

forma isolada, mas vinculadas às diferentes maneiras de se conceber a realidade e o conhecimento, ou seja, às diferentes perspectivas epistemológicas” (p. 458).

Johnson (2009) fala sobre a área de formação de professores pautada no paradigma positivista, explicando que, a partir desse paradigma, considera-se a aprendizagem um processo interno, que ocorre de modo isolado na mente do aprendiz. As pesquisas na área de formação de professores pautadas nesse paradigma focam na ação do professor e no resultado atingido pelos alunos, como resultado dessa ação. Esse tipo de pesquisa também é conhecido como “processo-produto”. A autora ainda aponta que a formação de professor pautada nesse paradigma parte do pressuposto de que o conhecimento sobre ensino e aprendizagem pode ser transmitido aos professores por outros. Tal perspectiva tem recebido diversas críticas pois, ao tentar isolar variáveis em busca de generalizações e ignorar a complexidade dos diferentes contextos, não considera que a realidade não está só no exterior, mas também no interior da mente dos professores.

De acordo com a autora, críticas às pesquisas positivistas deram espaço ao aparecimento de pesquisas interpretativistas, que entendem que o conhecimento é socialmente construído e emerge das práticas sociais nas quais as pessoas se engajam. Pensando-se a formação do professor a partir dessa perspectiva, considera-se que os professores são participantes e constituintes de sua vida profissional. É necessário, também que se considere que as experiências prévias dos professores, sua interpretação das atividades das quais participam, e os contextos dentro dos quais eles trabalham influenciam e moldam suas ações. Dentro das perspectivas interpretativistas, há o surgimento das pesquisas sobre a cognição do professor, cujo foco é entender quem são os professores, o que pensam e acreditam, como aprendem a ensinar e como desenvolvem seu trabalho nos mais diversos contextos, reconhecendo que o conhecimento do professor é construído por suas experiências. Johnson (2009b) aponta que ao

se considerar a importância de todos esses aspectos para a formação do professor, os formadores de professores passam a ver a aprendizagem desse profissional como situada, negociada socialmente e constituída do conhecimento que os docentes têm de si mesmos, dos alunos, da matéria que ensinam, do currículo e do contexto. Além disso, o professor passa a ser visto como um profissional que toma decisões e constrói conhecimentos em determinados contextos, que têm que suas especificidades sociais, históricas e culturais. A partir dessa concepção de ensino e aprendizagem e de formação do professor, a teoria sociocultural se mostra adequada para as pesquisas na área.

Para Johnson e Golombek (2009, p. 01), a perspectiva sociocultural “tem o potencial de explicar as origens, mecanismos, natureza, e consequências do desenvolvimento profissional do professor em todas as fases de sua carreira e em todos os contextos onde mora, aprende e trabalha.”⁷ Segundo Johnson (2009), a partir dessa perspectiva é possível explicar os processos em funcionamento na aprendizagem do professor, pois ela oferece uma teoria da mente que reconhece a interconexão entre o cognitivo e o social, ou seja, a cognição do professor está diretamente ligada às atividades sociais nas quais o professor se engaja e, a partir disso, é possível traçar como os professores vem a saber o que sabem, como é o desenvolvimento de diferentes conceitos e funções na consciência do professor e como a compreensão que o professor tem de si mesmo, dos seus alunos e do ensino é transformada por essa atividade interna. Johnson e Golombek (2009) apontam que ao entender-se que a cognição humana é inerentemente social, o foco passa a ser a busca da compreensão de como formas externas de interação social tornam-se instrumentos psicológicos internalizados. As autoras citam Vygotsky (1978), que dizia que esse processo que torna o externo (interpsicológico) em interno (intra-

⁷ “[...] has the potential to explicate the origins, mechanisms, nature, and consequences of teacher professional development at all phases of teacher’s careers and in all contexts where they live, learn, and work.”

psicológico), não é direto, mas mediado. Em razão disso, Johnson e Golombek (2009) afirmam que o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, tendo como mediadores a cultura, o contexto, a língua e as interações sociais.

Johnson (2009) destaca que professores de línguas iniciam a profissão com noções não articuladas sobre o que é língua, e sobre como ela é aprendida e deveria ser ensinada. Tais noções, também chamadas de conceitos cotidianos, “são formadas durante longos períodos de experiências práticas concretas como alunos e aprendizes da língua situadas em um ambiente cultural de escolarização e/ou experiências de aprendizagem de língua diárias no mundo cotidiano” (Johnson e Golombek, 2011, p. 1-2).⁸ As autoras destacam que esses conceitos cotidianos são limitadores por serem baseados em observações e/ou generalizações superficiais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, em razão disso, levam a concepções equivocadas sobre o processo.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional do professor, os cursos de formação têm o papel de apresentar aos docentes aos conceitos científicos, resultados das pesquisas mais recentes e de teorizações científicas, baseados em observações sistemáticas e investigações teóricas, para que eles reestruturem e transformem seus conceitos cotidianos (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011). A distinção entre conceitos cotidianos e científicos, feita por Vygotsky, tem implicações diretas na formação do professor, que deve ir além dos seus conhecimentos experienciais, em busca de práticas instrucionais com embasamento teórico. A escolarização formal é um contexto exemplar, de uma perspectiva sociocultural, pois a construção de conceitos emerge da instrução que liga as experiências cotidianas aos conceitos científicos. Contudo é válido ressaltar que, para a teoria sociocultural, de acordo com Johnson e

⁸ (...) are formed during extended periods of concrete practical experiences as students and learners of language in which we are situated in the cultural environment of schooling and/or language learning experiences in the everyday world.

Golombek (2009), a instrução formal não leva, de maneira direta, ao desenvolvimento de conceitos, que emergem com o passar do tempo e dependem de vários fatores, dentre eles as contribuições e limitações do ambiente de aprendizagem.

Reconhece-se, então, a partir da perspectiva sociocultural, que a formação de professores de línguas não é somente um processo de aculturação a práticas associadas ao processo de ensino e aprendizagem já existentes, mas trata-se de um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de modo que sejam ajustadas às necessidades individuais e locais.

Uma vez que esta pesquisa tem a intenção de contribuir com a área de formação de professores, discutindo a importância da relação que se estabelece entre crenças e prática docente, a próxima subseção apresenta, inicialmente, um panorama geral das pesquisas sobre crenças, e, a seguir, trata as crenças a partir da perspectiva sociocultural para a formação de professores de línguas.

1.4 Crenças sob a perspectiva sociocultural

Crenças têm sido investigadas por áreas como Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas, segundo Pajares (1992). O início da investigação desse conceito em Linguística Aplicada ocorreu em meados dos anos 80, no exterior, e na década de 90, no Brasil (BARCELOS, 2004). Sobre o desenvolvimento dos estudos nessa área, Barcelos (2006) afirma que:

Nunca se publicou tanto a respeito de crenças no Brasil e no exterior desde 1995. Passados 10 anos de pesquisas mais sistemáticas a respeito de crenças em nosso país, os estudos nessa área vêm avançando cada vez mais. Em se tratando de um conceito que não se presta a investigação tão facilmente, conforme afirmou Pajares (1992), isso é um grande feito. (p. 15)

A respeito da complexidade dos estudos sobre crenças, Garbuio (2006) afirma que isso se deve ao fato de elas estarem em construção e reconstrução o tempo todo; além disso, novas crenças são formadas a cada situação diferente de ensino e aprendizagem.

Vários estudos, nas últimas décadas, tentaram definir o conceito de crenças, mas essa tarefa é complexa, como afirma Pajares (1992). Parte dessa complexidade se deve à sua natureza e parte se deve ao grande número de termos e definições referentes ao mesmo conceito. Barcelos (2001) afirma que essa variedade de termos, apesar de ser prejudicial para as pesquisas, indica o potencial que o conceito representa para a LA e que apesar da existência das mais diversas nomenclaturas e definições conceituais, Barcelos (2004) salienta que há um consenso em dois aspectos. O primeiro é o fato de as crenças terem relação com a natureza da aprendizagem e a construção desse processo. O segundo é o fato de que se reconhece sua natureza social e sua relação com a cultura, em convergência com a perspectiva sociocultural, que apresenta a aprendizagem como um processo socialmente construído. A imagem na página seguinte ilustra a profusão de termos existentes para se referir a conceitos parecidos.

O interesse por parte dos pesquisadores e o aumento de pesquisas sobre o assunto colaboraram para um avanço na maneira de se investigar e entender as crenças. Barcelos (2006, p. 18) afirma que, no início, “acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas, e distintas do conhecimento”. Julgava-se se as crenças de professores e alunos eram certas ou erradas. Nessa perspectiva, a relação entre crença e ação era considerada como uma relação de causa e efeito, uma vez que as crenças de alunos e professores eram justificativas para suas ações. Estudos que adotavam essa perspectiva utilizam o que Barcelos (2001) nomeia como abordagem *normativa* de investigação das crenças.

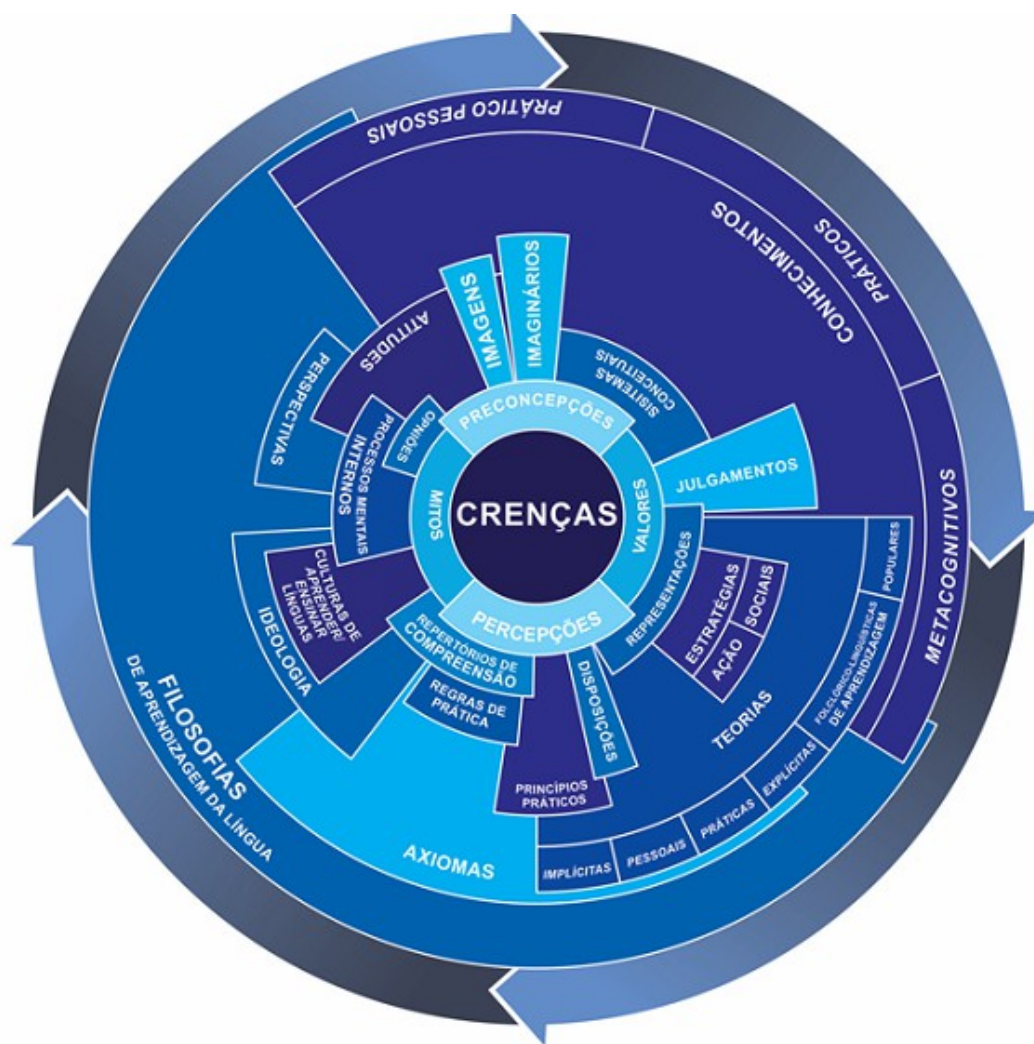


FIGURA 1: Campo semântico com as diversas terminologias utilizadas para se referir às crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Elaboração de Souza (2014), a partir de diversas fontes, representadas – principalmente – nos levantamentos de Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2001), Bedran (2008), Cardoso (2002), Gimenez (1994), Pajares (1992), Silva (2007).

Outra possível abordagem de pesquisa para o estudo de crenças é a que a autora chama de *metacognitiva*. Os estudos dessa abordagem definem as crenças como conhecimento metacognitivo, e também as consideram como estáveis. O foco principal dos poucos estudos que foram desenvolvidos a partir dessa abordagem são os alunos.

De acordo com a terceira abordagem elencada por Barcelos, o contexto deixa de ser visto como um recipiente onde ocorrem as interações sociais e passa a ser considerado como

algo dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente (Goodwin e Duranti, 1992 *apud* BARCELOS, 2004). Por considerarem a importância do contexto para o estudo das crenças, Barcelos (2001) denomina a abordagem como *contextual*. Dentro dessa abordagem de pesquisa, é necessário que sejam utilizados instrumentos que considerem não só o que o professor diz, mas também o que ele faz, já que crenças e ações são vistas como interconectadas e a relação estabelecida entre elas é complexa. Os pressupostos de tal abordagem são adotados nesta pesquisa por alinharem-se com a perspectiva sociocultural, que entende que a cognição, cuja constituição inclui as crenças, é uma construção social, moldada por fatores sociais, históricos e culturais.

Diante da quantidade de termos apresentados para a investigação do conceito de crenças e das diferentes abordagens disponíveis para a realização dessas pesquisas, Barcelos e Kalaja (2013) destacam que uma das maiores controvérsias nessa área de investigação diz respeito à distinção entre crenças e conhecimento. As autoras afirmam que alguns pesquisadores tentam delinear as diferenças entre os conceitos, enquanto outros preferem ignorar tais diferenças. Por isso a introdução de termos inclusivos como o BAK, de Woods (1996), e cognição, de Borg (2003), tem sido uma maneira adotada para se resolver essa questão.

Devido à dificuldade em se identificar as diferenças entre os conceitos de crenças, pressupostos e conhecimento, Woods (1996) propõe um termo que integre os três conceitos, o BAK (*beliefs, assumptions, knowledge*). O autor afirma que é difícil identificar as diferenças entre esses elementos uma vez que eles não são independentes, mas estruturados, com determinados aspectos implicando ou pressupondo outros, e em razão disso se encontram inter-relacionados no processo de tomada de decisões dos professores. Ele defende que as crenças, pressuposições e o conhecimento do professor desenvolvem-se a partir das suas

experiências discentes e docentes, diante de conflitos e inconsistências, e ganham profundidade e amplitude diante da interpretação de diferentes eventos. Woods ainda afirma que as prioridades do professor mudarão conforme seus pressupostos sobre línguas, ensino e aprendizagem de línguas

Ainda em relação à dificuldade de distinção entre crenças e conhecimentos, Borg (2003) propõe o termo *cognição*, definido como:

(....) um termo inclusivo, que se refere às redes de conhecimento, pensamentos e crenças construídas por professores de línguas ao longo de seu trabalho, sendo tais redes complexas, orientadas pela prática, pessoais e sensíveis ao contexto, seja qual for o estágio profissional em que o professor se encontre, ou o contexto de ensino de línguas no qual atue, pense e desenvolva conhecimentos ou crenças sobre qualquer aspecto de seu trabalho (p. 272)⁹

É válido ressaltar que, assim como Borg, entende-se que o ensino de línguas pode ser visto como um processo que ocorre a partir de interações dinâmicas entre cognição, contexto e experiência. Fatores sociais, institucionais, instrucionais e físicos têm um grande impacto na cognição e na prática dos professores, portanto elas não podem ser estudadas independentemente do seu contexto, já que tais estudos podem levar a caracterizações equivocadas a respeito do professor e do ensino.

Para esta dissertação, adota-se a definição de crenças de Barcelos (2006), uma vez que tal definição é coerente com a abordagem contextual e com a perspectiva sociocultural. Para a autora, crenças são:

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

É válido salientar que, considerando-se que a distinção entre crenças e conhecimentos

⁹ (...) an inclusive term referring to the complex, practically-oriented, personalized, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs that language teachers draw on in their work.

são uma das maiores controvérsias em relação à investigação na área (BARCELOS E KALAJA, 2013), esta pesquisa não distingue crenças e conhecimentos, isto é, compartilha-se da visão integrada de crenças, pressupostos e conhecimentos (BAK), proposta por Woods (1996), que também é base da definição de cognição (BORG, 2003). Portanto é importante destacar que o termo crenças, nesta pesquisa, é entendido como sinônimo do BAK e do termo cognição, que são integrantes, propostos por Woods (1996) e Borg (2003), respectivamente. Assim como Barcelos (2006), entende-se que pessoas pensam em conjunto com outras, conseqüentemente a cognição é construída por meio da colaboração, o que dificulta fazer a distinção entre o que o professor sabe, pensa ou acredita.

Ainda a respeito das características das crenças, esta pesquisa concorda com Barcelos e Kalaja (2013) e entende que as crenças são, em primeiro lugar, contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas. Elas também são descritas como dinâmicas e variáveis de uma situação para outra. E, em terceiro lugar, elas são intrinsecamente relacionadas às ações, guiando-as e influenciando-as. Em quarto lugar, são parte de uma habilidade interpretativa do professor para significar o mundo ao seu redor e resolver os problemas que encontram. Em quinto lugar, crenças são organizadas em *aglomerados*, sendo que podem ser mais ou menos resistentes a mudanças. Por fim, crenças têm o importante papel de ajudar o professor a entender a si mesmo e aos outros. Dessa maneira, as crenças oferecem significado, estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também contribuem para que o indivíduo se identifique com grupos e sistemas sociais, resultando na redução de dissonância e confusão.

Em uma perspectiva sociocultural, que se alinha com as definições de crenças já apresentadas, Johnson (2009) defende que a cognição do professor, a partir de uma perspectiva sociocultural, se origina nas atividades sociais específicas nas quais o professor se

engaja, e são moldadas por essas atividades. Por ser considerada socialmente situada, a teoria sociocultural, baseada no trabalho de Vygotsky, estabeleceu uma das abordagens possíveis para se estudar cognição e crenças, dentro do campo da LA.

A esse respeito, Gabillon (2005) afirma que para que se possa tentar entender como as crenças são (co)construídas, apropriadas e mediadas durante as interações sociais, as abordagens socioculturais se mostram adequadas. É válido enfatizar que este trabalho não pretende compreender como as crenças são mediadas, mas como agem como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Johnson (2009), a partir de uma perspectiva sociocultural, crenças são vistas como construídas pelo modo de pensar, falar e agir que estão historicamente e culturalmente embutidas nas comunidades de prática das quais professores e aprendizes fazem parte. Portanto a maneira de agir e interagir, além dos valores, suposições e atitudes que constituem a escola e as salas de aula moldam a maneira com que professores pensam sobre si mesmos, sobre os alunos, bem como sobre as atividades de ensino e o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Barcelos e Kalaja (2011) afirmam que as pesquisas sobre crenças, a partir da abordagem sociocultural, são uma ramificação da abordagem contextual. O trabalho de Alanen (2003) é considerado um dos pioneiros dentro da abordagem sociocultural para o estudo das crenças, de acordo com as autoras. A autora desenvolveu um estudo longitudinal com dados provenientes de entrevistas com crianças de 7 a 9 anos, aprendizes de língua estrangeira, na Finlândia. Para a realização do estudo, a autora se apoiou em Vygotsky e seus pesquisadores, tais como Alex Kozulin, Michael Cole and James Wertsch, propondo que as crenças de aprendizes fossem vistas como instrumentos de mediação da aprendizagem.

Partindo do conceito de mediação e de meios mediacionais, a autora supõe que crenças podem, ou não, influenciar o processo de ensino e aprendizagem, já que podem, ou não, ser

usadas como instrumentos de mediação do processo. Por fim esclarece que, em seu estudo, crenças são como “um tipo específico de artefato cultural que medeia a atividade humana de maneira similar aos instrumentos, signos, símbolos e mitos. Elas têm sua origem no plano social pois são construídas nas interações sociais”¹⁰ (p. 66)

Contudo, conforme apontado por Alanen, estudos específicos sobre as crenças a partir da teoria sociocultural ainda são recentes. Em volume da revista *System*, editado por Barcelos e Kalaja (2011), outras pesquisas sobre crenças dentro de uma perspectiva sociocultural emergiram, como o de Negueruela-Azarola (2011), que afirma que a abordagem sociocultural para crenças é um caminho complementar para essa área de investigação. A partir dessa perspectiva é possível explorar crenças como significados sociais situados contextualmente e que emergem em atividades específicas de significação. O autor desenvolve, em uma universidade americana, um estudo de caso que enfoca as crenças como atividades conceitualizantes¹¹ com o objetivo de investigar a relação estabelecida entre conhecimento teórico e prática pedagógica.

Dentro do mesmo volume, Yang e Kim (2011) argumentam que as crenças têm papel fundamental ao mediar a negociação, a mudança e a motivação. Usando o termo flutuação de crenças, eles referem-se à mudança das crenças conforme a participação e a interação dos aprendizes em diferentes contextos. Além disso, os autores apontam que crenças também atuam como um andaime na participação de estudantes em um curso de línguas no exterior. Para explicarem a relação entre crenças de aprendizes e seu ambiente, os autores usam o conceito de remediação. Yang e Kim (2011) enfatizam que somente as crenças que foram apropriadas podem ser usadas como um instrumento mediacional efetivo.

¹⁰ Beliefs are (...) a specific type of cultural artifact that mediates human activity in a manner similar to tools, signs, symbols and myths. They have their origins on the social plane since they are constructed in social interactions.

¹¹ No original “conceptualizing activity”.

Em sua tese de doutorado, Souza (2014) também utiliza a teoria sociocultural para a abordagem de crenças, estabelecendo uma aproximação teórica entre crenças e formação de conceitos.

É importante destacar que, assim como Alanen, entende-se que crenças são um tipo de artefato cultural, tais como instrumentos, signos e símbolos, que medeiam o processo de ensino e aprendizagem.

1.5 As políticas educacionais como instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem

A perspectiva sociocultural relaciona o individual com o social e entende que a aprendizagem e o desenvolvimento são sempre socialmente situados. Se o objetivo da formação do professor de línguas é prepara-lo para atuar no mundo profissional do ensino de línguas, é importante que se leve em consideração como as atividades do professor moldam e são moldadas pelas macro-estruturas sociais, culturais e históricas que constituem esse contexto (JOHNSON, 2009). Dentre os inúmeros fatores que moldam e são moldados pelo contexto de ensino e aprendizagem, a autora destaca que políticas de reforma educacional, testes de larga escala e normas que já estão arraigadas aos contextos escolares são macroestruturas poderosas que afetam o posicionamento do professor e dos alunos, a maneira com que os professores organizam suas práticas de ensino e o tipo de ambiente de aprendizagem que os docentes estão dispostos e aptos a criar.

Ao se pensar a formação do professor a partir de uma perspectiva sociocultural, Johnson (2009) defende que “torna-se responsabilidade da formação do professor de L2 torná-los cientes das políticas sancionadas, exigências curriculares, práticas de avaliação, e

normas escolares que podem e que irão moldar seu trabalho (...)” (p. 77)¹².

Dentro da área de ensino de línguas, a autora aponta que as políticas de reforma educacional representam artefatos histórico-culturais chave para a formação e para a prática docente. Johnson ainda afirma que reformas político-educacionais são desenvolvidas e implementadas objetivando mudanças no conteúdo e nos resultados da educação em um determinado país, estado ou segmento da sociedade.

A necessidade da discussão sobre políticas educacionais como artefatos que tem o potencial de mediar a prática docente também é apontada por Cross (2010), que afirma que as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas deverão, cada vez mais, considerarem a dimensão política da ação e da cognição do professor, por ser um dos fatores que influenciam o que o professor pensa e como pensa, além de influenciar o que o professor faz e como faz. Adotando a perspectiva da teoria da atividade, que também se baseia em conceitos de Vygotsky, Cross (op. cit) afirma que as políticas representam um instrumento sociocultural fundamental que medeia a origem da atividade do professor dentro dos domínios histórico-culturais.

Considerando-se que este trabalho apoia-se nas contribuições dadas pela teoria sociocultural para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores, é fundamental destacar que se reconhecem os inúmeros aspectos que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo dada a importância de se considerarem as reformas políticas como um dos artefatos a disposição do professor para a mediação de sua prática, este trabalho buscou compreender qual relação pode ser estabelecida entre as crenças das professores participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de

¹² It becomes the responsibility of L2 teacher education to make L2 teachers aware of sanctioned policies, curricular mandates, assessment practices, and norms of schooling that can and will shape their work (...)

línguas, a reforma curricular implantada pela PCESP, os Cadernos do Aluno e do Professor e o uso que os docentes fazem desses Cadernos, considerando-se que tanto as crenças, quanto as políticas adotadas para a reforma curricular e a sua materialização nos Cadernos do Aluno e do Professor são artefatos com potencial de serem instrumentos mediadores do trabalho docente.

Este capítulo trouxe o embasamento teórico que apoiará a análise e a discussão dos dados deste trabalho. O próximo capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização desta pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os pressupostos metodológicos que orientaram esta pesquisa, cujos objetivos são expressos pela seguinte pergunta de pesquisa:

- Como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre crenças e ações de dois professores de língua inglesa?

Primeiramente, há a apresentação da natureza desta pesquisa, caracterizando-a como um estudo de caso de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Em seguida, apresentam-se os documentos oficiais que orientam o ensino nas escolas estaduais paulistas. Na sequência, delinea-se o contexto de investigação, com a apresentação das escolas onde as aulas foram observadas, bem como o perfil das participantes. Por fim, explicita-se quais foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos adotados para sua análise.

2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1982), que afirmam que esse tipo de pesquisa envolve (i) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o instrumento mais importante, (ii) dados descritivos, geralmente apresentados por palavras ou figuras, não por números, (iii) uma preocupação maior com o processo do que com o produto, (iv) análise indutiva dos dados, isto é, não há uma hipótese definida antes do início dos estudos e (v) preocupação com a maneira com que as pessoas interpretam os fatos que são foco da investigação.

Além disso, é possível enquadrá-la dentro da pesquisa de cunho etnográfico, de acordo com Consolo e Viana (1997), citando Van Lier (1988) e Moita Lopes (1989), pois esse tipo de pesquisa considera o contexto social de ocorrência do processo e de sua realização. Também

caracteriza-se por utilizar técnicas de observação, notas de campo, diários e entrevistas, o que promove interação constante entre o pesquisador e o objeto de estudo, além de permitir que os dados sejam mediados pelo instrumento humano, já que o pesquisador utilizará dados descritivos das situações, das pessoas, das entrevistas, reconstruindo-os em forma de palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 2000).

Finalmente, trata-se de um estudo de caso já que a pesquisa tem como foco apenas dois professores que integram o grupo de professores de língua inglesa da rede estadual paulista e, de acordo com Bogdan e Biklen (1982), citando Merriam (1988), Yin (1989) e Stake (1994), um estudo de caso é um exame detalhado de um cenário, sujeito, evento ou organização específicos. Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (op. cit.), também é possível denominar como estudo de caso as pesquisas que tenham como foco parte de uma organização, tal como o local, uma atividade ou um grupo específico de pessoas, como é o caso desta investigação.

2.2 A reforma curricular e os documentos oficiais integrantes da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Conforme afirmado anteriormente, a PCESP foi apresentada pela SEE, em 2008, com o objetivo de unificar o currículo do segundo ciclo do EF e do EM, cumprindo seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, de modo que as escolas da rede estadual realmente funcionem como uma rede, além de apoiar o trabalho docente, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

A SEE apresenta a PCESP por meio de um documento básico de mesmo nome,¹³ que

¹³ O documento de nome Proposta Curricular do Estado de São Paulo passou a ser chamado, a partir de 2014, de Currículo do Estado de São Paulo.

traz princípios orientadores para uma escola que promova as competências indispensáveis para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais da contemporaneidade priorizando a competência leitora e escrita. O documento traz, na primeira parte, as orientações gerais e os princípios norteadores desse novo currículo. Já na segunda parte, traz a organização dos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das disciplinas, bem como as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas a cada bimestre.

Além desse, compõe a reforma curricular um documento voltado para a equipe gestora, chamado *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, que, conforme indica o nome, traz aos gestores orientações que contribuem para a implementação da PCESP. Seu principal objetivo é garantir que o Projeto Pedagógico de cada escola assegure aos alunos o desenvolvimento das competências e a aprendizagem dos conteúdos previstos no Currículo.

Por fim, há os Cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina e por bimestre¹⁴, e apresentam as situações de aprendizagem, modo pelo qual os conteúdos a serem trabalhados e as competências e habilidades a serem desenvolvidas são organizados. Além de apresentarem as atividades a serem realizadas, os Cadernos do Professor apresentam recomendações sobre como cada uma dessas atividades devem ser realizadas, o tempo a ser gasto em cada uma, além de sugestões de avaliação, recuperação, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Segundo a SEE, a PCESP aborda os desafios da oferta de uma educação de qualidade em uma sociedade na qual o conhecimento é usado de forma intensiva. A qualidade dos conhecimentos e das competências desenvolvidos na vida escolar é fator determinante para que o indivíduo participe ativamente na sociedade. Para que os resultados esperados sejam alcançados, é necessário universalizar a relevância da aprendizagem, com o objetivo de se

¹⁴ A partir de 2014 os Cadernos do Professor e do Aluno passaram a ser semestrais. Optou-se pela descrição do formato anterior pois a observação de aulas para a coleta de dados foi realizada em 2013.

diminuir as diferenças culturais, sociais e econômicas. (SÃO PAULO, 2014, p. 11)

A Proposta Curricular apoia-se nos seguintes princípios: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência da leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Ao apresentar a concepção de ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a SEE afirma, no que se refere à Língua Estrangeira Moderna (LEM), ser importante a construção de um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre as diversas situações de comunicação que exigem o uso da língua. O conhecimento da língua estrangeira deve despertar consciência linguística e crítica de modo a possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade, além de mobilizar o aluno para os mecanismos de poder associados a uma língua.

Para apresentar o currículo de LEM, o documento traça um breve histórico quanto ao seu papel como componente curricular nos últimos dois séculos e aponta que nesse período duas principais orientações metodológicas foram utilizadas: a orientação de ênfase estruturalista e a de ênfase comunicativa. Para a orientação de ênfase estruturalista, a palavra-chave era *saber*; ou seja, o foco era o sistema de regras gramaticais e os conteúdos que constituíam o currículo eram relacionados à descrição da estrutura sintática da língua. Os textos eram vistos como material para tradução e análise linguística, ou como coletâneas de frases em que determinada estrutura gramatical predominava (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Quanto à orientação de ênfase comunicativa, a palavra-chave era *fazer*, e o foco era o uso da língua em diversas situações comunicativas como cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos temporalmente identificados. Tais situações eram trabalhadas como se as realizações comunicativas pudessem ser previstas. De

acordo com a SEE, a ênfase comunicativa colocava a prática oral como foco do trabalho a ser desenvolvido, em detrimento das outras habilidades. Contudo, nas escolas em que conseguiu ser instalada, a ênfase comunicativa recebeu forte influência do ensino estruturalista¹⁵.

As transformações sofridas pela sociedade acarretaram mudanças nas formas e nos canais de comunicação, que reduziram os limites entre a oralidade e a escrita, fazendo com que os estudos da linguagem buscassem compreender quais relações podem ser estabelecidas entre elas. Tal fato resultou na proposição de uma terceira ênfase, destacando os letramentos múltiplos, que propõe a articulação entre o sistema linguístico e as diferentes práticas sociais de uso da língua.

Ao basear-se nos letramentos para o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em língua estrangeira e propor alteração no conteúdo, a SEE afirma que:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo. (p. 108)

O documento também apresenta um panorama geral sobre a organização dos conteúdos básicos. No que diz respeito à sua organização para o segundo ciclo do EF, a SEE afirma ter organizado os conteúdos a serem trabalhados em língua inglesa em torno da relevância dos temas e da sua adequação à faixa etária, além do seu potencial para desenvolver as competências de leitura e escrita, com o objetivo de promover o uso da língua de modo contextualizado e significativo, e também promover a reflexão crítica sobre seus usos e significados.

No que diz respeito à organização das grades curriculares divididas em série/ano por

¹⁵ É importante salientar que essa definição sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas é dada pela SEE, na apresentação da PCESP. Reconhece-se que seja uma definição simplificadora, contudo, por ora, esta subseção pretende somente descrever o documento que dá as orientações gerais da PCESP.

bimestre, a SEE informa que estão divididas em tema, textos para leitura e escrita e produção.

Segundo a SEE:

Essa organização evidencia a centralidade do texto e a relação entre os aspectos sistêmicos da língua inglesa, os temas tratados em cada bimestre e as habilidades de compreensão e de produção. Os conteúdos apresentados nas grades, por sua vez, manifestam-se em habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na interação com e por meio da língua, articulando o saber, o saber fazer e os contextos em que esses saberes são construídos. (SÃO PAULO, 2014, p. 112)

No que diz respeito ao foco nas competências de leitura e escrita, a SEE afirma que isso não significa a negação da oralidade, pois *é por meio da oralidade que se instauram a interação e o diálogo, que se possibilita o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas, principalmente, de habilidades de pensamento e de reflexão* (SÃO PAULO, 2014, p. 112). Dessa maneira, a SEE afirma ter proposto um currículo centrado na interação, com foco na promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas.

Os temas abordados para serem trabalhados na 5ª série/6º ano são primeiros contatos, modos de cumprimentar em diferentes culturas, as línguas estrangeiras em nosso entorno, descrição da escola, diferentes moradias, com o objetivo de promover um diálogo entre língua e cultura e entre a realidade do aluno e outras realidades. Na 6ª série/7º ano, os temas são lugares no bairro, língua inglesa e esportes, entretenimento, perfis e preferências, possibilitando que o aluno fale sobre si em diferentes ações e sobre diferentes assuntos. Já na 7ª série/8º ano, trata-se de temas como comemorações ao redor do mundo, rotinas dos jovens em diferentes lugares do mundo, hábitos de alimentação e qualidade de vida, de modo que o aluno esteja atento ao que acontece ao seu redor. Para encerrar esse ciclo, na 8ª série/9º ano os temas abordados são biografias de pessoas conhecidas, inventores famosos e suas invenções, narrativas pessoais, o mundo ao redor do aluno e sua vida daqui a dez anos, explorando a

relação entre o conhecimento global e local¹⁶.

Em relação à organização dos conteúdos para o EM, o princípio da relevância para o mundo dos jovens e para a participação na sociedade contemporânea foi seguido. A SEE afirma que os textos das situações de aprendizagem visam promover a reflexão crítica e a construção de opinião com base nas competências de leitura e escrita, já desenvolvidas no EF.

Os temas abordados na 1ª série são a presença da língua inglesa e seu papel em um mundo globalizado, e o acesso à informação por meio de gêneros textuais presentes em um jornal. O estudo da intertextualidade e do cinema por meio de atividades de filmes, programas de TV, propagandas, etc, são os temas abordados na 2ª série. O objetivo é levar os alunos a discutirem sobre estereótipos, preconceito e consumo no intuito de promover a sua formação ética. Já a 3ª série organiza-se em torno do mundo do trabalho, com destaque para o trabalho voluntário e as exigências do mercado de trabalho.¹⁷

A PCESP também apresenta a metodologia de ensino e aprendizagem desses conteúdos, organizada em torno de três princípios. Em primeiro lugar, a ênfase deve ser dada à compreensão e interpretação de significados por meio do desenvolvimento dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. Dessa maneira, o estudo do sistema de regras linguísticas deve ser apenas subsídio à construção e à negociação de sentido.

Em segundo lugar, as características da organização textual também são relevantes para o desenvolvimento dos conteúdos, pois a compreensão e interpretação de significados estão baseadas na análise do contexto histórico, social e cultural de produção e de leitura. Em terceiro lugar, o processo de ensino e aprendizagem ocorre em espiral, isto é, o contato do aluno com o objeto de estudo acontece em diversos momentos e contextos para que ele possa

¹⁶ Os termos local e global são utilizados pela PCESP, sendo considerado conhecimento local o conhecimento a respeito do entorno imediato do aluno, e conhecimento global o conhecimento a respeito de realidades mais distantes.

¹⁷ As tabelas com os conteúdos para o EF e EM estão em anexo.

ampliar e reelaborar seu conhecimento gradualmente. O professor, nesse processo, é fundamental, sendo considerado:

algumas vezes como parceiro de aprendizagem, que interpreta, lê e escreve com os alunos; outras, como orientador, que os auxilia a usar diferentes recursos para aprender, para avaliar seus percursos de aprendizagem, para lidar com as incertezas, enfim, para aprender a aprender com seus erros e acertos. (SÃO PAULO, 2014, p. 111)

É importante salientar que a SEE apresenta apenas cinco obras como referências para a elaboração do documento, que são: i) as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*; ii) os *Parâmetros Curriculares Nacionais de LI*, do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental; iii) a obra *Literacy and language teaching*, de Richard Kern (2000); iv) a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna de 1988; v) e a obra *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*, de João Sedycias (2005). Para que se possa implantar o currículo proposto, o trabalho de professores e alunos será orientado pelo Caderno do Aluno e pelo Caderno do Professor, que serão descritos de modo detalhado na subseção seguinte.

2.2.1 O Caderno do Aluno e o Caderno do Professor

O Caderno do Aluno traz seu conteúdo organizado em Situações de Aprendizagem e em atividades complementares na seção intitulada *Homework: Focus on Language*. A respeito dessa seção, a SEE afirma que: *o objetivo dessas atividades é propiciar momentos de estudo mais individual e independente, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem* (SÃO PAULO, 2014, p. 112). Além disso, ainda há as seções *Learning targets*, com os objetivos de aprendizagem de cada volume; *Learn to learn*, que apresenta conceitos e atividades que contribuem para que o aluno aprenda a

aprender; *Vocabulary log*, para registro do vocabulário aprendido; *Learn more*, com sugestões de filmes, sites e músicas relacionados ao tema de cada Caderno; e *Instant language*, que apresenta tabelas-síntese dos principais conteúdos linguísticos estudados.

Já o Caderno do Professor contém as Situações de Aprendizagem propostas, e sugestões e orientações para apoiar o trabalho do professor. Segundo a SEE, o objetivo dessas sugestões não é determinar o que o professor deve fazer em sala de aula, mas propor possibilidades que devem ser analisadas com base no conhecimento que o professor tem de seus alunos e de suas necessidades de aprendizagem. Além disso, o Caderno do Professor propõe recursos para avaliação e autoavaliação, atividades de recuperação e indicações de material adicional, como filmes, sites e músicas como forma de complementar os temas e conteúdos dos Cadernos. Sua distribuição é bimestral, sendo que os Cadernos de língua inglesa são elaborados com quatro Situações de Aprendizagem por bimestre, agrupadas por tema, para serem trabalhados em aproximadamente 16 aulas distribuídas em 8 semanas, em média, sendo que as três primeiras situações focam na leitura e compreensão de textos e a última sempre tem como objetivo a produção textual¹⁸.

Todos os Cadernos trazem uma seção introdutória intitulada *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*¹⁹. Nessa seção há a apresentação da temática do Caderno e algumas considerações a respeito do que se espera atingir com o trabalho desenvolvido naquele bimestre. É importante lembrar que o Caderno utilizado pelas participantes durante a observação das aulas foi o do 3º bimestre, da 2ª série do EM, que aborda o tema *Cinema and Prejudice*. Em relação ao trabalho a ser desenvolvido no EM, que é o foco dessa pesquisa, a

¹⁸ A partir de 2014 a distribuição passou a ser semestral, então os alunos recebem dois volumes de cada disciplina por ano. Em razão disso, os Cadernos de LI passam a ser organizados com oito situações de aprendizagem em cada um dos volumes.

¹⁹ A partir da alteração ocorrida em 2014, o título da seção é *Orientação sobre os conteúdos do volume*.

SEE (SÃO PAULO, 2014) afirma que se deve buscar promover espaços para o desenvolvimento de competências de leitura, e, em seguida, de escrita. Contudo ressalta-se que isso não significa que não haja sugestões de trabalho com foco na compreensão oral e que o trabalho com essas competências será sugerido sempre que pertinente. O foco é o trabalho com a tipologia textual, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem:

Fazer uma leitura crítica significa propor tarefas de leitura que vão além da mera localização de informações no texto, embora esses tipos de tarefas também estejam presentes. Significa incluir questões de análise do texto, a partir da compreensão de quem escreve o quê, para quem, por quê, para quê, quando, onde e como. Significa ler nas entrelinhas, ler as letras miúdas que, muitas vezes, nos fazem acreditar naquilo que outros querem que acreditemos. Significa, portanto, fazer inferências. (SÃO PAULO, 2014, p.5)

Ainda há a seguinte orientação²⁰:

Propomos que, principalmente no Ensino Médio, o trabalho de ensino de língua inglesa seja iniciado com o conhecimento de mundo (acerca do assunto tratado), seguido de um trabalho cujo foco é o conhecimento textual (acerca das características do gênero em estudo), para, então, focar o conhecimento sistêmico (acerca das regras de funcionamento da língua inglesa). (SÃO PAULO, 2014, p. 5)

De acordo com a SEE, isso representa uma inversão na maneira como a língua vem sendo estudada. Contudo ressalta que essa orientação não é nova, está em documentos oficiais do Estado, mas foi retomada pela sua importância para a formação do aluno, que terá chances de ser bem-sucedido em qualquer atividade que exija leitura. Observa-se que a Proposta se embasa no conceito de letramento, definido como:

(...) o uso de práticas socialmente, historicamente e culturalmente situadas de criar e interpretar significados por meio de textos. Envolve, pelo menos, uma consciência tácita das relações entre as convenções

²⁰ Essa orientação foi incluída na versão revisada do Caderno do Professor de 2014. De 2008 a 2013 essas orientações não podiam ser encontradas nessa seção.

textuais e seus contextos de uso e, idealmente, a habilidade de refletir criticamente sobre essas reflexões. (KERN, 2000, p. 16 *apud* Borges, em andamento)

Outro aspecto apontado pela SEE nessa seção é o fato de muitos alunos afirmarem que não entendem nada em inglês. A SEE afirma que:

Isso se deve, em grande parte, a uma cultura que diz que, para ler e entender, é preciso traduzir palavra por palavra. Entretanto, se quisermos que nossos alunos realmente tenham possibilidades de inclusão social, se quisermos formar cidadãos verdadeiramente críticos, precisamos ajudá-los a olhar para o quanto eles sabem, em vez de continuar olhando para o que não sabem; ajudá-los a ver o quanto podem contribuir para a construção de conhecimento na sala de aula, formando, com isso, sua própria opinião acerca dos temas discutidos. (SÃO PAULO, 2014, p. 6)²¹

Os Cadernos do Professor de LEM – Inglês considera quatro princípios que devem ser observados ao longo do desenvolvimento dos conteúdos propostos a cada bimestre, que são:

- 1) a língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo;
- 2) aprender uma língua é aprender com o outro, ou seja, é necessário que se trabalhe em equipe para a construção de conhecimento;
- 3) aprender uma língua estrangeira (LE) a partir de uma perspectiva interacionista exige momentos de aproximação do aluno com o objeto de estudo;
- (4) partindo dessa perspectiva, todos os alunos são considerados responsáveis pela própria aprendizagem e a de seus pares.

Em relação à avaliação, três são os procedimentos propostos de modo a se realizar avaliação processual, formativa e somativa: 1) avaliação processual realizada a partir da observação do desempenho dos alunos durante as aulas; 2) avaliação das expectativas de aprendizagem para cada volume por meio da produção escrita final e do *Can-do-chart*, que é uma tabela de autoavaliação trazida no Caderno do Professor; 3) uma prova individual de

²¹ Essa afirmação também foi incluída no Caderno do Professor na versão revisada de 2014.

cinco questões encontradas no Caderno no Professor, que possibilita um acompanhamento objetivo do desempenho dos estudantes. Além disso, os Cadernos também oferecem sugestões de recuperação de aprendizagem.

Após a apresentação das orientações iniciais, o Caderno traz as orientações para cada uma das situações de aprendizagem, com um quadro geral esclarecendo os conteúdos e temas a serem trabalhados, as competências a serem desenvolvidas, as estratégias de ensino e os recursos a serem utilizados, além do modo de se avaliar. A seguir, apresenta-se um exemplo do quadro da primeira Situação de Aprendizagem:

Conteúdos e temas: mobilização do conhecimento sobre estereótipos e preconceitos.
Competências: relacionar imagens a nacionalidades, refletir sobre estereótipos associados a nacionalidades; relacionar nacionalidades a estereótipos e discutir seus aspectos positivos e/ou negativos; reconhecer as diferenças entre os conceitos de estereótipo e preconceito; dar opinião sobre estereótipos.
Sugestão de estratégias de ensino: por meio de inferências; discussões em grupo; investigações e reflexões individuais posteriormente partilhadas.
Sugestão de recursos: aparelho de DVD e filmes sugeridos; dicionários bilíngues.
Sugestão de avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

FIGURA 2 – Exemplo dos quadros de orientações apresentados nas Situações de Aprendizagem

Em seguida, o Caderno apresenta os objetivos de cada uma das atividades, as prescrições a serem seguidas para o desenvolvimento de cada uma, bem como suas respostas. A última atividade de cada Situação de Aprendizagem sempre tem o objetivo de preparar o aluno para a produção textual final. Em razão disso são chamadas de *Preparation for the writing task*. De acordo com os procedimentos sugeridos, o professor deve pedir aos alunos que arquivem essas atividades em portfólios para serem retomadas na atividade síntese de produção escrita.

2.3 Contexto de pesquisa

Os dados foram coletados em duas escolas da rede pública estadual, localizadas em duas cidades vizinhas, de pequeno porte, no noroeste do estado de São Paulo. É importante mencionar que, a princípio, pretendia-se acompanhar as aulas de duas professoras em uma mesma escola, contudo foi necessário que as observações das aulas fossem realizadas em duas escolas diferentes pela compatibilidade entre os horários disponíveis da pesquisadora e das aulas das participantes. A escola em que uma das professoras participantes (P1) trabalha está localizada no centro, sendo a única escola de EM da cidade, portanto atende a uma clientela bastante heterogênea. A escola tem sala de leitura, sala de informática, duas salas equipadas com recursos de áudio e de vídeo, com TV, DVD, tela para projetor, caixas de som, computador com acesso à internet e aparelho multimídia. Além disso, a escola disponibiliza estantes móveis com TV e DVD, além de rádios que podem ser levados às salas de aula.

A escola em que a outra professora participante (P2) atua também localiza-se no centro da cidade, atende a alunos de EF e EM e tem uma clientela heterogênea, pois os alunos que frequentam a escola não são membros apenas da comunidade na qual ela está inserida. A escola é procurada por alunos de diversos bairros pois é considerada uma das melhores escolas públicas da cidade. Quanto aos recursos disponíveis, a escola conta com uma sala equipada com recursos de áudio e de vídeo, incluindo TV, DVD, tela para projetor, caixas de som, computador com acesso à internet e aparelho multimídia. Também conta com sala de informática, sala de leitura e com um rádio portátil que pode ser utilizado nas salas de aula. A sala dos professores tem um computador com acesso à internet e impressora, que pode ser utilizada pelos professores para prepararem suas aulas e imprimirem material.

2.4 Participantes da pesquisa

Nas próximas três subseções há a descrição do perfil acadêmico e profissional de ambas participantes, traçado a partir da resposta ao questionário elaborado com este objetivo. Além disso, também apresenta-se o perfil acadêmico e profissional da pesquisadora. É interessante apontar que a pesquisadora não teve dificuldades em encontrar os participantes da pesquisa, uma vez que P1 e P2 foram as primeiras professoras convidadas e, sem nenhuma resistência, aceitaram o convite.

2.4.1 P1

P1 concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. É licenciada em Letras, com habilitação em língua inglesa há dezoito anos. Concluiu o nível superior em cinco anos, sendo que estudou por dois anos em uma universidade federal e três anos em uma universidade estadual, no interior do estado de São Paulo. Além disso, a professora concluiu, em 2012, o curso on-line de especialização *Teacher's Links: reflexão e desenvolvimento para professores de inglês*, oferecido por meio de uma parceria entre a PUC-SP, a Associação Cultura Inglesa de São Paulo e a Secretaria da Educação de São Paulo, com duração de 18 meses. É válido destacar que a SEE oferece bolsas desse curso para professores de inglês que atuem na rede pública e que estejam interessados em participar. P1 afirma ter aprendido língua inglesa nas aulas do Ensino Fundamental e Médio e na universidade. Além disso, ela também frequentou aulas em escola de idioma e realizou cursos e viagens ao exterior.

A professora atua na rede estadual de ensino há onze anos e atualmente é titular de dois cargos de língua inglesa. Em razão disso, ela ministra aulas em duas escolas públicas,

atuando há 4 anos em uma escola e há 3 anos em outra. É importante apontar que, além dos cursos de formação citados anteriormente, a participante, também realizou, em 2013, o *Curso de Formação Específica* oferecido pela SEE e pela Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” como pré-requisito para que os aprovados em concurso realizado pela SEE em 2010 pudessem ingressar na rede. O curso tinha o objetivo geral de apresentar a PCESP aos professores ingressantes, bem como apresentar questões referentes ao dia-a-dia em sala de aula, como a indisciplina, o uso de tecnologias e a inclusão. Em relação aos objetivos específicos, pretendia-se que os professores pudessem ter contato com o currículo de sua disciplina, além de abordar questões referentes aos Cadernos do Aluno e do Professor.

Em relação à sua jornada semanal de trabalho, P1 ministra 34 aulas de língua inglesa na rede pública. Também atua como professora de língua inglesa em uma escola de idiomas há 18 anos e sua carga horária semanal atual é de 20 horas, perfazendo um total de 54 aulas semanais.

2.4.2 P2

P2 concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Licenciou-se em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, em um curso de três anos de duração, tendo ingressado em 1986 e concluído em 1988, em uma faculdade particular no interior do estado de São Paulo. A participante não frequentou cursos de especialização ou pós-graduação e afirma ter aprendido a língua inglesa nas aulas do Ensino Fundamental e Médio, da faculdade e em curso realizado em escola de idioma. P2 afirma ter participado de cursos de formação oferecidos, ao longo de sua carreira, pela SEE e de orientações técnicas oferecidas pela Diretoria de Ensino da região onde trabalha.

A docente atua profissionalmente na rede estadual de ensino há 25 anos e há 21 anos na escola onde trabalha atualmente, sendo titular de dois cargos: um de língua inglesa e outro de língua portuguesa. Em razão disso, sua carga horária semanal é de 57 aulas.

2.4.3 A pesquisadora

A pesquisadora concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Licenciou-se em Letras, com habilitação em LI, em uma universidade estadual, no interior do estado de São Paulo, tendo ingressado em 2005 e concluído em 2008. Em 2009 começou a atuar como professora eventual em escolas da rede estadual de ensino, bem como professora de LI em escolas de idiomas. É válido lembrar que a implantação da PCESP teve início em 2008, portanto a pesquisadora pôde vivenciar vários dos conflitos vividos por professores logo no início da reforma curricular. Em 2012 ingressou como titular de cargo de LI em uma escola pública estadual no interior do estado de São Paulo, e para o ingresso nesse cargo teve de participar em um curso de formação de professores semipresencial, de caráter obrigatório, oferecido pela SEE. O curso tinha o objetivo de apresentar a rede estadual de ensino aos ingressantes, bem como promover a familiarização com a PCESP.

Atualmente a pesquisadora ministra aulas de língua inglesa e de língua portuguesa em uma escola pública de uma pequena cidade do interior paulista, além de ministrar aulas de LI em uma escola de idiomas. Iniciou o mestrado em 2013, quando ingressou motivada pelo desejo de investigar o ensino de LI em EP de maneira mais aprofundada.

2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para a escolha dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados desta pesquisa, considerou-se que esta investigação se insere no paradigma qualitativo de base etnográfica, e se trata de um estudo de caso. Além disso, de acordo com as abordagens apresentadas para o estudo das crenças por Barcelos (2001), esta pesquisa adota a abordagem contextual e, dentro desta abordagem, elas são investigadas pelas observações de sala de aula e análise do contexto no qual a pesquisa é desenvolvida.

Estudos dentro dessa abordagem não têm como objetivo fazer generalizações acerca das crenças, mas compreendê-las em contextos específicos, o que vai ao encontro dos conceitos da teoria sociocultural, utilizados para o embasamento teórico desta pesquisa. Dentre os instrumentos utilizados na pesquisa a respeito das crenças dentro da abordagem contextual (BARCELOS, 2001), esta pesquisa utilizou questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação das aulas, notas de campo e gravação das aulas em áudio, além da autobiografia das professoras participantes. Nas próximas subseções, encontram-se a descrição de cada um dos instrumentos e os objetivos atribuídos à utilização de cada um.

2.5.1 Questionários

Na área de pesquisa sobre crenças de professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem, Borg (2006) afirma que questionários têm sido amplamente utilizados. De acordo com o autor, o uso desse instrumento permite a coleta de um número grande de dados de maneira rápida. Contudo são limitados para a captura de informações mais complexas.

Questionários podem ser construídos com itens fechados, em escala, abertos ou uma

combinação de elementos, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), dependendo do tipo de informação necessária e da análise proposta. Para esta pesquisa, construiu-se um questionário com itens fechados e abertos,²² pois o objetivo do uso de tal instrumento foi traçar, de maneira detalhada, o perfil acadêmico e profissional das participantes. Para isso, foram feitas perguntas específicas em relação à sua formação acadêmica e experiência profissional. O questionário foi respondido pelas participantes em março de 2014.

2.5.2 Observação de aulas e notas de campo

A observação das aulas e as notas de campo foram instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa por acreditar-se, assim como Borg (2006), que a observação tem papel central nos estudos de crenças e cognição do professor, pois fornece uma base descritiva sobre aquilo que o professor sabe, pensa e acredita. Ainda em relação às vantagens do uso desse instrumento, Vieira-Abrahão (2006) destaca que a observação das aulas possibilita a documentação sistemática por parte dos pesquisadores das ações e ocorrências que são relevantes para a pesquisa. As observações realizadas nessa pesquisa foram acompanhadas de notas de campo e realizadas entre outubro e novembro de 2013. Nas tabelas seguintes apresentam-se os cronogramas de observação das aulas de ambas as participantes, incluindo as ocorrências que impossibilitaram a observação de um número maior de aulas.

²² Em apêndice

Cronograma de observação de aulas de P1	
10/10	Aulas 01 e 02
17/10	Alunos não compareceram devido à chuva no horário de entrada
24/10	Apresentação de trabalho referente ao Caderno do 2º bimestre
31/10	Explicação de verbos modais e exercícios estruturais na lousa
07/11	Aulas 03 e 04
14/11	Alunos ajudam com preparativos para feira cultural
21/11	Alunos ensaiam para apresentação em feira cultural

QUADRO 1 – Cronograma de observação de aulas de P1

Nota-se, a partir do quadro, que as aulas de P1 para a turma que foi acompanhada eram duplas, ou seja, ocorriam no mesmo dia (quintas), em horários seguidos. Percebe-se que, das 14 aulas que a pesquisadora havia planejado observar, apenas quatro foram observadas, por diferentes razões. Conforme ilustrado na tabela, as observações tiveram início no dia 10 de outubro de 2013.

No dia 17 de outubro as aulas não foram ministradas em razão de uma forte chuva ocorrida no horário da entrada que resultou na ausência de todos os alunos da turma. No dia 24 de outubro, P1 afirmou que as aulas seriam utilizadas para apresentação de trabalho referente aos Cadernos do Aluno do segundo bimestre. Como o objetivo era observar como a participante desenvolvia o trabalho com o terceiro volume do Caderno do Aluno, a pesquisadora optou por não observar as aulas. No dia 31 de outubro, a participante disse que não utilizaria os Cadernos, pois seria uma aula com explicação e exercícios gramaticais sobre verbos modais. Esse é um dos conteúdos propostos pelo terceiro volume dos Cadernos do segundo ano do EM, contudo P optou por desenvolvê-lo de maneira tradicional, expondo o conteúdo na lousa e passando exercícios gramaticais. No dia 07 de novembro, mais duas aulas puderam ser observadas. Nos dias 14 e 21 de novembro as aulas de língua inglesa não foram ministradas, pois nessas duas semanas a escola estava se preparando para uma feira cultural

que ocorreria na última semana de novembro e a coordenação solicitou que os alunos ajudassem na preparação da feira.

No quadro abaixo observa-se o cronograma de observação das aulas de P2.

Cronograma de observação de aulas de P2	
09/10	Aula 01
11/10	Conselho escolar
16/10	Montagem da feira cultural da escola
18/10	Montagem da feira cultural da escola
23/10	Aula 02
25/10	Reunião de pais
30/10	Aula 03
01/11	Pesquisadora ausente
06/11	Aula 04
08/11	Campeonato esportivo
13/11	Prova
15/11	Feriado – Proclamação da República
20/11	Feriado municipal
22/11	Atividade de recuperação

QUADRO 2 – Cronograma de observação de aulas de P2

Da mesma maneira que ocorreu no contexto de P1, observa-se, a partir do quadro, que das doze aulas que a pesquisadora havia planejado observar, somente quatro puderam ser observadas em decorrência de diferentes razões. As observações tiveram início com a aula do dia 09 de outubro. O dia 11 de outubro foi considerado dia letivo, porém não foi possível realizar a observação pela realização do conselho escolar. Nos dias 16 e 18 de outubro, os alunos não tiveram aula de nenhuma disciplina pois estavam engajados na montagem da feira cultural que ocorreria na escola na semana seguinte. No dia 23 de outubro, observou-se a segunda aula e no dia 25 de outubro foi realizada a reunião bimestral de pais e mestres, por isso os alunos não tiveram aula. No dia 30 de outubro, observou-se a terceira aula e no dia 01

de novembro a pesquisadora não pôde estar presente. No dia 04 de novembro foi observada a quarta aula. Já no dia 06 de novembro, um campeonato esportivo estava sendo realizado na escola e os alunos pediram à professora que cedesse sua aula para que eles pudessem assistir aos jogos. No dia 13 de novembro, os alunos fizeram prova, uma vez que as duas aulas seguintes seriam feriados e a última semana de novembro deveria ser usada para atividades de recuperação.

É válido ressaltar que, a princípio, pretendia-se observar todas as aulas referentes ao Caderno do Aluno do terceiro bimestre, que, por diferentes razões, foi iniciado, tanto por P1, quanto por P2, em outubro, mês de início do 4º bimestre. Inicialmente planejava-se observar as aulas referentes às quatro situações de aprendizagem trazidas pelo Caderno, contudo os acontecimentos já apresentados impossibilitaram que todas essas aulas fossem observadas. É importante destacar que devido aos inúmeros fatores apontados, o plano de ensino estabelecido para o segundo ano do EM pela PCESP não foi cumprido e os alunos não estudaram o quarto volume dos Cadernos, referente ao quarto bimestre.

2.5.3 Gravações em áudio

A gravação em áudio é, segundo Vieira-Abrahão (2006), uma técnica bastante utilizada na pesquisa de crenças com o objetivo de registrar detalhadamente o que ocorreu em sala de aula durante as observações das aulas. Além disso, concorda-se com Erickson e Wilson (1982 *apud* Souza, 2007), ao afirmarem que a gravação é bastante importante pois permite que o pesquisador visualize pontos relevantes que não foram percebidos enquanto realizava as notas de campo, além de poderem ser revisitados sempre que necessário. Com base nessas proposições, optou-se por realizar a gravação em áudio das aulas observadas. É

fundamental destacar que as duas primeiras aulas de P1, gravadas no dia 10 de outubro, e a primeira aula de P2, gravada no dia 09 de outubro, não puderam ter o áudio consultado pela falta de qualidade e, conseqüentemente, de inteligibilidade do áudio, provavelmente causada pelo equipamento utilizado. É válido salientar que os dados obtidos nessas aulas foram utilizados, não pelas transcrições do áudio, mas pelas notas de campo.

2.5.4 Autobiografia

As autobiografias, junto a narrativas e histórias, são chamadas por Vieira-Abrahão (2006) de autorrelatos. A autora afirma que esse instrumento tem sido bastante utilizado na pesquisa sobre crenças. A autobiografia foi utilizada nesta pesquisa com a intenção de se investigarem experiências anteriores e fatos que tenham sido marcantes para a vida profissional das participantes e que possam influenciar suas crenças e suas práticas em sala de aula. Após as observações e gravações das aulas e a aplicação do questionário, pediu-se às participantes que escrevessem sobre suas experiências acadêmicas e profissionais, considerando alguns pontos que foram sugeridos²³.

2.5.5 Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada²⁴ é flexível em relação à ordem das questões e à extensão das respostas, permitindo maior interação entre interlocutores, além de possibilitar a reflexão sobre as respostas obtidas e sobre novos questionamentos (BURNS, 1999). Seu principal

²³ Tanto as orientações para a escrita da autobiografia, quanto as autobiografias estão no apêndice.

²⁴ Roteiro para entrevista semi-estruturada está no apêndice

objetivo é traçar, de maneira mais precisa, as crenças detectadas com o uso dos outros instrumentos, portanto suas questões iniciais serão construídas a partir de informações obtidas pelas observações e notas de campo, gravações, questionário e autobiografias. Nesta pesquisa, a entrevista foi realizada no segundo semestre de 2014, sendo que a de P1 foi realizada em outubro e a de P2, em dezembro.

Na tabela a seguir, apresentam-se os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como o período de coleta e o objetivo de sua utilização.

Instrumentos de coleta de dados para a pesquisa		
Instrumentos	Período	Objetivo
Observação das aulas e notas de campo	Outubro e Novembro de 2013	Constatar e descrever ações das participantes no contexto de sala de aula.
Gravações em áudio	Outubro e Novembro de 2013	Registrar detalhadamente as ações de sala de aula.
Questionário	1º semestre de 2014	Traçar perfil acadêmico e profissional das participantes.
Autobiografia	1º semestre de 2014	Investigar informações relevantes sobre a formação e atuação profissional das participantes.
Entrevista	2º semestre de 2014	Obter maiores informações sobre os dados já obtidos, corroborando ou refutando possíveis interpretações.

QUADRO 3: Instrumentos de coleta de dados para a pesquisa

Todos os instrumentos apresentados na tabela foram utilizados para a coleta de dados das duas participantes. Os procedimentos adotados para a análise dos dados serão explicados na próxima subseção.

2.6 Procedimentos de análise

Os dados obtidos com cada um dos instrumentos utilizados foram analisados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Dörnyei (2007), consiste na observação de categorias e padrões que emergem dos dados quando analisados pelo pesquisador. O autor afirma que “categorias qualitativas usadas na análise de conteúdo não são predeterminadas, mas derivam indutivamente dos dados analisados”²⁵ (Dörnyei, 2007, p. 45). Na tentativa de categorizar e buscar padrões que emergissem dos dados, a análise seguiu as etapas propostas por Van Mane (2003 *apud* Souza 2014): a) primeira leitura dos dados obtidos com cada um dos instrumentos; b) segunda leitura, destacando as partes mais importantes que o pesquisador for encontrando com foco nas perguntas de pesquisa; c) terceira leitura, com o objetivo de “segmentar” o texto conforme os temas forem surgindo; d) quarta leitura, em busca de temas que são recorrentes, de modo a categorizar-se os dados.

Após a categorização dos dados obtidos com cada um dos instrumentos, foi realizada a triangulação dos dados, comparando/contrastando os dados inferidos por meio de diferentes instrumentos, e a partir daí, tentou-se delinear qual é a relação estabelecida entre as crenças e ações, e o impacto dessa relação na implementação da reforma.

Na próxima seção, há a apresentação e discussão dos dados obtidos nesta pesquisa.

²⁵ (...)qualitative categories used in content analysis are not predetermined but are derived inductively from the data analysed.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentam-se a análise e a discussão dos dados obtidos durante a investigação, a fim de que se possa entender como a relação que se estabelece entre crenças e ações de dois professores de língua inglesa, em contexto de escola pública, caracteriza a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. É válido ressaltar que essa é a pergunta que orienta esta investigação e que para que ela possa ser respondida buscou-se mapear as crenças das participantes a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LI em EP e a respeito dos seus alunos. Buscou-se, ainda, elencar suas crenças a respeito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno e do Professor.

É importante ressaltar que, de acordo com Barcelos (2006), consideram-se crenças formas de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo, coconstruídas em experiências. Se crenças são maneiras de ver e perceber o mundo, este trabalho entende, então, que as maneiras de ver e perceber os documentos que integram a PCESP também sejam crenças, uma vez que a avaliação que os professores fazem da Proposta certamente baseiam-se em suas concepções de língua, ensino e aprendizagem e está diretamente relacionada à resposta que esses professores darão à reforma, que é um dos aspectos que torna a pesquisa sobre crenças tão importante.

Por questões de organização textual, a análise dos dados divide-se em duas grandes subseções, para a apresentação e discussão dos dados de P1 e de P2. Em cada uma dessa subseções, há três subdivisões, sendo que a primeira apresenta as crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LI em EP e a respeito dos alunos, a segunda apresenta as crenças das participantes em relação aos documentos integrantes da PCESP, e a terceira apresenta o modo como as professoras participantes desenvolvem as atividades do Caderno do Aluno, buscando evidenciar as relações que se estabelecem entre crenças e ações, a fim de que se possa compreender como essa relação caracteriza a implementação da reforma

curricular objetivada pela PCESP.

3.1 Apresentação e análise dos dados de P1

Nas subseções seguintes (3.1.1, 3.1.2) apresentam-se as crenças de P1 que puderam ser elencadas a partir da triangulação dos dados. É importante que se ressalte que essa apresentação não tem a intenção de esgotar as possíveis interpretações que os dados possibilitam, mas apresentar a que parece ser mais coerente com os objetivos e os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa.

3.1.1 Crenças de P1 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre os alunos em contexto de escola pública

Uma das crenças que puderam ser inferidas inicialmente pela autobiografia de P1 é a de que só se ensina/aprende inglês fora da escola pública, conforme observa-se no excerto que se apresenta:

Fragmento 1

Atualmente o ensino de inglês está muito difícil porque a matéria é considerada irrelevante para o governo e para os alunos. Quando os alunos acham que inglês é importante e necessário, eles procuram uma escola de idiomas para aprender. Os alunos estão indisciplinados, falta comprometimento, interesse, vontade, consciência da necessidade e importância do inglês para o futuro. (Fragmento retirado da autobiografia de P1)²⁶

No fragmento, P1 afirma que a disciplina de LI não é considerada importante, nem

²⁶ Os trechos sublinhados em todos os fragmentos foram destacados pela pesquisadora para evidenciar os aspectos mais relevantes na análise.

pelo governo, nem pelos alunos, o que indica que ainda há, na sala de aula, resquícios do papel ocupado pela LI da década de 80, quando a disciplina era considerada atividade extracurricular (ALMEIDA FILHO, 2011). A professora aponta que essa falta de reconhecimento em relação à disciplina dificulta o ensino e a aprendizagem de LI em EP, assim como a indisciplina dos alunos, o desinteresse e a falta de consciência a respeito da importância da LI, a ponto de levar os alunos que são conscientes e interessados a buscarem outro lugar para aprenderem. É importante destacar que o fato de P1 atuar em escola pública e em escola de idiomas pode ter relação com essa crença, uma vez que um dos lugares que os alunos interessados em aprender inglês procuram é a escola de idiomas. Essa afirmação de P, retirada de sua autobiografia é reiterada durante a entrevista:

Fragmento 2

Então...eu acredito que importante é a questão da interação mesmo, pra conversar com o aluno, pra mostrar a parte cultural, porque de aprendizagem é complicado. O que a gente pode fazer é motivar, mostrar ao aluno que é interessante, que ele vai usar, no computador, se ele gosta de ouvir música, e aí ele, sei lá, ficar mais motivado e entrar num curso, ou estudar sozinho, eu já tive alunos no estado que eles estudavam sozinhos, e eles davam conta. Assim, é essa questão de motivar mesmo. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Observa-se, pelo fragmento, que P fala sobre a dificuldade de se ensinar LI em EP, atribuindo ao professor de LI o papel de motivador, que fará com que o aluno busque outras maneiras para aprender. Entende-se, então, que a fala de P reitera a crença de que não se ensina/aprende inglês em EP, inferida pelo fragmento 1. Além disso, ao afirmar que é possível que o aluno aprenda sozinho, P não reconhece o papel do professor dentro da EP, ou seja, o professor pode ensinar LI apenas nas escolas de idiomas. O próximo excerto corrobora mais uma vez tal crença:

Fragmento 3

(...) a questão de produção, eu acho que é praticamente zero. (...) só produz quem estuda fora. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Nesse fragmento P fala sobre a produção de texto, apontando que alunos que não estudam inglês em algum curso particular não produzem textos, confirmando mais uma vez a crença de que não se ensina/aprende inglês em EP.

É importante destacar que ao falar dos inúmeros motivos que dificultam o ensino/aprendizagem de LI em EP, a participante aponta a irrelevância do tema abordado pelo Caderno que os alunos usavam na ocasião da observação das aulas como uma das razões para o desinteresse deles, conforme o trecho que se apresenta a seguir:

Fragmento 4

(...) eu acho que eram assuntos até interessantes, não muito quando fala do filme, porque aluno não presta atenção nisso aí. A molecada não presta atenção, você acha que eles estão preocupados com o estereótipo do filme? Eles até param para pensar se é uma coisa muito clara, tipo da menininha do filme americano e tal, mas fora isso não tem muita coisa que eles prestam atenção. Então é uma coisa irrelevante, mas aquele Caderno, em si, não é ruim, não. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Nota-se, então, que com base em sua opinião em relação aos temas abordados no Caderno, P parece acreditar que essa seja uma das razões da desmotivação e do desinteresse dos alunos, dificultando ainda mais o ensino de inglês em EP. Apesar de parecer acreditar que os alunos estão desmotivados e desinteressados e que isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem, P1 faz a seguinte colocação a respeito da turma que teve as aulas observadas:

Fragmento 5

(...) aquela turma, eles foram meus desde o começo, no caso do Ensino Médio. Eles eram muito interessados, eu passei trabalho pra eles fazerem, eles faziam trabalho com data show, eles fizeram propaganda, eles

colocaram todas as coisas em inglês. Quando foi na época de filme, eles fizeram resumo, fizeram tudo no data show (...). Eles eram uma turma bem interessada, eles tinham vontade, e era uma turma grande. Você vê como as coisas funcionavam, e mesmo assim, eu perguntava, não que todos sabiam, mas grande parte da sala respondia, conseguia(...) (Fragmento retirado da entrevista de P1)

O trecho revela que a crença de P em relação aos alunos, em geral, não se alinha ao que parece pensar a respeito dessa turma, especificamente. Tal fato corrobora a natureza paradoxal e contraditória das crenças (KALAJA E BARCELOS, 2003). Além disso, essa crença parece também ser contraditória à de que não se aprende/ensina inglês em EP, uma vez que, pela fala de P1, entende-se que ela acredita que o processo de ensino/aprendizagem nessa sala era bem-sucedido. A fala de P também contradiz o fragmento 3, em que diz que a produção dos alunos é praticamente zero. Este aparente conflito exemplifica a natureza flutuante das crenças (BARCELOS E KALAJA, 2011 e 2013), isto é, uma pessoa pode ter crenças diferentes sobre o mesmo aspecto do processo de ensino e aprendizagem, sendo que a flutuação é influenciada por contextos micro e macro políticos.

O excerto que se apresenta revela que em determinados momentos a crença de que esse grupo de alunos aprende está relacionada à ação de P, conforme observa-se:

Fragmento 6

P: Ó...gente! Olha a página quinze, tem uma outra atividade. O que que é *Need advice? Just ask Jenna.*

A: (Ininteligível)

P: Isso, precisa de conselho? Pergunte pra Jenna! Ó, tem três (ininteligível) aqui. Eu nem vou ler. Vocês dão uma olhada e vejam se conseguem ligar o problema com a resposta. Se vocês não entenderem qual é o problema, daí eu explico. (Transcrição da gravação em áudio das aulas 03 e 04 – 07/11/2013)

Observa-se que nesse momento da aula a professora explica o que os alunos precisam fazer no exercício e pede para que eles leiam os parágrafos e tentem resolver o exercício. Esse

dado parece evidenciar que a professora acredita que os alunos tentam e conseguem fazer. É possível que P tenha essa crença especificamente em relação a essa turma, pois, conforme apontado anteriormente, ela os considera alunos diferentes da maioria. Por outro lado, ela traduz muita coisa, o que sugere que ela acredita que eles não entendem o que deve ser feito se não houver a tradução das orientações.

Ainda em relação à impossibilidade do ensino/aprendizagem de LI em EP, um aspecto que despertou a curiosidade da pesquisadora foi o fato de a professora, em nenhuma das aulas observadas, ter tentado falar inglês com seus alunos, apesar de sua experiência acadêmica e profissional indicarem que sua formação não seria um obstáculo para isso. Por essa razão, a pesquisadora, durante a entrevista, questionou a participante a respeito do seu trabalho com as quatro habilidades (*speaking, listening, reading e writing*). P explica que antes da implantação da PCESP ela é quem preparava o material de suas aulas trabalhando as quatro habilidades, inclusive a oralidade, como pode ser observado no próximo trecho retirado da entrevista:

Fragmento 7

Já trabalhei, já trabalhei a oralidade, já fiz desfile com os alunos falando inglês, já fiz receita, já fiz de tudo. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Nesse caso, a fala de P evidencia que em algum momento de sua profissão, o trabalho com a oralidade já fez parte de sua prática. Apesar de dizer que desenvolvia atividades que privilegiassem essa habilidade, P afirma que após a implantação da PCESP, seu trabalho ficou mais limitado, dificultando o trabalho com a oralidade, o que aponta a importância das restrições e possibilidades do contexto para o desenvolvimento das crenças, conforme verifica-se no excerto seguinte:

Fragmento 8

(...) a Proposta é bem engessadinha, assim. Dá porque às vezes eu saio fora, tipo...falar uma receita de omelete do segundo colegial. Eu posso pedir pra eles irem repetindo, vou colocando, e aí vamos repetir. É no primeiro colegial que tem os números, né? Só dá lá os números. Eu coloco os números na lousa e peço pra eles repetirem, canto com eles. Aí, assim dá, mas não pela Proposta, né? É atividade extra mesmo, né? (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Nota-se que P afirma que a PCESP não dá espaço para o trabalho com a oralidade, apesar de no documento existir a afirmação de que não há a sua negação, pois é por meio dela que se instauram a interação e o diálogo que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de pensamento e reflexão. É válido salientar que a concepção de oralidade da Proposta se afasta da concepção de P1, uma vez que os fragmentos 7 e 8 revelam que P1 acredita que trabalhar a oralidade é sinônimo de repetir em voz alta e que a repetição seja uma prática que contribui para o desenvolvimento da oralidade. Outro dado importante é a maneira como a docente trabalha os exercícios da seção *Homework*, conforme observa-se no fragmento a seguir:

Fragmento 9

A professora inicia as atividades pedindo que os alunos abram a apostila na página 6 e informa que resolverão o exercício 2. É importante dizer que o exercício faz parte da seção *Homework: focus on language*, da Situação de Aprendizagem 1, chamada *Stereotypes and Prejudice*. (Notas de campo das aulas 01 e 02 observadas no dia 10/10)

Observa-se que este exercício, segundo o Caderno do Professor, deveria ser feito em casa. Na entrevista questiona-se P a respeito de sua prática. O excerto seguinte mostra sua resposta:

Fragmento 10

(...) eles não dão conta de fazer, só se é alguma coisa da apostila que a gente

tá trabalhando no exato momento, alguma coisa gramatical, que eu sei, óh, o exercício é o mesmo, então termina em casa. Fora isso, fazer pesquisa é muito raro (...). Eles não dão conta, eu já até tentei, falei tenta fazer. Eles procuram na internet a resposta e copiam. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Observando-se o trecho marcado, confirma-se a crença de P de que os alunos não fazem tarefa, ou porque não querem, ou porque não conseguem. É possível que as experiências de P1 ao longo de dez anos atuando na rede pública de ensino tenham desencadeado a formação de tal crença, uma vez que ela afirma já ter tentado, em outras situações, pedir aos alunos que fizessem a tarefa. Contudo é interessante destacar que essa ação de P1 contradiz sua afirmação a respeito de que essa turma é participativa e interessada, o que aponta para a complexidade da relação entre crenças e ações (BARCELOS E KALAJA, 2011, 2013), já que sua ação parece ter sido mediada por uma crença que não condiz com a que ela aparenta ter em relação a esse grupo de alunos. Outra contradição que chama atenção é o que P1 diz acreditar e as suas ações no que diz respeito ao uso da tradução como prática que contribui para o processo de ensino e aprendizagem de LI. O fragmento que se apresenta foi retirado da entrevista de P1 e indica que a docente entende que a tradução não contribui para o processo de ensino e aprendizagem de LI:

Fragmento 11

O fato do texto já estar na apostila, no Caderno do Aluno, é uma das facilidades, porque já tá lá e ele só tem que tentar entender, né? Porque eu não faço tradução, eu só trabalho com eles palavras cognatas, palavras que eles conhecem. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Em outro momento de sua entrevista, P parece corroborar essa crença:

Fragmento 12

(...) eu sempre falei que tradução não funcionava pra mim, ou a gente fazia a

interpretação e tentava ler e entender, pega palavra-chave, pega palavra que parece, e aí fazia alguma coisa nesse sentido, então tradução nunca funcionava. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Apesar de P, em sua fala, afirmar que não acredita que a tradução possa ser uma prática que contribua para a aprendizagem dos alunos, observa-se que durante suas aulas a tradução está presente, como no próximo trecho, que descreve como a participante procede para a resolução dos exercícios de interpretação de um dos textos trabalhados:

Fragmento 13

P pergunta aos alunos se entenderam a primeira pergunta. Alunos dizem que sim e traduzem a pergunta em voz alta. Então P solicita aos alunos a resposta, que é dada rapidamente. Na pergunta *b*, P traduz a pergunta, que apresenta três alternativas para resposta. Os alunos dão a alternativa correta e então P traduz as opções, pedindo ajuda para os alunos, de modo a explicar porque a alternativa escolhida é a correta. Na questão *c*, antes de ler toda a pergunta, a professora pergunta o que é *could* e eles respondem corretamente. P então traduz a pergunta. (Fragmento retirado das notas de campo de P1)

O trecho a seguir é a transcrição da gravação em áudio desse momento da aula:

Fragmento 14

P: Oh gente, aí na página quatorze, todas essas perguntas aqui são relacionadas ao texto que a gente acabou de ver, então oh, a primeira é pra ler as cartas que a gente já viu e responder. Então na *a*, o que tá perguntando?

A: Sobre o que eles estão falando?

P: Isso! Sobre o que eles estão falando?

A: *Sobreposição de vozes*

P: Problemas dos jovens, dos adolescentes. Dúvidas dos adolescentes.

A: *Sobreposição de vozes*

P: Pronto? Olha na *b*. What is the objective? Qual é o objetivo desse tipo de carta?

A: Perguntar...

P: Ask pode ser pedir ou perguntar.

A: *Sobreposição de vozes*

P: Isso. É a do meio, né? Por quê? A primeira é to make friends. Fazer amigos. A do meio é pedir conselho. E a última, é contar uma história engraçada? É...alguma coisa não deixa de ser engraçada, né?

A: *Sobreposição de vozes*

P: Aí depois, oh, na *c*. O que que é could? Olha aí no comecinho da

pergunta. O que que é *could*, gente?

A: Sobreposição de vozes

P: Poderia. Qual poderia ser o nome da seção da revista que traz esse tipo de carta, pra pedir conselho?

(Transcrição da gravação em áudio das aulas 03 e 04 – 07/11/2013)

Nota-se, pelo fragmento, que P utiliza a tradução em sua aula. É interessante apontar que o fragmento é uma amostra de uma ação recorrente. Observando-se sua fala, suas ações e o contexto social, histórico e cultural no qual está inserida, entende-se que P esteja afirmando que não usa tradução fazendo uma referência à tradução como concebida no método da Gramática e da Tradução, utilizado no ensino do latim, no passado, e que tem sido adotada para o ensino de línguas estrangeiras durante muito tempo, consistindo em apresentar um determinado texto aos alunos e pedir que eles traduzam, palavra por palavra, com o uso de dicionários. Reconhece-se que essa prática não é adotada por P1, entretanto frequentemente P recorre à tradução como estratégia para checar a compreensão dos alunos ou para facilitar a resolução dos exercícios. Entende-se que essa contradição entre o que P diz e o que faz possa ser provocada por um conflito entre suas crenças, pois analisando-se sua formação acadêmica entende-se que P tenha tido contato com teorias que defendem que o processo de LI não deve se pautar na tradução, contudo sua experiência como aprendiz parece ter sido pautada em uma concepção tradicional de língua e de ensino, conforme observa-se no próximo fragmento:

Fragmento 15

Durante o ensino fundamental minha professora de inglês era excelente, inspirada nela eu reforcei meu sonho de me tornar professora. Ela tinha muito conhecimento da língua, com métodos tradicionais (era o que existia na época), muito respeitada por todos e fazia com que a maioria dos alunos aprendessem o conteúdo. (Fragmento retirado da autobiografia de P1)

Nota-se que, para P1, as aulas e a professora de LI no período escolar tiveram papel

fundamental para sua escolha profissional. No fragmento, P parece centralizar o processo de ensino e aprendizagem na figura do professor, como o grande responsável pela aprendizagem dos alunos. Ao falar sobre os métodos tradicionais utilizados pela professora, P parece sinalizar que tem consciência das transformações ocorridas na área de ensino de LI, mas que acredita que os métodos tradicionais sejam eficientes. O próximo fragmento apresenta o que P fala sobre sua professora de LI no EM:

Fragmento 16

Já no ensino médio minhas professoras não tinham muito conhecimento da língua, não eram respeitadas, não conseguiam dominar a sala e nem ensinar o conteúdo. Elas foram exemplos de professores que eu não esquecerei, mas de maneira negativa, porque são professores que eu jamais quero ser ou parecer em relação a comportamento, conhecimento, atitudes, etc. (Isso pode ter acontecido porque nessa época eu já tinha algum conhecimento de inglês, tinha minhas ideias de como eu gostaria que meus professores atuassem em sala de aula). (Fragmento retirado da autobiografia de P2)

Observa-se, portanto, que as considerações que P1 já fazia na adolescência a respeito do que é ou não ser um bom professor eram mediadas por suas crenças. É interessante apontar que, enquanto aprendiz P atribui a não aprendizagem dos alunos às professoras que teve, e enquanto professora atribui a não aprendizagem dos alunos ao desinteresse por parte deles. Entende-se que as crenças que foram desenvolvidos por P1 durante sua experiência como aprendiz possam atuar, em determinados momentos, como mediadores de sua ação, mesmo que, dê indícios de que acredita que a tradução não seja o mais adequado para o ensino/aprendizagem de LI, uma vez que de acordo com Kumaravadivelu (2012), crenças influenciam as decisões pedagógicas tomadas pelos professores, ainda que eles saibam que tais ações não são as melhores a serem tomadas.

3.1.2 Crenças de P1 sobre a Proposta Curricular, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor

O excerto que se apresenta, extraído da entrevista de P1, evidencia sua opinião a respeito da implantação da PCESP e dos Cadernos do Aluno e do Professor nas aulas de LI:

Fragmento 17

(...) eu fazia apostila, eu montava, o que eu achava que eles tinham que, claro que baseado no que eles tinham que aprender, né, no currículo, mesmo. Mas eu fazia minha apostila, e os alunos, é...quem foi meu aluno, eles falam que realmente era mais adequado, porque eu já conhecia os alunos, já fazia uma sondagem e dava de acordo com o nível dos alunos, e funcionava. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Percebe-se, pelos trechos grifados, que P acredita que, por levar em consideração a especificidade dos alunos, suas aulas antes da reforma curricular propiciavam a aprendizagem, uma vez que ela sabe o que os alunos precisam para aprenderem. A observação que P faz a respeito do nível dos alunos também é relevante, pois se relaciona com a crença de que os alunos não são capazes de realizar as atividades. O próximo excerto reitera essa afirmação:

Fragmento 18

Porque quando os alunos receberam, naquela época eles ficaram todos felizes porque eles teriam o material, né? Então foi uma felicidade geral. A hora que eles viram que o material era muito além e muito complicado, eles falaram que não queriam mais, porque eles preferiam fazer do outro jeito, com o material que eu preparava. (Fragmento retirado da entrevista de P)

Observa-se, no trecho sublinhado, que P demonstra acreditar que tanto ela quanto os alunos preferiam o material que ela mesma preparava, pois a professora conhecia os alunos e

sabia o que era mais adequado ao nível de conhecimento deles.

Além dessa crença, o fragmento a seguir, retirado da autobiografia de P1 evidencia que, apesar de achar que os documentos não estão adequados à realidade do aluno, ela acredita que eles podem orientar o trabalho docente:

Fragmento 19

A proposta curricular veio auxiliar e dar um norte para os professores, mas ela não está de acordo com o conhecimento dos alunos, o que às vezes acaba atrapalhando o andamento da aula. (Fragmento retirado da autobiografia de P1)

Nota-se, pelo trecho, que a professora acredita que a PCESP auxilia os professores ao direcionar suas práticas, contudo o excerto também evidencia que P não acredita que a Proposta esteja adequada ao nível de conhecimento dos alunos, e este é um dos fatores que contribuem para a não aprendizagem de LI, uma vez que essa parece ser uma das causas do desinteresse dos alunos, conforme já foi apontado. Tal crença é corroborada pelo trecho a seguir:

Fragmento 20

Eu acho que é importante na questão de direcionar todo mundo, mas não que você tem que seguir, porque o aluno não vai dar conta, né? Então não queira fazer algo que você tá indo contra a maré porque não vai dar certo. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Percebe-se pelo fragmento que P não acredita que seguir a PCESP possa contribuir para que se alcance bons resultados no ensino de inglês, pois os alunos não conseguirão acompanhar as aulas em razão do seu nível de conhecimento. Além disso, durante a observação das aulas, notou-se que ela não recorreu à nenhuma outra seção do Caderno do Aluno que não fossem as Situações de Aprendizagem, como o *Vocabulary Log* e o *Can-do-*

Chart. Na entrevista, observa-se um trecho que corrobora a crença de que ela sabe o que é bom para a aprendizagem:

Fragmento 21

(...) do final da apostila a única coisa que eu uso é aquela parte que faz uma comparação entre português e inglês. No primeiro colegial fala sobre dicionários, na apostila do segundo fala sobre filmes, a questão de tradução, fala sobre polissemia, isso aí. Depois, as partes de *Vocabulary Log*, *Can-do-chart*, eu nunca na minha vida dei aquilo, e eles falam assim *pra que que a gente vai fazer isso?* Não tem sentido aquilo. Eu já usei filme daquelas sugestões porque é relacionado mesmo à matéria. Filme e, uma vez ou outra, música (...) (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Conforme pode-se observar no excerto supracitado, P afirma que nunca usou algumas das seções do Caderno do Aluno e justifica o não uso demonstrando que não acredita que as seções apontadas possam contribuir para o ensino e a aprendizagem de LI e que não estão de acordo com a realidade do aluno. Essa afirmação evidencia, ainda, que ela desconhece o embasamento teórico que subjaz a Proposta.

Diante da crença a respeito da não adequação da Proposta à realidade do aluno, P parece ter a crença de que cabe, então, ao professor adaptar esse material à realidade do aluno, como pode ser observado no trecho a seguir:

Fragmento 22

Como professora eu tento adaptar, facilitar e tornar a apostila mais atraente e importante para a aprendizagem dos alunos. (Fragmento retirado da autobiografia de P1)

O trecho parece evidenciar que ela acredita que o professor deve mediar o uso que alunos farão dos Cadernos do Aluno, de modo que o material possa, de fato, contribuir para que os alunos aprendam. O excerto seguinte corrobora essa afirmação:

Fragmento 23

Então querendo ou não, mesmo que o governo dá essa liberdade entre aspas, né? Ele te dá o parâmetro para você seguir, você tem que seguir o currículo do jeito que ele quer, mas você também pode colocar as suas marcas, que é o que eu tento fazer. (Fragmento retirado da entrevista de P)

O trecho em destaque evidencia, então, a crença de que é papel do professor agir como mediador do uso que os alunos farão de seus Cadernos. É interessante destacar que essa crença de P se alinha às orientações da Proposta, uma vez que a SEE (SÃO PAULO, 2014) afirma que as sugestões trazidas pela Proposta devem ser analisadas pelo professor com base no conhecimento que tem de seus alunos, bem como de suas necessidades de aprendizagem. É válido salientar que há uma contradição na fala de P, pois se o professor é responsável por adaptar o material à realidade do aluno, não se pode responsabilizar o material pela não aprendizagem do aluno.

Além de P acreditar que a Proposta não está adequada ao aluno e que o professor deverá adaptá-la, ela também acredita que as prescrições do Caderno do Professor não contribuem para o trabalho docente, conforme observa-se no excerto a seguir, retirado de sua entrevista:

Fragmento 24

Quando os Cadernos do Professor chegaram, naquela época, eu dei uma olhada para ver como funcionava. Mas daí que não adianta, não segue aquilo. Duas aulas para isso! Você faz isso e depois você aborda aquilo! Não vira, não! O aluno não é um robô para seguir aquilo, não dá. O aluno não é um robô para seguir aquilo e nem a gente. Então eu olhei por questão de curiosidade, para ver o que estava explicando, mas depois nem, nunca mais nem usei. (Fragmento retirado da entrevista de P1)

Nota-se, pelo fragmento, que a docente não vê as orientações do Caderno do Professor como artefatos com o potencial de tornarem-se instrumentos de mediação do seu trabalho.

O quadro a seguir apresenta um resumo das crenças de P1:

Crenças de P1 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre os alunos em contexto de escola pública	Não se ensina/aprende inglês em escola pública
	O desinteresse dos alunos torna o ensino de LI difícil
	Alunos da turma observada são diferentes da maioria, pois são interessados e aprendem
	Repetição é uma boa estratégia para o desenvolvimento da oralidade
	Tradução contribui/facilita o processo de ensino e aprendizagem
	Alunos não são capazes de fazer tarefa de casa
Crenças de P1 sobre a Proposta Curricular, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor	Alunos aprendiam mais antes da Proposta porque professora sabe o que os alunos precisam para aprenderem
	A Proposta não está adequada, mas pode orientar o trabalho docente
	É papel do professor adaptar o material à realidade do aluno
	As prescrições do Caderno do Professor não contribuem para o trabalho docente

QUADRO 4: Resumo de crenças de P1

O quadro apresenta um resumo das crenças que puderam ser elencadas a partir da análise dos dados de P1. A fim de que se tente entender a relação entre essas crenças com as ações de P1 e a implementação da Proposta, apresenta-se a próxima subseção.

3.1.3 Relações entre crenças e ações de P1 e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Após o mapeamento das principais crenças de P1, nesta subseção, buscou-se entender como as relações entre crenças e ações de P1 se estabelecem e como a implementação da PCESP é caracterizada por essa relação, a fim de que se possa responder à pergunta que orienta esta pesquisa. Para isso, apresentam-se algumas atividades do Caderno do Aluno desenvolvidas por P1 durante a observação das aulas. Logo em seguida, apresentam-se as prescrições referentes a essas atividades, encontradas no Caderno do Professor, a fim de que se possa observar quais ações docentes são esperadas a partir da implementação da Proposta Curricular. Após a apresentação das prescrições, apresentam-se as práticas adotadas por P1 para a realização da atividade, por meio das notas de campo e das transcrições das gravações em áudio.

É válido ressaltar que, a partir da perspectiva sociocultural, entende-se que a ação do professor pode ser mediada por artefatos físicos e psicológicos, culturalmente construídos, bem como por conceitos, atividades sociais e mentais. Além disso, reconhece-se que inúmeros são os fatores contextuais que afetam o processo de ensino e aprendizagem de LE. Diante dos mais variados aspectos que influenciam o que ocorre em sala de aula e que compõem as macroestruturas que medeiam as interações nesse ambiente, esta pesquisa focaliza os seguintes itens que são artefatos com o potencial de serem instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem no contexto investigado.

Crenças do professor: Parte-se da premissa de que as crenças podem atuar como instrumentos de mediação da ação do professor com base em Alanen (2003), que considera crenças um tipo de artefato cultural que medeia a atividade humana. Corroborando essa

afirmação, crenças são definidas como artefatos simbólicos, com a possibilidade de se tornarem instrumentos de mediação de uma ação, segundo Swain, Kinnear e Steinman (2010).

Proposta Curricular: o documento que orienta a implementação da reforma curricular no estado de São Paulo é considerado artefato que tem o potencial de se tornar instrumento de mediação a partir da afirmação de Johnson (2009), que diz que as reformas político-educacionais podem constituir uma das macroestruturas que afetam o posicionamento do professor e dos alunos, além de afetar a maneira com que os professores organizam suas práticas de ensino e o tipo de ambiente de aprendizagem que se disponibilizam a criar.

Caderno do Aluno: Entende-se que o material fornecido para os alunos sejam artefatos criados para serem mediadores de algum tipo de atividade instrucional, assim como o livro didático, segundo Johnson (2009). Além disso, os pressupostos teóricos que subjazem o Caderno, assim como a Proposta Curricular, têm o objetivo de afetarem a maneira com que professores organizam suas práticas de ensino.

Caderno do Professor: Uma vez que se entende que o Caderno no Aluno equivale a um livro didático, entende-se também que o Caderno do Professor ocupa o papel dos manuais elaborados para serem utilizados com os livros didáticos. Segundo Johnson (2009), esses manuais são instrumentos sociais de mediação do trabalho docente, produzidos para que se possa atingir o máximo de eficiência por parte do professor, dizendo o que ele deve dizer e fazer, sem levar em conta as especificidades de seu grupo de alunos. Ademais, pretende-se afetar a maneira com que professores organizam sua prática de ensino, assim como a Proposta Curricular e o Caderno do Aluno.

Considerando-se os inúmeros artefatos que têm o potencial de tornarem-se mediadores da ação do professor, bem como as influências que as possibilidades e restrições contextuais exercem na prática docente, o primeiro aspecto que chama a atenção na análise dos dados é

que mesmo não acreditando na eficiência do Caderno do Aluno como instrumento de mediação do processo de ensino e aprendizagem, P faz uso desse artefato.

Apresenta-se, a seguir, uma imagem que ilustra uma das atividades do Caderno do Aluno, realizada durante a observação das aulas. A atividade encontra-se na seção *Homework: focus on language*, após a Situação de Aprendizagem 1.

2. Unscramble the letters to find out typical stereotypes. Then write in Portuguese why these generalizations do not reflect what people are really like.

a) Boys like s-c-r-a.

b) Girls like s-l-o-d-l.

c) The French are t-m-r-i-o-n-a-c.

d) Blonde women are t-d-i-s-u-p.

e) Women are less l-t-t-l-e-n-e-g-i-i-n than men.

FIGURA 3: Atividade da seção *Homework: Focus on Language*, do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2012, p. 8)

Observa-se, no enunciado do exercício, que os alunos deveriam desembaralhar as letras para descobrirem qual palavra completa a frase, que corresponde a um estereótipo. Ainda segundo o enunciado, os alunos deveriam escrever em português porque essas generalizações não representam a verdade. Acredita-se que o principal objetivo da atividade é fazer com que o aluno opine sobre os estereótipos, uma vez que essa é uma das competências a serem desenvolvidas ao longo da situação de aprendizagem 1, conforme pode ser verificado

no quadro de apresentação da situação de aprendizagem do Caderno do Professor (vide figura 2, p. 57). É importante apontar que no caso das atividades da seção *Homework: focus on language*, não há prescrições específicas para a realização de cada uma. Há uma orientação geral voltada para essa seção na Proposta Curricular, que diz:

Fragmento 25

O Caderno do Aluno traz as situações de aprendizagem (...), além de atividades complementares na seção chamada *Homework: Focus on Language*. O objetivo dessas atividades é propiciar momentos de estudo mais individual e independente, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2012, p. 112)

Nota-se, pelas orientações, que a realização de atividades de maneira individual e independente por parte do aluno é considerada importante. Argumenta-se que essas atividades colaboram para que ocorra complementação e consolidação do conteúdo trabalhado.

Observa-se, no trecho a seguir, como P desenvolve a atividade:

Fragmento 26

A professora inicia as atividades pedindo que os alunos abram a apostila na página 6 e informa que resolverão o exercício 2. É importante dizer que o exercício faz parte da seção *Homework: focus on language*, da Situação de Aprendizagem 1, chamada *Stereotypes and Prejudice*. O exercício em questão traz algumas frases que representam estereótipos e uma das palavras das frases está com as letras embaralhadas. A professora lê as frases em inglês e, em seguida, pergunta aos alunos o que entenderam daquela frase. Após constatar que, ao menos, parte da sala compreendeu a ideia da frase, P pergunta aos alunos qual é a palavra embaralhada. Então a professora escreve, na lousa, a resposta dada pelos alunos. (Notas de campo das aulas 01 e 02 observadas no dia 10/10)

Analisando-se o modo como P realiza a atividade, o enunciado do exercício e as orientações para as atividades da seção *Homework: focus on language*, é possível estabelecer algumas relações entre as ações da participante e as influências de suas crenças. O fato de P1

decidir realizar coletivamente e em sala de aula a atividade que, de acordo com as orientações gerais da PCESP e os Cadernos do Aluno, deveria ser realizada individualmente e em casa, possivelmente indica que existe uma relação entre a ação de P e de algumas de suas crenças, como a de que os alunos não são capazes de fazer tarefa de casa, a de que os documentos não estão adequados à realidade do aluno e de que é papel do professor adaptá-los de modo que se adequem a essa realidade. Tendo suas crenças atuado como mediadoras de sua ação, a professora utiliza o Caderno do Aluno do modo como ela acredita que seja mais eficiente. É importante ressaltar que a ação da professora faz com que as atividades de *homework* não atinjam o principal objetivo proposto pela PCESP, que é o de propiciar oportunidades para que o aluno estude de maneira individual e independente, conforme apontado anteriormente.

Outro aspecto relevante é a mudança que P faz do que é proposto pelo enunciado do exercício. Conforme apontado anteriormente, o enunciado orienta que o aluno, não só desembaralhe as palavras, mas também justifique, utilizando a língua portuguesa, porque os estereótipos não refletem a realidade. Observa-se, na primeira parte da atividade, que P, age conforme se espera pelo enunciado, pedindo que os alunos descubram qual é a palavra que está com as letras embaralhadas. Contudo observa-se que, na tentativa de identificar se os alunos compreenderam as sentenças, a professora solicita, oralmente, a tradução das frases, ação que não é sugerida pelo enunciado. Entende-se que P pode ter adotado essa prática influenciada pela crença de que a tradução contribui para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nota-se, ainda, que a segunda parte do enunciado, que sugere que os alunos reflitam sobre os estereótipos apresentados pelo exercício não é realizada. Infere-se que a ação de P tenha relação com sua crença a respeito do desinteresse dos alunos pelos temas abordados pela apostila. O fato de P decidir não realizar a segunda parte proposta pelo enunciado, que pedia que os alunos dissessem porque aqueles estereótipos não são

verdadeiros pode resultar no não desenvolvimento de uma das competências esperadas dentro dessa situação de aprendizagem, que é a de dar opinião sobre estereótipos. É válido salientar que, segundo a SEE, as situações de aprendizagem dos Cadernos de LI do EM visam não só desenvolver as competências de leitura e escrita, mas também promover a reflexão crítica e a construção de opinião, o que não parece ser levado em consideração por P ao decidir como desenvolveria o exercício.

Considerando-se o esperado pelo enunciado do exercício no Caderno do Aluno e o modo como P1 conduz sua resolução, o Caderno não parece ser, para a professora, um instrumento que promoverá a reflexão e a construção de opinião. Mas ao utilizar o Caderno, ainda que com os objetivos definidos por P, é possível dizer que ele representa um instrumento mediador de sua ação.

A imagem seguinte ilustra a atividade 3, da Situação de Aprendizagem 2, intitulada *Stereotypes and Prejudice in the movies*. Segundo o enunciado da atividade, o aluno deveria apenas olhar rapidamente o trecho de uma entrevista com um diretor de cinema e descobrir sobre o que eles falam. É válido ressaltar que o Caderno do Professor (p. 18) esclarece que o objetivo da atividade é fazer com que o aluno reconheça o assunto de um texto a partir de leitura rápida e a organização textual de uma entrevista, bem como seu objetivo.

3. Have a look at this extract of an interview with a movie director and find out what it is about.



Stereotypes in Hollywood

Greg – How do you see the overuse of stereotypes in movies nowadays, Mr. Koch?

Mr. Koch – Stereotype is a fixed image or generalization about a type of person or thing. It does not always represent the truth. They are simple and usually based on profession, religion, gender, ethnicity or age. And that is why filmmakers frequently overuse them. It is a quick and simple way to establish a film character's trait.

Greg – What are the most common stereotypes used?

Mr. Koch – Nowadays we can see, for example, many movies where black people are great athletes, foreigners are villains, Italian people are loud, teens are uncivil and always grouped in gangs, blonde women are dumb, and many others.

Greg – And what about stereotypes in movies for children?

Mr. Koch – Not all stereotypes are negative. People say Asians are very intelligent, and I think it is a positive stereotype. There are some movies that get a specific nationality to make a joke, for example, in that animated movie where all the sharks have Italian names, they use Italian accent and expressions to make the characters look violent but friendly. People used to say that scene was aggressive, criminal and racist. I don't agree. I don't think children even noticed that cultural aspect.

Greg – So, you mean stereotypes can't bring any harm to children?

Mr. Koch – I don't mean that. Some specialists say that children are not sophisticated enough to see and grasp stereotypes, meaning that they don't have the same level of critical thinking as adults. I understand that we have a lot of family comedies and there must be respect in order not to overvalue the stereotypes. Maybe parents should see these movies as learning opportunities and teach their children to recognize the stereotypes and understand how they can possibly influence people.

Greg – Do you recommend any kind of movies for children?

Mr. Koch – I guess it is a good idea if parents look for movies with the focus on friendship and mutual respect between men and women. Foreign movies are nice to understand other cultures, ethnicities and religions.

(...)

FIGURA 4: Atividade da situação de aprendizagem 2: *Stereotypes and Prejudice in the movies*, do Caderno do Aluno. (SÃO PAULO, 2012, p. 11)

A seguir apresentam-se as orientações para a realização do exercício:

Fragmento 27

Antes da leitura, peça para os alunos lerem o título do texto e adivinharem seu assunto. Peça que observem a maneira como o texto se organiza e pergunte que tipo de texto é esse. Uma das características de uma entrevista é sua organização por meio de perguntas e respostas. Divididos em pares, peça que leiam somente as perguntas para descobrir sobre o que o

entrevistado será questionado. Após entender as perguntas, eles devem adivinhar quais serão as possíveis respostas dadas pelo entrevistado. Essa leitura prévia em busca de informações gerais auxiliará na resolução das próximas atividades. (SÃO PAULO, 2014, p. 18)

Segundo as prescrições, o professor deve pedir que os alunos adivinhem o assunto do texto pelo título. Também deve-se explorar a organização textual com o objetivo de se identificar o tipo de texto. Além disso, espera-se que os alunos trabalhem em duplas, tentando compreender as perguntas do entrevistador e inferindo quais respostas possivelmente serão dadas. O excerto que se apresenta mostra como P realizou a atividade:

Fragmento 28

Para a realização do exercício 3, P pede que alunos dêem uma olhada no texto, explica que se trata de uma entrevista feita com um diretor de cinema e pergunta aos alunos o assunto da entrevista. Logo em seguida pede que os alunos virem a página, indo para as questões referentes ao texto. (Fragmento retirado das notas de campo, aulas 01 e 02, observadas no dia 10/10)

Observando-se o enunciado do exercício e a ação de P1, nota-se que ela conduz a realização da atividade conforme pede o enunciado do Caderno do Aluno, o que parece indicar que o Caderno do Aluno tenha sido instrumento de mediação de sua ação. Contudo, considerando-se as orientações do Caderno do Professor, espera-se que o trabalho com o texto seja realizado de maneira um pouco mais detalhada. O primeiro aspecto interessante para ser apontado é que se orienta que o professor faça com que os alunos observem a organização textual, de modo que consigam identificar que se trata de uma entrevista, uma vez que está organizado em perguntas e respostas. Este procedimento levaria os alunos a atingirem um dos objetivos da atividade que é reconhecer a organização textual de uma entrevista. Entretanto P não desenvolve a atividade dessa maneira, pois é ela quem informa que se trata de uma entrevista com um diretor de cinema. Por outro lado, a ação de P converge com as prescrições no momento em que espera que os alunos mobilizem seus conhecimentos de modo a

identificarem qual é o assunto que será tratado. É válido destacar que essa convergência parece indicar que P internalizou alguns aspectos da Proposta que estão, de alguma forma, em acordo com suas crenças sobre o que é importante ensinar, o que os alunos dão conta e como eles aprendem.

Ao esclarecer que o texto trata de uma entrevista com um diretor de cinema, sua ação pode ter relação com o fato de a docente pensar que o aluno não está preparado para fazer determinadas inferências, que é uma das estratégias de ensino sugeridas para essa situação de aprendizagem, conforme observa-se na figura 3. Também é possível que P aja dessa maneira em razão da falta de tempo, ou ainda por não acreditar que essa estratégia seja eficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

A próxima imagem traz as questões de interpretação de texto que foram respondidas dando continuidade à aula. São cinco questões, sendo que apenas uma delas é de múltipla escolha, e nesse caso o aluno deve justificar sua resposta:

4. Now answer the questions about the text you read.

- a) What stereotypes does the director point out? Do you agree with them?**
- b) Are children able to understand stereotypes in the movies, according to the director? Why? Why not?**
- c) What kind of movies should children see, according to Mr. Koch?**
- d) The director mentions an “animated movie where all the sharks have Italian names”. Do you know what movie he is talking about?**
- e) In your opinion, what kind of magazine can bring an interview like this one? Support your answer.**
 - ☐ magazine about movies.
 - ☐ magazine for children.
 - ☐ magazine for teens.
 - ☐ magazine for parents.

FIGURA 5: Atividade da situação de aprendizagem 2: *Stereotypes and Prejudice in the movies*, do Caderno do Aluno. (SÃO PAULO, 2012, p. 12)

O excerto abaixo traz as orientações do Caderno do Professor para a resolução dos exercícios:

Fragmento 29

Organize os alunos em pares e peça que leiam primeiramente as questões e procurem por palavras-chave. Quando lerem o texto, sugira que sublinhem as informações encontradas para identificar as respostas. Corrija oralmente as questões. No caso das questões (a) e (e), peça sempre a opinião de mais alunos, pois nesse momento eles podem dar seu ponto de vista e ir além da compreensão do texto escrito. (SÃO PAULO, 2012, p. 18)

Segundo as prescrições, espera-se que os alunos trabalhem em duplas, leiam as questões e, a partir de palavras-chave, consigam localizar possíveis respostas nos textos, que deverão ser sublinhadas. A interferência do professor é desejada somente na correção. Além disso, espera-se que o professor incite um debate que permita que o aluno possa ir além da compreensão do texto escrito. O objetivo dessa atividade apontado no Caderno do Professor (p. 18) é fazer com que o aluno seja capaz de localizar informações explícitas no texto e inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto, bem como inferir significados para compreender a mensagem do texto.

O excerto que se apresenta mostra como P1 conduz a atividade:

Fragmento 30

A professora pede para alunos darem uma olhada na questão *a*, pergunta se entenderam e pede que os alunos digam, então, qual é a pergunta em língua portuguesa. P ajuda a traduzir quando alunos demonstram dúvida. Pede que os alunos voltem ao texto, localizem e sublinhem a resposta. Checa o que os alunos entenderam pedindo que eles falem o trecho em português. Em seguida ela traduz a pergunta *b*, e repete o mesmo procedimento da questão *a*, pedindo que alunos localizem, sublinhem e traduzam a resposta. O mesmo procedimento é adotado para as questões *c* e *d*. Na questão *e*, P traduz a pergunta e vai traduzindo as alternativas, perguntando aos alunos se eles acham que é a alternativa correta. (Fragmento retirado das notas de campo, observação das aulas 01 e 02 em 10/10)

A partir dos dados apresentados, nota-se que a ação de P diverge das ações esperadas pelas prescrições do Caderno do Professor. O primeiro aspecto que chama a atenção é que, de acordo com as prescrições, os alunos deveriam trabalhar em dupla, contudo os alunos permanecem sentados individualmente. Entende-se que P pode ter adotado essa prática por acreditar que o trabalho em duplas favorece a indisciplina, um dos fatores que atrapalham o ensino de LI em escola pública de acordo com a professora (fragmento 1). As orientações do Caderno do Professor sugerem que os alunos leiam as questões e recorram a palavras-chave de modo a localizar as respostas no texto. Observando-se as ações de P, descritas no fragmento acima, nota-se que ela não oferece alguns minutos para que os alunos possam ler a questão e encontrem a resposta no texto. Assim que lê a pergunta, ela traduz ou pede que os alunos traduzam, o que não é esperado pelas prescrições, sinalizando mais um conflito entre o que P diz que faz, pedindo que os alunos recorram a palavras-chave ou palavras que eles já conheçam, e a ação observada. Tal conflito já foi abordado nessa análise, e esse fragmento parece reiterar a crença de P a respeito da tradução como prática que contribui/facilita o processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, portanto, que a ação de P esteja relacionada à tal crença, que, por sua vez, tem relação com as experiências de P1 como aprendiz.

É importante destacar que, ao solicitar a resposta da questão *a*, P pede que alunos respondam apenas à primeira parte da pergunta, que é de localização de informação. Contudo a questão traz uma segunda parte, que pede que os alunos reflitam se concordam ou não com os estereótipos apontados na entrevista. O excerto do Caderno do Professor ainda sugere que o professor tente promover uma discussão, um momento para que os alunos possam ir além da compreensão textual, podendo refletir criticamente, construindo suas opiniões. Tal ação, de alguma maneira, influencia os resultados alcançados com a realização do exercício. É válido que se ressalte que, para conferir se os alunos encontraram as respostas, P pede que eles

traduzam o trecho que eles acreditam ser a resposta de cada uma das questões, auxiliando quando necessário. Tal ação pode fazer com que os alunos fiquem dependentes da tradução e acabem sendo vistos por ela como incapazes, levando a um círculo vicioso. Além disso, na questão e os alunos deveriam justificar a escolha da alternativa, contudo P traduz as alternativas e somente pergunta qual é a alternativa correta, restringindo, mais uma vez, o objetivo do exercício somente à localização de informações.

A partir dos dados expostos, compreende-se que a ação de P ao realizar a tradução das questões, além de auxiliar na tradução das respostas, tenha sido, mais uma vez, mediada pela crença de que a tradução contribui/facilita o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, podem ter atuado como instrumentos de mediação de sua ação as crenças a respeito da inadequação do material à realidade do aluno e a de que é papel do professor facilitar o uso que o aluno fará desse material. Considerando-se os objetivos propostos pela PCESP para o desenvolvimento da atividade, os Cadernos do Aluno e do Professor são utilizados, nessa ação, como artefatos uma vez que os pressupostos teóricos que embasam a Proposta Curricular não medeiam a ação de P. Em razão disso, os alunos possivelmente não desenvolveram as competências e habilidades esperadas pela Proposta.

Dando continuidade à análise de dados, é importante apontar que ao fim de cada situação de aprendizagem, o Caderno do Professor apresenta algumas orientações denominadas *Preparation for the writing task*, que trazem atividades de preparação para a última situação de aprendizagem de cada Caderno, que sempre é de produção textual. É válido salientar que essa atividade de preparação escrita não é apresentada no Caderno do Aluno. Sugere-se que os alunos façam essas atividades montando um portfólio que será o apoio necessário para a produção final. Finalizando a situação de aprendizagem 2, que falava sobre preconceitos e estereótipos no cinema, o Caderno do Professor apresenta as seguintes

prescrições:

Fragmento 31

Os alunos devem pesquisar sobre preconceitos e estereótipos em sua comunidade, procurando perceber como isso os afeta. Os alunos podem entrevistar familiares, vizinhos, professores e funcionários da escola para descobrir como todos veem essa situação. Sugerimos a seguir alguns pontos para a elaboração de possíveis perguntas: Como se constitui a comunidade? Os moradores são de que região do Brasil ou são descendentes de que nacionalidade? Como essas pessoas são vistas pela comunidade? Há manifestação de preconceito e/ou estereótipo? Se a resposta for positiva, de que forma? Incentive os alunos a dar sua opinião sobre as descobertas ao final da pesquisa: eles também manifestam esse tipo de preconceito e/ou estereótipo em seu dia a dia? Concordam com os preconceitos e/ou estereótipos descobertos? Essa pesquisa pode ser realizada em grupos e apresentada em um pôster a ser fixado na sala no decorrer das Situações de Aprendizagem. (SÃO PAULO, 2012, p. 19)

Apesar de o Caderno do Professor orientar a realização da atividade e de a situação de aprendizagem 4 pedir que os alunos retomem as atividades de preparação, P não a realiza. Considerando-se essa ação, os Cadernos do Professor e do Aluno não atuam como instrumentos mediacionais do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que durante a entrevista, P demonstra as crenças de que não se ensina/aprende inglês em EP e de que somente os alunos que estudam fora produzem textos escritos, bem como a de que o material não é adequado ao perfil dos alunos, as quais parecem ter mediado sua ação. É importante salientar que ao não pedir que os alunos realizem atividades de produção textual, um dos objetivos pretendidos pela PCESP que é a de promover as competências de escrita não será alcançado.

Um aspecto bastante interessante dessa decisão de P é a contradição entre sua ação e o que parece pensar a respeito desse grupo de alunos, pois conforme apresentado no fragmento 5, a professora considera essa turma participativa, afirmando que eles se engajavam nas atividades e realizavam o que fosse pedido, incluindo produções de texto, o que aponta para a

complexidade das relações que se estabelecem entre crenças e ações.

A próxima imagem apresenta o primeiro texto da situação de aprendizagem 3, denominada *Ask an expert: what should I do?*, bem como as questões que o antecedem e que foram trabalhadas em sala de aula.

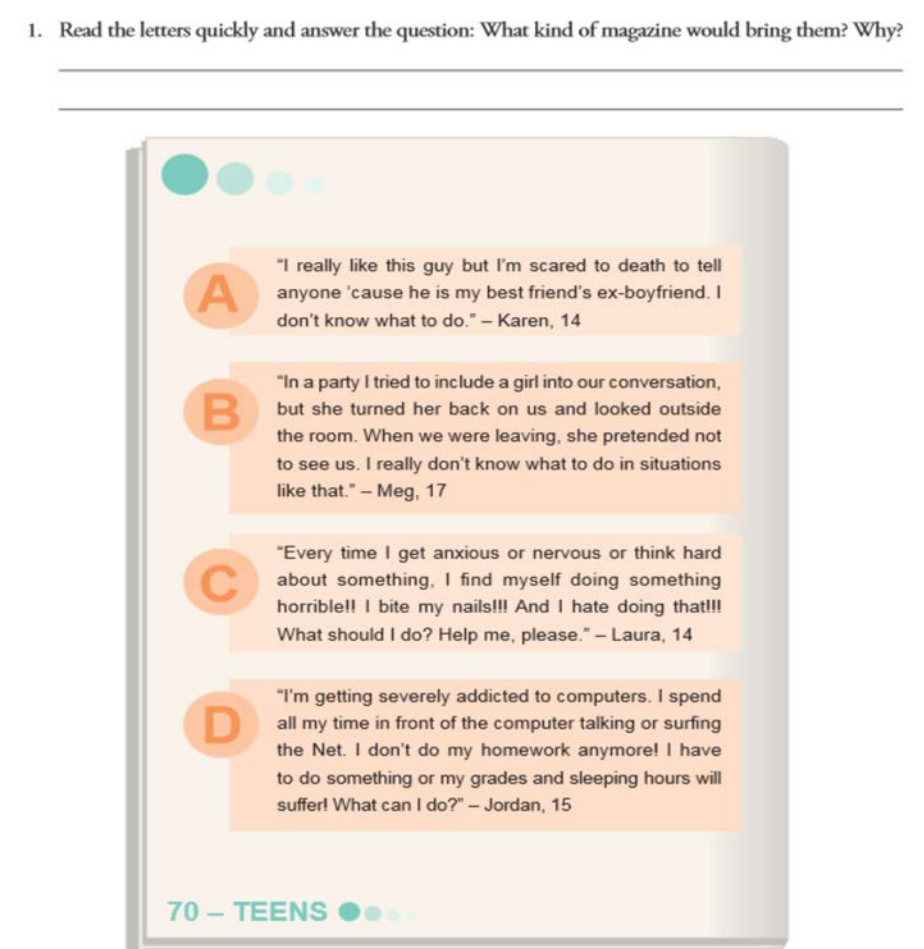


FIGURA 6: Atividade da situação de aprendizagem 3 *Ask na expert: what should I do?*, do Caderno do Aluno. (SÃO PAULO, 2012, p. 15)

Conforme pode ser visto na imagem, o enunciado do exercício 1 pede que os alunos façam uma leitura rápida das cartas e respondam em que tipo de revista é possível encontrar cartas semelhantes a essas e porquê. O objetivo dessa atividade é, de acordo com o Caderno do Professor, mobilizar o conhecimento de mundo e de texto dos alunos sobre a organização de uma carta para uma seção de revista juvenil. A seguir, apresenta-se a prescrição do

Caderno do Professor para a realização da atividade:

Fragmento 32

Para realizar essa atividade, os alunos devem se apoiar na leitura das cartas. As perguntas a serem feitas são: Qual é o veículo? Qual é o público-alvo? Quem lê? Quem escreve? Qual é o objetivo do texto? Faça uma discussão com a classe respondendo às perguntas sugeridas com a finalidade de rever e compreender o que foi trabalhado nas Situações de Aprendizagem anteriores. (São Paulo, Caderno do Professor, p. 21)

A partir das prescrições, espera-se que o contexto de produção e de publicação sejam explorados e que o aluno reflita sobre a importância desses elementos para sua compreensão. No próximo fragmento, é possível visualizar o modo com que P1 realiza essa atividade, por meio da transcrição de áudio:

Fragmento 33

P: (...) o que vocês acham que é essa folha aqui, que tá separadinha?
Primeiro tem uma pergunta, mas vamos deixar essa pergunta pra depois!
 (...) Mas enfim, o que vocês acham que é, gente? Esses quatro aqui oh, *a, b, c, d*
 A: *Sobreposição de vozes.*
 P: Isso! olha só, na verdade o (nome do aluno) falou menina, né?! (Ininteligível) Geralmente menina que vê mais isso, né, porque menino é mais desligado. Sabem aquelas revistas pra adolescentes? TodaTeen, Capricho, que mais?
 A: *Sobreposição de vozes.*
 P: Tá bom, enfim, TodaTeen, Capricho, tem uma seção que é Pergunte que eu respondo, alguma coisa assim. Que tipo de pergunta fazem nessas seções?
 A: Amor e sexo!
 P: Amor e o que?
 A: E sexo.
 P: Só isso que adolescente tem de problema?
 A: Não (ininteligível).
 P: Mas enfim, é mais ou menos isso, a (nome da aluna) não tá cem por cento errada, nem certa, mas enfim, questionamentos, problemas que os adolescentes tão passando.
 (Gravação de áudio das aulas 03 e 04, observadas no dia 07/11)

Como é possível notar, o enunciado do exercício espera que o professor pergunte aos

alunos em que tipo de revista poderiam encontrar aquele tipo de texto. Inicialmente P questiona qual é o tipo de texto. Ao obter alguma resposta dos alunos, ela explica que esse tipo textual é encontrado em revista para adolescentes nas seções de perguntas e respostas. A professora ainda pergunta aos alunos qual é, geralmente, o assunto dessas perguntas.

Observa-se que a prática de P1 converge com o que é esperado pelos Cadernos do Professor e do Aluno, uma vez que o modo como P desenvolve a atividade leva o aluno a mobilizar seu conhecimento de mundo e de texto a respeito da organização de uma carta de seção de revista juvenil, atingindo o objetivo esperado, o que parece revelar que nesse momento os Cadernos do Aluno e do Professor tenham sido instrumentos mediadores de sua ação.

A próxima imagem ilustra mais uma das atividades da Situação de Aprendizagem 3, *Ask an expert: what should I do?* desenvolvidas por P1 durante as observações das aulas. Conforme é possível observar, o enunciado do exercício pede que os alunos leiam as cartas e as relacionem com os conselhos adequados. Segundo orientações do Caderno do Professor, o objetivo dessa atividade é levar o aluno a inferir significados para compreender a mensagem do texto de modo a relacionar um pedido de conselho com o conselho dado.

2. Read these letters and match them with the appropriate advice.

Doubts

Need Advice?

Just Ask Jenna!

(a) "My mom is too nosy! She is always checking my room and my computer. She thinks it is ok to search every part of my room. I feel like I have no personal space. I've already talked to her about that, but it was useless. I can't stand my mom! What should I do?" – **Tony, 14**

(b) "I have a problem and I don't know how to deal with it. Last month a rumor was spread around my school that my best friend's ex cheated on her with me while they were still going out. That's not true. But she doesn't believe her ex or me. And, worst of all, she's trying to turn my friends against me. What can I do?" – **Barbra, 17**

(c) "I'm friends with different people from different groups but they don't get along well. I've never had any kind of problems because of that. But now, one group decided to pressure me to give up my friends from the other group. I don't feel like turning my back on anyone. What should I do?" – **Peter, 15**

64 – TEENS ●●●

() **Jenna** – "Wow! That's tough! Your friend must be very confused, and it is ok. I think the first thing you must do is to find out where the rumor started. Check what made people believe you were cheating. Once you discover everything, go talk to your friend to explain what caused the gossip. Be honest. If you are real friends, she will believe you. If she doesn't, she might not be your friend."

() **Jenna** – I don't think you have to abandon anyone. First of all you should consider some points: Why do some of your friends want you to give up the other group? Don't they like the other group? Do they think the other group is a bad influence on you? If so, then you should listen to them before you get in trouble. It is important and necessary to have different friends; you should say it to them. Maybe you might try to get the two groups together. They could get to know each other and you could remain friends with everybody.

() **Jenna** – I bet you feel like your space is being invaded. But your mother might feel like she's just taking care of you and your life. Next time you talk to her, ask her if she trusts you and why she is always looking through your stuff. If you think she doesn't trust you, ask her what you could do to win her trust back. Maybe you should try to talk about your need for personal space. She should understand your needs. But remember: have a mature conversation.

●●● TEENS – 65

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

FIGURA 7: Atividade da situação de aprendizagem 3 *Ask na expert: what should I do?*, do Caderno do Aluno. (SÃO PAULO, 2012, p. 17)

O fragmento seguinte, extraído do Caderno do Professor, mostra os procedimentos esperados para o desenvolvimento da atividade:

Fragmento 34

Para realizar esta atividade, divida os alunos em pequenos grupos. Pela apreensão visual rápida, eles devem dizer que texto é esse e onde pode ser encontrado, qual é seu objetivo, que tipo de informação apresenta e o modo como o autor organiza as informações. Em seguida, peça para lerem as cartas que estão na primeira página da revista, procurando descobrir, com a ajuda

de palavras-chave e cognatas, qual é o problema de cada um dos adolescentes. Por exemplo, na primeira alternativa, Tony tem um problema com sua mãe (mom) e no conselho aparece a palavra mãe (mother). Sugira que sublinhem as pistas. Corrija oralmente e peça que justifiquem suas respostas, apontando as pistas encontradas. (SÃO PAULO, 2012, p. 25)

A seguir, observa-se como P conduz a realização do exercício.

Fragmento 35

P pede que abram o Caderno do Aluno na página 15, no texto que parece ter sido extraído de uma seção de revista, cujo título *Need advice? Just ask Jenna!* é rapidamente traduzido pelos alunos. A professora explica que os parágrafos trazem três problemas entre adolescentes e os conselhos para cada um deles. A professora pede que deem uma olhada nos parágrafos, tentem identificar o problema de cada uma das pessoas e liguem os conselhos aos respectivos problemas. Após alunos falarem as respostas, P pergunta qual é o problema relatado por cada um deles e qual é a sugestão dada. A professora também proporciona alguns minutos de discussão a respeito dos problemas e das sugestões lidas. (Notas de campo das aulas 03 e 04, observadas no dia 07/11)

Apresenta-se, a seguir, a transcrição do áudio referente às notas de campo do fragmento anterior:

Fragmento 36

P: Oh gente, olha a página quinze, tem uma outra (ininteligível). O que que é *Need advice? Just ask Jenna*.

A: *Sobreposição de vozes*.

P: Isso, precisa de conselho? Pergunte pra Jenna. Oh, tem três (ininteligível) aqui. Eu nem vou ler. Vocês dão uma olhada e vejam se conseguem ligar o problema com a resposta. Se vocês não entenderem qual é o problema, daí eu explico.

A: *Sobreposição de vozes*.

P: Oh, tem o problema do Tony, quatorze. Da Barbra, dezessete. E do Peter, quinze. Oh, tem o problema e tem a...a sugestão aí na frente.

(P dá alguns minutos para alunos resolverem o exercício)

P: Oh, gente, vamos ver como ficou?

A: *b, c, a*

P: Oi?

A: *b, c, a*

P: Oh, gente, as meninas aqui corrigiram? *b, c, a*.

A: *Sobreposição de vozes*.

P: Oh, é o seguinte, só pra gente saber do que se trata, né? Quais são os problemas, qual que é o problema do Tony, aqui? Alguém sabe me dizer?

A: *Sobreposição de vozes*.

P: Isso, a mãe dele não dá privacidade pra ele, né? Não dá espaço, fica controlando o que ele tá vendo. E aí, o que a Jenna falou?

(Transcrição do áudio da aula 03 e 04, observada no dia 07/11)

Observando-se as prescrições e as ações de P1, nota-se que, em alguns momentos, elas são convergentes, e em outros são divergentes. Segundo as prescrições, os alunos deveriam dizer que tipo de texto é, onde pode ser encontrado, seu objetivo, etc. Contudo P não pede que os alunos façam isso, mas é ela quem diz que se tratam de cartas com pedidos de conselho e os respectivos conselhos. A ação de P parece relacionar-se à sua afirmação de que os alunos não estão preparados para fazer inferências. Outros fatores que podem ter influenciado essa prática podem ser a falta de tempo, ou o fato de P não acreditar que essa estratégia seja eficiente, optando, então, por fazer a contextualização. Além disso, segundo as prescrições, o professor deveria pedir para que os alunos lessem as cartas em busca de palavras-chave e cognatos que pudessem servir como pistas para que os alunos encontrassem o melhor conselho para cada problema. A participante não direciona os alunos para que recorram a esses recursos, apenas pede para que façam uma leitura rápida e tentem identificar os conselhos. Nota-se que essa ação parece estar relacionada à crença de P que esse grupo é mais participativo do que os alunos em geral, uma vez que ela age deixando que os alunos busquem a resposta dos exercícios, parecendo atribuir aos alunos conhecimento linguístico suficiente para a resolução do exercício, bem como uma postura mais comprometida com a própria aprendizagem.

Ao corrigir a atividade, P pede que os alunos digam quais são os problemas das cartas e quais foram os conselhos dados, levando os alunos a traduzirem os textos e ajudando na

tradução quando os alunos demonstram dificuldade. P pode ter tido, mais uma vez, sua ação mediada pela crença de que a tradução contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de não desenvolver a atividade exatamente do modo esperado pelas prescrições, entende-se que a prática de P tenha levado os alunos a inferirem significados para compreender a mensagem do texto de modo a relacionar um pedido de conselho com o conselho dado, que era um dos objetivos do exercício. O fato de utilizar o exercício do Caderno considerando-se o objetivo para o qual ele é proposto parece indicar que os Cadernos foram instrumentos mediadores da ação de P.

Diante do número de aulas observado e dos dados gerados a partir das observações, as ações acima apresentadas ilustram práticas de P1 que parecem ser recorrentes. O que chama atenção na análise dos dados de P1 é o fato de que os Cadernos do Aluno e do Professor atuam, em alguns momentos, como instrumentos de mediação da implementação de uma reforma curricular, uma vez que os objetivos pretendidos pela Proposta parecem ser alcançados. Porém, em outros momentos, parecem ser artefatos, apenas representando possibilidades para que ocorra transformações no modo como a LI vem sendo ensinada. Apesar disso, P1 faz uso dos Cadernos durante suas aulas, ainda que com os objetivos estabelecidos por ela, o que os torna instrumentos mediadores de sua ação. É válido ressaltar que a diferença entre artefatos e instrumentos, para Johnson (2009), está no fato de que um artefato passa a ser um instrumento quando é usado para um propósito específico, e por essa razão, essa função não é intrínseca, mas definida culturalmente. Considerando-se que em alguns momentos P1 não utiliza os Cadernos para o propósito definido pela SEE, eles representam artefatos. Contudo Lantolf (2006) destaca que ao passar pelo processo de internalização, artefatos deixam de somente ter a função pretendida pelo social, e também passa a ter a função pretendida por quem os usa, o que parece acontecer em alguns momentos da aula de P1.

É importante que se destaque que, para Vygotsky (1978), várias transformações ocorrem no processo de internalização. Em primeiro lugar uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Em razão disso, o que era um processo interpessoal passa a ser intrapessoal, como resultado de uma longa série de eventos de desenvolvimento. Vygotsky ainda afirma que esse processo de transformação continua existindo como uma forma de atividade externa por bastante tempo, antes de se tornar definitivamente interno.

Observando-se o modo como os Cadernos do Aluno e do Professor são utilizados por P1, entende-se que o processo de internalização dos pressupostos teóricos que embasam a PCESP esteja em acontecimento, já que esse processo de transformação continua existindo como uma forma de atividade externa por um tempo, antes que se torne definitivamente interno, o que explica o fato de P1 ora utilizar os Cadernos do Aluno e do Professor como instrumentos mediadores de uma reforma no ensino de LI, ora como artefatos com o potencial de mediar essa reforma.

3.2 Apresentação e análise dos dados de P2

Nas subseções seguintes (3.2.1, 3.2.2) apresentam-se as crenças de P2 que puderam ser elencadas a partir da triangulação dos dados. É válido enfatizar que, assim como na apresentação das crenças de P1, não há a intenção de esgotar as possíveis interpretações que os dados possibilitam, mas apresentar o que é mais relevante para os objetivos dessa pesquisa.

3.2.1 Crenças de P2 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre

os alunos em contexto de escola pública

Apresentam-se, a seguir, as crenças de P2 acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, do ensino de LI em escola pública e dos alunos nesse contexto. O fragmento que se apresenta foi extraído da autobiografia de P2 e possibilita que se infira a crença de que aprender LI é importante:

Fragmento I

Aprender uma língua estrangeira como a língua inglesa é indispensável para a formação do indivíduo que está inserido num contexto social globalizado, pois o aprendizado dessa língua abre portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. (Fragmento retirado da autobiografia de P2)

Nota-se, pelo trecho, que a professora acredita que a aprendizagem de LI é importante, não só por questões profissionais, mas também por motivos relacionados ao desenvolvimento pessoal e cultural. A crença em relação à importância da aprendizagem da língua inglesa foi corroborada em sua entrevista, conforme pode ser observado no próximo excerto:

Fragmento II

Eu acho que eles têm que ter oportunidade de aprender um idioma diferente, né? Um idioma estrangeiro, e inglês, como é universal, eu acho importante. Embora a nossa escola não tenha assim, muito respaldo pra conversação. É muita gramática. Então o aluno não sai preparado pra viajar. Ele tem um pouco de bagagem pra vestibular. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Percebe-se que, durante entrevista, P2 reitera a importância da aprendizagem de inglês, mas parece acreditar que, ao menos na escola em que atua, não é possível que se aprenda a falar inglês, uma vez que a escola não dá respaldo para conversação e enfatiza aspectos gramaticais. Ao afirmar que a escola não dá respaldo para a conversação, possivelmente P2 se refere ao número de alunos em sala de aula e ao material utilizado, uma vez que a escola disponibiliza equipamentos de áudio e vídeo, que contribuem para as aulas de LI. Nesse caso,

suas experiências no contexto daquela escola parecem ter sido o gatilho que levou ao desenvolvimento dessa crença. É interessante destacar que P faz uma afirmação breve sobre a falta de respaldo para a conversação, contudo o assunto é retomado em um outro momento da entrevista, quando P, ao ser questionada sobre o ensino das quatro habilidades (listening, speaking, reading e writing), declara:

Fragmento III

(...) eu não me sinto preparada pra ter uma aula de conversação. Eu acho que o material que nós temos no Estado não permite, sabe? (Fragmento retirado da entrevista de P2)

No trecho a seguir, P parece justificar sua ação:

Fragmento IV

Porque quando eu fiz escola de idiomas, a professora direciona as perguntas pras lições, e a gente não tem esse direcionamento. Então eu me sinto, assim, um pouco perdida em relação a explorar, de maneira oral, cada situação de aprendizagem. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Observa-se, pelos fragmentos, que a afirmação de P a respeito da impossibilidade do ensino da oralidade está embasada em exemplos de experiências pessoais. Outra crença que pôde ser inferida é a de que ensinar LI em EP é um desafio. Em trecho retirado de sua autobiografia, P2 fala sobre a dificuldade de se ensinar/aprender LI em EP. É importante destacar que dessa vez a docente não restringe essa dificuldade somente ao desenvolvimento da oralidade, mas a todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, conforme observa-se no trecho que se apresenta:

Fragmento V

O ensino da língua inglesa na escola pública tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área, uma vez que o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades relativas à falta de material didático, à ausência de um ambiente propício para a aprendizagem da língua. Essas questões têm implicado direta

e indiretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem da disciplina.
(Fragmento retirado da autobiografia de P2)

Ao apontar as dificuldades pelas quais a disciplina passa como obstáculos, observa-se que a experiência de P2 dentro desse contexto teve papel fundamental no desenvolvimento de tal crença, uma vez que a docente parece falar de um processo de mudança das condições de trabalho. No fragmento, a professora atribui a dificuldade para o ensino à falta de um ambiente propício e de material didático. É válido salientar que veremos adiante que o problema do material didático parece ter sido resolvido com a Proposta Curricular. No próximo fragmento, nota-se que, para P2, as dificuldades que ela encontra parecem relacionar-se também com a crença na falta de interesse, e, conseqüentemente, de envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, conforma observa-se no trecho que se apresenta:

Fragmento VI

Acredito que a falta de interesse por parte dos alunos tem contribuído para dificultar o ensino de língua inglesa na escola pública. (Fragmento retirado da autobiografia de P2)

Nota-se, no trecho supracitado, que P2 reitera sua crença a respeito da dificuldade do ensino de LI em EP, apontando a falta de interesse dos alunos como uma das possíveis causas. Dessa maneira, mais uma vez as experiências vividas por P2 parecem ter sido fundamentais para o desenvolvimento de tal crença, uma vez que ela atua nesse contexto há mais de 20 anos e pôde acompanhar as mudanças que o perfil dos alunos da EP sofreu nos últimos anos. É interessante destacar que além das razões acima mencionadas, P2, durante entrevista, ainda elenca outra razão para a dificuldade de ensinar inglês, conforme observa-se no excerto que se apresenta:

Fragmento VII

A falta de cobrança, porque ele sabe que se ele fizer ou se ele não fizer, ele vai ter a nota dele garantida, ele vai passar. (Fragmento retirado da entrevista de P2).

O fragmento acima é a resposta dada por P ao ser questionada sobre outros aspectos que dificultam o ensino de LI no ensino público. A fala de P sugere que ela acredita que a atribuição de notas, a fim de determinar a aprovação ou reprovação do aluno ao fim do ano letivo, é um artefato cultural que tem o potencial de mediar o processo de ensino e aprendizagem. A afirmação da professora parece evidenciar que a maneira como a língua inglesa é vista no contexto investigado ainda traz resquícios da política adotada em 1985 para o ensino de LI em EP, apresentada por Almeida Filho (2011). Nesse período, decidiu-se que a avaliação do aluno deveria ser apenas para acompanhamento e planejamento do curso, sendo considerada apenas a sua assiduidade às aulas, o que reduziu as aulas de LI a apenas uma atividade curricular.

É interessante destacar que P2 elenca diversos fatores que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública, tais como a falta de um ambiente propício, como já foi mencionado. Porém parece acreditar, conforme observa-se no fragmento II, que, ao menos para o vestibular, aprende-se inglês em EP. Contudo, durante a entrevista, revela-se a crença de que não se aprende LI em EP, pois ao ser questionada sobre essa crença que faz parte do discurso a respeito da EP, ela concorda, atribuindo a responsabilidade da não aprendizagem ao aluno, conforme observa-se no próximo fragmento:

Fragmento VIII

Eu acho que o aluno não aprende porque ele não tem interesse. (...) Então eu acho que o aluno, ele vem pra escola, ele quer tudo pronto, sabe? (Fragmento retirado da entrevista de P2)

No excerto supracitado, ela parece acreditar que o aluno é o único responsável pelo insucesso do processo de ensino e aprendizagem. Este fato mostra que é possível que se tenha

diferentes crenças sobre o mesmo aspecto, em momentos diferentes, o que aponta a característica flutuante das crenças, apontada por Barcelos e Kalaja (2011, 2013).

Ainda no que diz respeito à falta de interesse por parte dos alunos, durante as observações das aulas inferiu-se que P2 acredita que alunos não fazem tarefa de casa, conforme pode-se notar no fragmento abaixo, retirado das notas de campo:

Fragmento IX

Os próximos exercícios realizados, em sala de aula, pelos alunos em conjunto com a professora, são os da seção denominada **Homework: focus on language 1**. O exercício 1 traz um quadro com oito palavras que deverão ser utilizadas para preencherem os espaços em branco de um parágrafo que fala sobre o uso de estereótipos em programas de TV. (Fragmento retirado nas notas de campo da aula 01, dia 09/10)

O trecho sublinhado mostra que P realiza, em sala de aula, as atividades que são apresentadas como tarefa de casa. Esse dado parece evidenciar que ela acredita que alunos não farão a tarefa em casa, ou porque não querem, ou porque não conseguem. Durante a entrevista, P corrobora a inferência a respeito dessa crença, conforme observa-se no fragmento que se apresenta:

Fragmento X

Olha, eventualmente eu passo. Porque como eu já sei que o retorno é muito pequeno, então é muito difícil eu passar. Geralmente eu faço com eles. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

O trecho deixa evidente que P não acredita que os alunos farão a tarefa, portanto não pede que eles façam. Ao afirmar que já sabe que o retorno é pequeno, P dá indícios que as suas experiências levaram ao desenvolvimento de tal crença, mostrando mais uma vez o quanto aspectos do contexto e da prática estão intrinsicamente relacionados às crenças. O fragmento que se apresenta evidencia a característica paradoxal das crenças e a relação

complexa que se estabelece entre crenças e ações. O trecho foi retirado da resposta de P durante a entrevista, ao ser questionada sobre o que pensa a respeito da turma que teve as aulas acompanhadas.

Fragmento XI

Era uma turma excelente. Acompanhava, participava, essa turma eu posso te dizer que eles, a maioria das vezes, faziam as atividades de casa. Era uma turma brilhante. Esse ano eu não tive contato com eles. Mas foi uma classe que deu orgulho, sabe? Eram muito comprometidos, disciplinados, participavam bastante. Todos os trabalhos que eu passava, tarefa, eu tinha retorno. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Nota-se, pelo fragmento, a contradição entre as crenças de P2 a respeito do desinteresse dos alunos, de um modo geral, e dessa turma, especificamente, uma vez que P parece acreditar que esses alunos fazem tarefa de casa. É válido ressaltar que a contradição faz parte da natureza das crenças, que são, segundo Kalaja e Barcelos (2003), paradoxais e contraditórias. Entretanto é importante salientar que, apesar de acreditar que esses alunos são participativos e fazem tarefa, sua ação, ao realizar em sala de aula os exercícios da seção de tarefa de casa, parece estar relacionada às crenças de que eles são desinteressados e de que não fazem tarefa.

Em sua autobiografia, ao falar sobre suas primeiras experiências como aprendiz de LI, infere-se que a professora acredita que ensinar é transmitir conhecimento e aprender é absorvê-lo. Apresenta-se, a seguir, fragmento extraído da autobiografia de P que parece evidenciar tal crença:

Fragmento XII

Admirava minha professora quando ainda era aluna. Sempre jeitosa ao passar o conhecimento da disciplina para os alunos, embora fosse difícil de absorver, pois era algo novo para nós. (Fragmento retirado da autobiografia de P2)

A reflexão que P faz a respeito da própria aprendizagem parece evidenciar que suas experiências pessoais como aprendiz tenham originado sua crença a respeito do ensino e da aprendizagem como transmissão e absorção de conhecimento. Tal crença parece estar pautada em uma concepção de ensino positivista, na qual o professor é detentor do conhecimento, que será transmitido aos alunos, que o absorverão. O trecho que se apresenta, extraído da entrevista de P, corrobora essa crença:

Fragmento XIII

(...) A leitura, eles não fazem, eles têm vergonha, se recusam, então, geralmente é o professor quem faz a leitura. (...) [A leitura] em voz alta. E eles absorvem, mas não exteriorizam o que eles aprenderam. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

No trecho destacado, P afirma que acredita que os alunos absorvem conhecimento, mas têm dificuldades em saber o que de fato aprenderam por não exteriorizarem isso. Entende-se que ao dizer que os alunos não exteriorizam, P2 esteja se referindo à dificuldade de fazer com que os alunos falem ou escrevam em língua inglesa. É válido destacar que essa fala contradiz a fala de que os alunos não aprendem e querem tudo pronto, apontando mais uma vez a característica paradoxal das crenças. Outro aspecto interessante que precisa ser evidenciado na fala de P é a visão de leitura que parece embasar sua fala. Ao afirmar que os alunos não leem, P refere-se à leitura em voz alta, o que parece indicar que P associa a leitura à decodificação das palavras, que é resultado de uma concepção estruturalista de língua.

Apesar de os dois fragmentos anteriores parecerem evidenciar a crença no papel do professor como detentor do conhecimento, em sua autobiografia P2 também se refere às noções de professor como mediador e como facilitador, conforme observa-se no próximo trecho:

Fragmento XIV

Mesmo quando há diversidade nas aulas o problema [do desinteresse e da indisciplina] permanece, o que é uma pena, pois minha contribuição como facilitadora e mediadora ainda está presente em minha conduta e é o que me incentiva a continuar. (Fragmento retirado da autobiografia de P2)

O fragmento foi retirado da autobiografia no momento em que a docente fala da dificuldade em chamar a atenção dos alunos e fazer com que eles participem da aula. É interessante aqui apontar para o fato de P, nos fragmentos XIII e XIV, atribuir três papéis diferentes ao professor: o professor como transmissor, o professor como facilitador e o professor como mediador. Considerando-se que a visão do professor como transmissor está pautada em uma concepção positivista do processo de ensino e aprendizagem, a do professor como facilitador pauta-se na concepção cognitivista que embasa a teoria construtivista de Rogers e Piaget (VIANA, 2011), e a do professor como mediador é informada pela teoria sociocultural, entende-se que a professora não saiba diferenciar esses papéis. Portanto compreende-se que suas experiências como docente a levaram a falar sobre o professor como facilitador e mediador, pois nas escolas circula um discurso que mistura os dois papéis e combate o do professor como transmissor de conhecimento²⁷. Com base nessas considerações, entende-se que P acredite no ensino como transmissão de conhecimento.

Outra crença que foi inferida a partir da ação de P foi a de que a tradução é a melhor maneira de se aprender LI. O fragmento a seguir foi extraído das notas de campo da pesquisadora e mostra como a participante inicia o trabalho com texto:

²⁷ A afirmação de que circula, na escola, um discurso que atribui ao professor o papel de facilitador e mediador, concomitantemente, é feita como base na experiência profissional da pesquisadora. É válido ressaltar que essa fala é comum por parte de professores, coordenadores, diretores e supervisores de ensino.

Fragmento XV

A professora inicia a aula pedindo que os alunos abram a apostila no texto *Stereotypes in Hollywood*, na página 9. Ela pede que os alunos façam a tradução do texto. (...) Os alunos pedem para que P2 os ajude a fazer a tradução, então P lê o texto em voz alta e logo em seguida dá a tradução, pedindo que alunos escrevam no caderno e perguntando a tradução de algumas palavras. (Fragmento retirado das notas de campo da aula 02, observada no dia 23/10)

O excerto a seguir, retirado da transcrição das gravações em áudio, ilustra as ações descritas no fragmento acima:

Fragmento XVI

P: Então vai! Estereótipos

A: Pera aí!

P: É um tipo

A: *Sobreposição de vozes*

P: de imagem fixa ou generalização a respeito de um tipo de pessoa ou coisas

A: *Sobreposição de vozes*

P: Nem sempre representam a verdade

A: *Sobreposição de vozes*

P: Aí na mesma linha ó! O que é *they are*?

A: Eles são

P: Isso! Eles são. *they are simple*?

A: Simples

P: Isso! Eles são simples *and*?

A: E

P: *Usually*?

A: Geralmente.

P: Geralmente baseados em..o que é *profession*?

(Fragmento da transcrição do áudio da aula 02, observada no dia 23/10)

Com base nessa ação de P, inferiu-se que P acredita que a tradução contribua para a aprendizagem do aluno. Durante a entrevista, P2 aborda a questão da presença da tradução em sua prática. É interessante salientar que, no fragmento que se apresenta, as colocações a respeito da tradução são feitas por ela ao ser questionada a respeito das memórias que ela tem de suas primeiras experiências como professora de LI.

Fragmento XVII

(...) Aí a dificuldade era grande também porque eles não tinham material. Não tinham livro, e a escola não podia comprar material. A gente tinha que botar tudo na lousa, então as aulas eram menos produtivas, porque você gastava muito tempo na lousa, no quadro pra eles copiarem. Então era muita cópia, era muita tradução. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Nota-se, pelas considerações de P2, que no início de sua carreira o uso da cópia e da tradução é justificado, por ela, com base nas restrições e possibilidades do contexto, uma vez que o giz e a lousa aparecem como principais instrumentos disponibilizados ao professor para que desenvolvesse seu trabalho. Além disso, P parece não ter tido a oportunidade de refletir sobre práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, como se observa no excerto que se apresenta:

Fragmento XVIII

Na faculdade eu tive muita aula de literatura inglesa. Isso não me deu respaldo pra prática docente (...) a minha formação, não sei nos dias atuais, mas quando eu cursei, eu não tive muita preparação para o magistério, não. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Entende-se, com base no fragmento, que o curso de graduação de P não tenha dado a possibilidade para a docente buscar soluções cientificamente embasadas para a solução de problemas relacionados aos contextos instrucionais e às atividades, que é o papel dos cursos de formação de professores, de acordo com Johnson e Golombek (2011). Em razão disso, é possível que as crenças de P tenham sido instrumentos mediadores de sua ação, bem como as possibilidades e restrições do contexto em que atuava. Ao continuar falando sobre suas experiências e práticas docentes, P afirma que a tradução ainda é uma prática adotada por ela, conforme observa-se no fragmento abaixo:

Fragmento XIX

(..) E...hoje, assim, eu dou muita tradução também. Acho que não deve dar, o aluno tem que aprender mais no inglês, mas a gente costuma dar tradução pelas dificuldades que eles têm com as palavras. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Ao afirmar que ainda hoje recorre à tradução como forma de contribuir para que os alunos superem as dificuldades que têm com vocabulário, a inferência de que P acredita que a tradução é a melhor maneira de se aprender LI é corroborada. O fato de P afirmar que acha não deveria dar tradução, mas a dificuldade dos alunos a leva a adotá-la poderia indicar que ela não acredita na tradução como prática que contribui para a aprendizagem dos alunos, mas o contexto a obriga a traduzir. Contudo, os dados dessa pesquisa parecem apontar que ela tem consciência de que há um discurso que valoriza o não uso da tradução para o ensino de línguas, mas tenta justificar o seu uso atribuindo a causa ao aluno. É válido destacar que P parece não ter tido oportunidades de reconstrução de suas crenças ao longo de sua carreira, conforme observa-se no fragmento abaixo:

Fragmento XX

Passei por algumas capacitações na Diretoria [de Ensino], mas foram poucas. A minha experiência é bem pequena porque são poucas as capacitações que nós temos participado. O curso de idiomas é o que me ajudou bastante (...) Me ajudou bastante, o curso que me ajudou mais foi o curso de idiomas. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

O excerto supracitado apresenta a resposta de P2 ao ser questionada sobre sua participação em cursos ou atividades de formação continuada. Nota-se, então, que as capacitações das quais ela diz ter participado parecem não ter sido de grande relevância para sua formação, uma vez que ela afirma que o curso que mais contribuiu foi o de idiomas, o que

reitera que as crenças desenvolvidos por P em sua experiência como aprendiz medeiam suas práticas.

O trecho seguinte parece, mais uma vez, indicar a importância que a tradução tem nas práticas de P:

Fragmento XXI

Por mais que você se esforce e passe vocabulário pra ele e dê a significação das palavras, ele não tem interesse em estudar, em memorizar. Eu acho que o inglês, você precisa estar sempre estudando, né? Porque senão você esquece. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Como é possível observar, ao afirmar que passa o vocabulário e que dá a significação das palavras, entende-se que a participante pretende, a partir da tradução de vocabulário, que os alunos se desenvolvam no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ao enfatizar a importância de dar o significado das palavras, parece que P, mais uma vez, compartilha de uma concepção de leitura como decodificação. Borges (em andamento), com base em Coracini (2005), aponta que essa visão de leitura tem origem no estruturalismo, que considera a língua, e, conseqüentemente, o texto, como passíveis de serem desmontados em unidades. Além disso, também se depreende, da fala da participante, que ela acredita que a memorização é fundamental para a aprendizagem de LI.

Esta subseção teve o objetivo de apresentar as crenças que puderam ser observadas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, sobre o aluno e a escola pública. A subseção seguinte tratará da apresentação das crenças de P2 a respeito da PCESP, dos Cadernos do Aluno e do Professor.

3.2.2 Crenças de P2 sobre a Proposta Curricular, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor

Dentre as crenças de P2 a respeito dos documentos oficiais, infere-se que ela acredita que a Proposta Curricular e os Cadernos (do Professor e do Aluno) facilitam o trabalho do professor, com base no excerto que se apresenta:

Fragmento XXII

A partir da implantação da Proposta Curricular, o uso dos Cadernos do Aluno facilitou o desenvolvimento da disciplina uma vez que não havia material didático para isso até então. (Fragmento retirado da autobiografia de P2)

O trecho foi retirado da autobiografia de P2, no momento em que ela fala sobre as mudanças que o ensino de LI sofreu após a implementação da reforma. P acredita que o Caderno do Aluno tenha facilitado o ensino de LI, uma vez que elimina um dos fatores que dificulta o seu trabalho, conforme já foi apresentado, que é a falta de material didático. Entende-se que o fato de P2 ter uma trajetória profissional que permita avaliar comparativamente as possibilidades e restrições proporcionadas pelo contexto em que atua tenha contribuído para a construção de tal crença desde o início da reforma curricular. O fragmento que se apresenta, retirado da entrevista de P2, parece corroborar essa inferência:

Fragmento XXIII

Agora eu acho assim, que o que facilitou bastante foi a Proposta Curricular porque nos anos anteriores nós nunca tivemos material pra trabalhar. E a partir da implantação da Proposta, ele tem o material, pra visualizar, pra estudar, pra consultar. Anteriormente eles tinham que comprar, e nem todos alunos podiam comprar e isso dificultava bastante. Acho que o que facilitou foi o fornecimento de material pela Secretaria da Educação. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Nota-se, então, que P acredita que o fornecimento do Caderno do Aluno pela SEE

tenha contribuído para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente pelo fato de que agora os alunos têm acesso a um material que dê suporte às aulas. Conforme já foi mencionado, a implementação da PCESP resolve o problema da falta de material, que sempre foi uma das restrições que influenciaram o ensino de LI em EP. Contudo, a participante parece acreditar que essa foi a única mudança trazida pela reforma curricular, conforme se observa no fragmento seguinte:

Fragmento XXIV

(...) melhorou bastante depois do fornecimento do material, porque agora o aluno tem onde se basear, né? Tem onde fazer as atividades e acho que melhorou nesse sentido, só, mas não teve nenhum outro fator. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Nota-se, então, que P acredita que a única alteração feita no ensino de LI em EP após a implementação da PCESP é o fornecimento do material didático, uma vez que P deixa bem claro que não há nenhum outro aspecto que tenha sofrido mudanças. Além de acreditar que a implantação da PCESP contribui para o processo de ensino e aprendizagem de LI em EP, a professora ainda parece acreditar que o Caderno do Professor orienta o trabalho docente.

Apresenta-se, a seguir, um fragmento que possibilita a inferência de tal crença:

Fragmento XXV

Eu uso o Caderno do Professor e do Aluno, porque o do Aluno tem mais atividades que o do Professor. Agora eu uso o do Professor, porque no do Professor tem bastante orientações pra você introduzir o assunto, né? Então, a maioria das vezes eu uso, algumas situações não, mas a maioria das vezes eu uso, sim. Eles andam juntos, né? O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Nota-se, pelo excerto, que P acredita que o Caderno do Professor pode contribuir para o uso que se faz do Caderno do Aluno, orientando o seu trabalho. Entende-se que ela sente a

necessidade desse apoio dado pelo Caderno do Professor, pois os professores não tiveram nenhuma outra preparação para a implementação da reforma, conforme observa-se no próximo trecho:

Fragmento XXVI

Senti [dificuldade] porque as palavras, eram, até pra eles, eu falava que era difícil. Então eu tive que estudar bastante, me preparar, passar vocabulário pra eles, porque nós não tivemos apoio nenhum, nem da Diretoria [de Ensino], nem da Secretaria [de Ensino]. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Nota-se, pelo fragmento, que P sentiu dificuldades relacionadas, principalmente, ao nível de conhecimento linguístico exigido para o trabalho com os Cadernos e que não pôde contar com o apoio dos responsáveis pelas mudanças políticas adotadas para o ensino, o que, de acordo com Ferreira (2011), limita a prática do professor, uma vez que os profissionais não tiveram e não têm a oportunidade de refletir sobre a reforma, de compreender a Proposta e de se posicionar criticamente em relação a ela. O próximo excerto corrobora essa afirmação:

Fragmento XXVII

Ajudou porque lá tem muitos...é...assim, tem adaptações, tem traduções, no Caderno do Professor. O Caderno do Professor orienta muito. (Fragmento retirado da entrevista de P2)

Conforme observa-se, P2 acredita que as informações contidas no Caderno do Professor facilitam suas ações por que tem, entre outras coisas, as traduções, uma vez que a falta de conhecimento linguístico parece representar uma das restrições do trabalho de P1 com os Cadernos do Aluno.

O quadro a seguir apresenta um resumo das crenças de P2:

Crenças de P2 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre os alunos em contexto de escola pública	Aprender LI é importante
	Não é possível trabalhar a oralidade em EP
	Ensinar língua inglesa em escola pública é um desafio
	Não se ensina/aprende em LI em escola pública
	Alunos são desinteressados e querem tudo pronto/ Alunos não fazem tarefa.
	Os alunos da turma observada são diferentes do geral
	Ensinar é transmitir e aprender é absorver conhecimento
Crenças de P2 sobre a Proposta Curricular, o Caderno do Aluno e do Caderno do Professor	Tradução é a melhor maneira de se aprender língua inglesa
	Os Cadernos do Professor e do Aluno facilitam o trabalho do professor
	O Caderno do Professor orienta o trabalho docente

QUADRO 5 – Resumo das crenças de P2

O quadro apresenta um resumo das crenças que puderam ser elencadas a partir da análise dos dados de P2. A fim de que se tente entender a relação entre essas crenças com as ações de P2 e a implementação da Proposta, apresenta-se a próxima subseção.

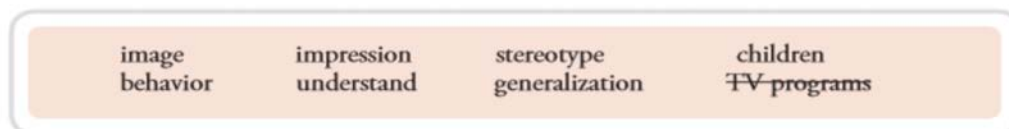
3.2.3 Relações entre crenças e ações de P2 e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Após o mapeamento das principais crenças de P2, nesta subseção, buscou-se entender como as relações entre crenças e ações de P2 se estabelecem e caracterizam a implementação da PCESP, assim como foi feito com os dados de P1, a fim de que se possa responder à pergunta que orienta esta pesquisa. Para isso, apresentam-se algumas atividades do Caderno do Aluno desenvolvidas por P2 durante a observação das aulas. Logo em seguida, apresentam-se as prescrições referentes a essas atividades, encontradas no Caderno do Professor, para que se possa observar quais ações docentes são esperadas a partir da implementação da Proposta Curricular. Após a apresentação das prescrições, apresentam-se as práticas adotadas por P para a realização da atividade, por meio das notas de campo e das transcrições das gravações em áudio.

Apresenta-se, a seguir, uma das atividades do Caderno do Aluno realizada durante a aula 01 de P2.



1. Complete the paragraph using the words in the box. Follow the example.



TV programs often use stereotypes to call attention. A (a) _____ is a (b) _____ or a conventional (c) _____ of all the members of a group. It generally has to do with the (d) _____ of a group of people. Stereotyping can create a false (e) _____ of many social groups. That is why parents should teach their (f) _____ to recognize stereotypes and (g) _____ the role they play on TV and in real life.

FIGURA 8: Atividade da seção *Homework: Focus on language*, do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2012, p. 8)

Conforme se observa, o enunciado do exercício pede que os alunos completem o parágrafo usando as palavras do quadro, conforme o exemplo. É possível notar que o exercício pertence à seção *Homework: focus on language*, portanto, as atividades foram concebidas para que fossem feitas em casa, a fim de que os alunos tivessem um momento de estudo individual e independente. Conforme já foi apontado na análise dos dados de P1, não há nenhuma prescrição específica para as atividades dessa seção no Caderno do Professor, apenas as orientações gerais da PCESP. Apresenta-se, a seguir, o modo como P realiza a atividade:

Fragmento XXVIII

O exercício 1 traz um quadro com oito palavras que deverão ser utilizadas para preencherem os espaços em branco de um parágrafo que fala sobre o uso de estereótipos em programas de TV. É interessante destacar que a professora traduz todas as palavras do quadro, além de fazer a leitura, acompanhada da tradução, do parágrafo que deve ser completado. Ao final da tradução, P1 passa as respostas na lousa. (Notas de campo da aula 01, observada no dia 09/10)

Analisando-se o modo como P realiza a atividade, o enunciado do exercício e as

orientações para as atividades da seção, nota-se há uma relação entre as crenças de P2, de que os alunos não fazem tarefa, estão desinteressados e gostam de tudo pronto, com a sua prática. É válido destacar que P, ao falar sobre esse grupo de alunos, demonstrava acreditar que eram interessados, participavam e faziam as atividades de casa, o que aponta para uma contradição entre suas crenças. O fragmento evidencia que, além de haver esse conflito entre o que P pensa sobre os alunos em geral e sobre esse grupo, há um conflito entre o que P fala sobre o grupo e sua ação, o que confirma que as crenças são um sistema dinâmico complexo, não estabelecendo uma simples relação de causa-efeito, conforme afirmam Barcelos e Kalaja (2011). Além disso, as autoras apontam a necessidade de se levar em consideração a variabilidade, a contingência e a inconsistência das crenças, a partir de uma visão contextualizada. É importante destacar que, de acordo com a PCESP, como já se afirmou, a seção *Homework* tem o objetivo de propiciar oportunidades para que o aluno estude de maneira individual e independente, o que não acontece, evidenciando que nesse caso o Caderno do Aluno não é usado como um instrumento para mediar a aprendizagem com os objetivos definidos pela SEE, sendo apenas um artefato que apresenta essa possibilidade.

O segundo aspecto que chama atenção é o fato de a professora ter traduzido todas as palavras a serem utilizadas para preencherem as lacunas do parágrafo, bem como todo o parágrafo. Entende-se que sua ação tenha sido mediada pela sua crença na tradução como prática que contribui para o processo de ensino e aprendizagem. É válido ressaltar que P2, em sua entrevista, havia justificado o fato de usar muita tradução, ainda hoje, pela dificuldade dos alunos, apesar de achar que não deveria usar tanto. Tal ação parece contradizer o que a participante pensa a respeito dessa sala, uma vez que ela diz que são mais participativos e aprendem, conseqüentemente não precisariam da tradução. Além disso, outras crenças parecem ter mediado a ação de P, como a de que o papel do professor é transmitir

conhecimento, transmitindo aos alunos o significado das palavras, para que eles possam absorver, e, conseqüentemente, aprender. Outro aspecto que chama atenção na ação de P, é que, ao finalizar a tradução do parágrafo, P passa as respostas na lousa, o que indica, mais uma vez, que sua ação tem relação com sua crença a respeito do fato do aluno já querer tudo pronto.

Durante a observação das aulas de P2, foi possível observar o modo como ela desenvolveu a atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2, intitulada *Stereotypes and prejudice in the movies*, já apresentada nos dados de P1 (vide figura 4, p. 93)

Nota-se, pelo enunciado, que o aluno deveria olhar rapidamente o texto, que é uma entrevista realizada com um diretor de cinema que tem como tema os estereótipos nos filmes, e descobrir qual é o assunto da entrevista. Como já foi apontado na análise dos dados de P1, o objetivo da atividade é fazer com que o aluno reconheça o assunto de um texto a partir de leitura rápida e a organização textual de uma entrevista, bem como seu objetivo.

As orientações para a realização do exercício já foram apresentadas nos dados de P1, mas repetem-se abaixo:

Fragmento XXIX

Antes da leitura, peça para os alunos lerem o título do texto e adivinharem seu assunto. Peça que observem a maneira como o texto se organiza e pergunte que tipo de texto é esse. Uma das características de uma entrevista é sua organização por meio de perguntas e respostas. Divididos em pares, peça que leiam somente as perguntas para descobrir sobre o que o entrevistado será questionado. Após entender as perguntas, eles devem adivinhar quais serão as possíveis respostas dadas pelo entrevistado. Essa leitura prévia em busca de informações gerais auxiliará na resolução das próximas atividades. (SÃO PAULO, 2014, p. 18)

De acordo com as prescrições, espera-se que o professor conduza os alunos de modo que eles explorem os recursos visuais e organizacionais do texto para que respondam que tipo

de texto é esse e qual é o seu assunto. Eles ainda deveriam ler somente as perguntas e, por inferência, falarem sobre as possíveis respostas. O próximo fragmento apresenta a ação de P2:

Fragmento XXX

A professora inicia sua aula pedindo que os alunos abram a apostila no texto *Stereotypes in Hollywood*, na página 9. Ela pede que os alunos façam a tradução do texto e sugere que seja em duplas, contudo deixa que eles decidam. Os alunos pedem para que a professora os ajude a fazer a tradução, então ela pede que eles abram seus cadernos e escrevam *Translation: Stereotypes in Hollywood.(...)*. P1 inicia a leitura da primeira pergunta da entrevista em inglês, pede para alunos ajudarem a traduzirem, e então dá a sua própria tradução. (Notas de campo da observação da aula 03, no dia 23/10)

O excerto abaixo é a transcrição de áudio e ilustra o modo como P2 conduz a atividade de tradução:

Fragmento XXXI

P: Então vai! Estereótipos...
 A: Pera aí!
 P: É um tipo...
 A: *Sobreposição de vozes*
 P: De imagem fixa ou generalização a respeito de um tipo de pessoa ou coisa...
 A: *Sobreposição de vozes*
 P: Nem sempre representam a verdade.
 A: *Sobreposição de vozes*
 P: Aí na mesma linha ó! O que é *they are*?
 A: Eles são
 P: Isso! Eles são. *they are simple*?
 A: Simples
 P: Isso! Eles são simples *and*?
 A: E
 P: *Usually*? Geralmente baseados em...o que é *profession*?
 A: Profissão.
 P: *Religion*?
 A: Religião
 P: *Sex*?
 A: Sexo.
 P: *Race*?
 A: Carro
 P: *Raça*
 A: (Risos)

P: Or age. Ou? Ou age?

A: Sobreposição de vozes

P: Idade. (...) Agora na mesma linha, né? Posso fazer a última?

(Transcrição áudio aula 02, observada no dia 23/10)

Nota-se que P2 age de maneira bastante diferente do que é esperado pelas prescrições. Ela deveria pedir que os alunos tentassem descobrir o assunto da entrevista, contudo ela traduz o título. Além disso, P não explora a questão da organização textual, mas informa que se trata de uma entrevista. Em seguida, pede que os alunos façam a tradução do texto, em duplas ou individualmente. É interessante destacar que a ação dos alunos de pedirem para P2 ajudarem a traduzir coincide com a fala de P sobre o fato de os alunos gostarem de tudo pronto, o que exemplifica a relação entre crenças e ações, mostrando que as crenças influenciam a prática, que por sua vez influencia as crenças. É interessante notar que P se prontifica a ajuda-los ditando a tradução. Entende-se, a partir dessa ação, que algumas crenças de P parecem mediar sua prática, tais como a de que a tradução é a melhor maneira de se aprender língua inglesa e a de que o professor é transmissor de conhecimento.

É válido destacar que apesar de ter afirmado que acredita que o Caderno do Professor orienta o trabalho docente e de que o utiliza, suas ações não parecem ser mediadas pelos pressupostos teóricos subjacentes à Proposta, o que faz com que os Cadernos não sejam instrumentos mediadores de uma reforma curricular no ensino de LI, mas artefatos que apresentam essa possibilidade. Em razão disso, as práticas de P2 não contribuem para que o objetivo do exercício seja atingido, que é o de fazer com que o aluno consiga reconhecer o assunto de um texto a partir de leitura rápida, bem como a organização textual de uma entrevista.

Após fazer a leitura e tradução do texto, P2 pede que os alunos façam as questões de interpretação de texto, ilustradas anteriormente (vide figura 5, p. 95). Conforme já foi

apontado na apresentação dos dados de P1, os objetivos da atividade são fazer com que o aluno localize informações explícitas no texto e infira o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto e os significados para compreender sua mensagem. Apresentam-se, a seguir, as orientações do Caderno do Professor para o desenvolvimento da atividade:

Fragmento XXXII

Organize os alunos em pares e peça que leiam primeiramente as questões e procurem por palavras-chave. Quando lerem o texto, sugira que sublinhem as informações encontradas para identificar as respostas. Corrija oralmente as questões. No caso das questões (a) e (e), peça sempre a opinião de mais alunos, pois nesse momento eles podem dar seu ponto de vista e ir além da compreensão do texto escrito. (SÃO PAULO, 2012, p. 18)

O fragmento que se apresenta foi extraído das notas de campo da pesquisadora durante a observação das aulas de P2 e explica o modo como ela conduz a realização das atividades:

Fragmento XXXIII

P2 pede para que os alunos façam os exercícios de interpretação do texto. Na resolução dos exercícios, P segue o mesmo esquema da leitura do texto, ou seja, ela lê a questão em inglês e traduz. Então dá alguns minutos para que alunos encontrem a resposta. P informa qual parágrafo traz a informação pedida e pergunta se os alunos querem copiar do texto ou que a professora passe na lousa. Eles dizem que preferem que ela passe e ela atende ao pedido dos alunos. (Notas de campo da aula 03, observada no dia 30/10)

O fragmento abaixo apresenta a transcrição do áudio referente a esse momento da aula:

Fragmento XXXIV

P: Agora que vocês já sabem o texto, já tem conhecimento do tema na íntegra, agora falta responder. *Now answer the questions about the text you read. Agora vamos responder...responda as questões, as perguntas né? Sobre o texto que você leu. What stereotypes does the director point out? Do you agree with them? Quais são os estereótipos que o diretor aponta?*
A: *Sobreposição de vozes.*

P: É, fala das loiras né?

A: Os japoneses são inteligentes.

P: Acho que tem que copiar essa parte aqui, óh! Um, dois, três, no quarto parágrafo, olha! Nos dias de hoje nós podemos ver. *Nowadays we can see many movies where black people are great athletes*. Daí fala que tem os estereótipos positivos e negativos. Eu acho que vocês têm que copiar aqui, óh! *Many movies* até *others*.

A: *Sobreposição de vozes*.

P: Vocês copiam ou querem que põe na lousa? (Transcrição da aula observada no dia 30/10)

É possível perceber que as ações de P2 divergem do que é esperado pelas prescrições.

Inicialmente, pelas orientações, o aluno deve ser levado a buscar palavras-chave que possam servir como pista para que ele localize a resposta. É interessante notar que a professora traduz a pergunta, incita os alunos a responderem, consegue a participação de alguns alunos, mas quando eles começam a tentar falar sobre os estereótipos apresentados, P mostra qual é o trecho que devem copiar. Observando-se as ações de P, entende-se que tenham sido mediadas pela crença de que a tradução é a melhor maneira de aprender língua inglesa, bem como a de que o professor transmite conhecimento e os alunos o absorvem. O aluno não parece ter um papel ativo para P, pois eles escrevem o que a professora dita ou copiam, o que mais uma vez parece indicar que P tem uma prática pautada na concepção behaviorista de ensino, focada no professor. É válido ressaltar que P não propicia o momento de reflexão esperado pela segunda parte das perguntas *a*, que pede para que os alunos digam se concordam com os estereótipos da entrevista, e *e*, que pede que os alunos justifiquem suas respostas. Entende-se que, ao optar por conduzir a atividade dessa maneira, P não leva os alunos a atingirem o objetivo inicial da atividade, que é localizar informações explícitas no texto e inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto, bem como inferir significados para compreender a mensagem do texto. Além disso, assim como P1, a ação de P desconsidera o que a SEE propõe na PCESP, que é fazer com que os textos promovam a reflexão crítica e a construção de opinião

com base nas competências de leitura, o que mostra, mais uma vez, que o Caderno do Aluno e do Professor não deixam de ser artefatos, para se tornarem em instrumentos de mediação da implementação da Proposta Curricular.

A próxima atividade trabalhada por P é o texto que inicia a situação de aprendizagem 3 *Ask an expert: what should I do?* O texto e as atividades encontram-se ilustrados na apresentação dos dados de P1 (vide figura 6, p. 100). O excerto seguinte ilustra como o Caderno do Professor espera que a atividade seja realizada:

Fragmento XXXV

Para realizar essa atividade, os alunos devem se apoiar na leitura das cartas. As perguntas a ser feitas são: Qual é o veículo? Qual é o público-alvo? Quem lê? Quem escreve? Qual é o objetivo do texto? Faça uma discussão com a classe respondendo às perguntas sugeridas com a finalidade de rever e compreender o que foi trabalhado nas Situações de Aprendizagem anteriores. (SÃO PAULO, 2012, p. 24)

Ainda de acordo com as prescrições, o objetivo dessa atividade é trabalhar com o conhecimento de mundo e de texto dos alunos acerca da organização de uma carta para uma seção de revista juvenil. O próximo excerto mostra a ação de P2:

Fragmento XXXVI

A professora inicia a aula pedindo que os alunos abram as apostilas na página 13. Explica que começarão a *Situated Learning* 3, chamada *Ask na expert: what should I do?* P2 pede que um aluno leia a primeira carta e depois ela dá a tradução. O mesmo procedimento é usado na leitura da segunda carta. Ao pedir para outro aluno ler a terceira carta, ele solicita a ajuda da professora, que lê e pede para aluno repetir. Depois disso, a professora traduz o texto. Então P2 pede que outro aluno leia o quarto texto, e em seguida dá a tradução. (Notas de campo da aula 04, observada no dia 06/11)

O excerto que se apresenta é a transcrição da gravação em áudio desse momento da

aula de P2:

Fragmento XXVII

P: Agora o (nome do aluno) vai ler a *b*, né (nome do aluno)?

A: *In a party I tried to include a girl into our conversation, but she turned her back on us and looked outside the room. When we were leaving, she pretended not to see us. I really don't know what to do in situations like that.*

P: O que tá escrito na *b*? O que vocês conseguiram compreender?

A: Em uma festa eu tentei (*sobreposição de vozes*).

P: É...em uma festa eu tentei?

A: Incluir uma garota em nossa conversa.

P: Incluir uma garota em nossa conversa, mas ela?

A: Mas ela virou as costas.

P: Mas ela virou as costas pra nós. E olhou?

A: *Sobreposição de vozes*.

P: E olhou pra fora da sala. Quando nós?

A: *Sobreposição de vozes*.

P: Quando nós estávamos partindo...ela não, ela não pretendia nos ver, né? Eu realmente?

A: Eu realmente não sei o que fazer em situações como essas.

(Transcrição do áudio aula 04, observada no dia 06/11)

Nota-se que a ação de P2, ao conduzir os alunos para a resolução do exercício, diverge do que esperam os Cadernos. Conforme apontado, as orientações do Caderno do Professor esperam que perguntas relacionadas ao contexto de produção e de publicação daquele tipo de texto sejam feitas, uma vez que o objetivo do exercício é trabalhar, com os alunos, seu conhecimento de mundo e de texto no que diz respeito à organização de uma carta para uma seção de revista voltada para adolescentes. Contudo, ao ter sua ação mediada por sua crença na tradução como prática que contribui para a aprendizagem dos alunos, a professora não contribui para que os objetivos do exercício sejam alcançados, o que mostra, mais uma vez, que os Cadernos do Aluno e do Professor não são, para P, instrumentos de mediação da implementação da Proposta Curricular.

Diante do número de aulas observadas e dos dados gerados a partir das observações, as ações acima apresentadas ilustram práticas de P2 que parecem ser recorrentes. O que chama

atenção na análise dos dados de P2 é o fato de que apesar de afirmar que os Caderno do Aluno e do Professor contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, em nenhuma das ações observadas eles foram instrumentos de mediação da implementação da reforma curricular pretendida pela PCESP. P2 parece utilizar o Caderno do Aluno como um substituto do livro didático, desconsiderando os pressupostos teóricos que o subjazem, os quais têm o objetivo de promover uma reforma no ensino de LI. Assim como o Caderno do Aluno, P1 parece não ter sua prática transformada pelas orientações do Caderno do Professor, ainda que afirme que essas orientações sejam importantes para apoiar sua prática. Compreende-se que o Caderno do Professor seja, para P2, usado como gabarito, já que traz as respostas das atividades do Caderno do Aluno.

Considerando-se que a conversão de artefatos em instrumentos psicológicos mediadores da atividade mental ocorre por meio da internalização, segundo Lantolf (2006), nota-se que o processo de internalização dos pressupostos teóricos que embasam a PCESP não tenha sido iniciado.

Neste capítulo, buscamos analisar e discutir os dados obtidos com esta investigação, à luz da teoria que apoia este trabalho. Apresenta-se, na próxima seção, uma reflexão mais aprofundada dos dados analisados para que a pergunta norteadora da pesquisa seja respondida.

4. Considerações finais

Este capítulo retoma os aspectos mais relevantes apontados na análise dos dados e aprofunda a discussão para que se possa responder à pergunta que orienta esta pesquisa. Em seguida, são apresentadas algumas considerações a respeito das limitações da pesquisa, bem como possíveis encaminhamentos futuros.

O objetivo deste trabalho foi investigar como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre as crenças e as ações de dois professores de LI em escola pública. A fim de que se pudesse entender essa relação, mapearam-se as crenças de P1 e de P2 sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, sobre os alunos envolvidos no processo, bem como sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno e do Professor. Após o levantamento dessas crenças, buscou-se compreender a relação que se estabelecia entre crenças e ações de P1 e de P2, considerando-se que tanto as crenças, quanto as políticas educacionais são artefatos que têm o potencial de mediar as ações dos professores. As reflexões que puderam ser tecidas com base nos dados obtidos são apresentadas na subseção seguinte.

4.1 Relação entre crenças e ações de P1 e de P2 e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: respondendo à pergunta de pesquisa

Analisando-se os dados de P1 e de P2 foi possível observar que o Caderno do Aluno atua como instrumento de mediação da ação de P1 para que se atinja os objetivos previamente estabelecidos pela PCESP em determinados momentos, figurando como artefato em outros. Como já foi apontado, entende-se que P possa estar passando por um processo de internalização dos pressupostos teóricos que embasam a Proposta, apesar de ter deixado bastante evidente que não acredita na eficiência do Caderno do Aluno como instrumento de

mediação do processo de ensino e aprendizagem. É possível que inúmeros fatores contribuam para que P utilize-o, tais como: (i) pressão por parte da gestão escolar, que, por sua vez, é pressionada por supervisores e dirigentes de ensino, evidenciando o quanto as políticas educacionais são poderosos instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem; (ii) o fato de o material ser disponibilizado gratuitamente para todos os alunos; (iii) o fato de as aulas já estarem prontas, considerando-se que a carga horária de P1 é de mais de cinquenta aulas semanais; (iv) o fato de algumas de suas práticas adotadas antes da implementação da PCESP coincidirem com as sugeridas pela Proposta. Quanto à P2, é importante salientar que, apesar de afirmar que o Caderno do Aluno contribui para o processo de ensino e aprendizagem, ele não parece ser para P2 um instrumento mediador da implementação da Proposta Curricular, conforme defende a SEE, mas como substituto de um livro didático, uma vez que a própria participante diz que a única mudança sentida nas aulas de LI após a implantação da PCESP foi o fato de os alunos terem acesso ao material, sem ter de fazer cópias ou passar na lousa. Nesse caso, parece que as restrições do ambiente, como a falta de material didático teve papel fundamental para que o Caderno do Aluno seja adotado por P2. Além disso, fatores como a pressão por parte da gestão escolar e o fato de as aulas já estarem prontas, considerando-se sua extensa carga horária, podem ter influenciado para que P2 adotasse o Caderno do Aluno, não como instrumento de mediação para que se atinja os objetivos esperados pela PCESP, mas como um instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem com o propósito definido pela própria professora.

No que diz respeito ao Caderno do Professor, os dados obtidos mostram que P1 e P2 assumem posturas diferentes em relação a esse artefato. P1 afirma que não o vê como artefato com o potencial de tornar-se instrumento de mediação de sua prática, o que indica a importância das crenças no modo como professores respondem por mudanças. Apesar disso,

algumas de suas ações são convergentes com as esperadas pelas prescrições, o que parece indicar que há um processo de internalização dos pressupostos teóricos subjacentes à PCESP. Já P2 afirma acreditar que o Caderno do Professor orienta o trabalho docente e que o utiliza, entretanto suas ações são opostas do que é esperado pela Proposta, o que indica que P não se apropriou desse artefato, convertendo-o em instrumento psicológico mediador de sua ação com o objetivo de promover uma reforma no modo como a LI vem sendo ensinada.

É interessante destacar que a SEE afirma que o objetivo das sugestões do Caderno do Professor não é determinar o que o professor deve fazer em sala de aula, mas propor possibilidades que devem ser analisadas com base no conhecimento que o professor tem de seus alunos e de suas necessidades de aprendizagem. Contudo os resultados apontam que além de estarem embasadas no conhecimento que o professor tem de seus alunos e de suas necessidades, as ações das participantes também são orientadas por suas crenças, bem como por fatores contextuais, tais como falta de tempo, pressão por parte da gestão, etc.

É importante destacar que ao apresentar a Proposta Curricular para o ensino de LI, a SEE explicita que os conteúdos a serem trabalhados em língua inglesa foram escolhidos não só com base em sua relevância e adequação à faixa etária, mas também em seu potencial para desenvolver as competências de leitura e escrita, de modo contextualizado e significativo. Além disso, intenta-se promover a reflexão crítica sobre o uso da língua e seus significados, bem como a construção de opinião a respeito dos temas abordados nas situações de aprendizagem. Contudo, nota-se pelos dados analisados, que a aula de LI não figura como espaço de construção de opinião para as professoras, uma vez que ao terem suas práticas mediadas por crenças que se apoiam em concepções tradicionais sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, as docentes privilegiam aspectos linguísticos, em detrimento de aspectos que poderiam contribuir para a construção de opiniões a respeito dos temas abordados, como

observa-se nas ações das professoras descritas nos fragmentos 30, de P1, e XXXII, de, P2.

Ao apresentar a metodologia de ensino e aprendizagem a ser utilizada, a SEE ressalta que explorar as características da organização textual é importante, uma vez que a análise do contexto histórico, social e cultural de produção e de leitura contribui para a compreensão e interpretação de significados. Observando-se as ações de P1 nota-se que a docente, em alguns momentos, recorre a esse recurso, o que parece indicar que, apesar de afirmar não ter sua prática mediada pelo Caderno do Professor, alguns dos pressupostos teóricos que embasa a PCESP medeiam sua prática, o que não se observa em P2, que parece não reconhecer a importância de se explorar o contexto de publicação, de produção e de leitura dos textos.

Outro aspecto que chama a atenção é que, no Caderno do Professor, a SEE dedica uma parte da seção *Orientações sobre o conteúdo do volume*, para esclarecer que espera-se, principalmente no EM, que, a partir da Proposta, o trabalho de língua inglesa seja desenvolvido partindo do conhecimento de mundo do aluno acerca do assunto tratado, para que, em seguida, seja explorado seu conhecimento sobre as características dos gêneros trabalhados em cada situação de aprendizagem, e, por fim, trabalhe-se as regras de funcionamento da língua. A SEE destaca que essa proposta para o estudo da LI representa uma inversão do como a língua vem sendo estudada e que, há algum tempo, faz parte dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Estado, o que parece sinalizar que mesmo antes da implementação da Proposta, já havia a consciência da necessidade da implantação de uma reforma no ensino de LI em EP. Ainda a esse respeito, a SEE argumenta a favor de uma prática pedagógica que não tenha como foco a tradução e que negligencie o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, afirmando que a crença de que os alunos não aprendem inglês em LI é resultado de “uma cultura que diz que, para ler e entender, é preciso traduzir palavra por palavra” (SÃO PAULO, 2014, p. 6). Nota-se, em alguns momentos, que as ações

de P1 convergem com a prática que a SEE incentiva, já que observou-se que P faz uma contextualização, ainda que aparentemente superficial, dos contextos de produção e de publicação dos textos. Contudo, ao conferir o que os alunos compreenderam por meio da tradução dos fragmentos do texto e explorar as questões de interpretação textual traduzindo-as, a prática de P1 aproxima-se da prática que a PCESP quer combater, mostrando que os pressupostos teóricos da PCESP parecem estar em processo de internalização, já que em determinados momentos a prática de P e as prescrições são convergentes, e em outros momentos são divergentes. No que diz respeito à P2, suas ações revelam uma prática que se aproxima da não desejada pela PCESP, mostrando o seu não conhecimento sobre os objetivos da Proposta.

É importante apontar que as concepções de língua, ensino e aprendizagem nas quais a PCESP afirma se embasar são explicitadas na seção *Orientações sobre o conteúdo do volume*, no início do Caderno do Professor. Segundo a SEE, a Proposta Curricular de LI foi desenvolvida considerando-se que a língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo, e para que se aprenda uma língua é necessária a construção do conhecimento, e, conseqüentemente, todos os alunos são responsáveis pela própria aprendizagem e a de seus pares. Contudo as práticas que foram observadas de P1 e de P2 parecem evidenciar que os conceitos sobre língua, ensino e aprendizagem nos quais suas ações se embasam se aproximam mais da concepção de língua como um código e do ensino como transmissão.

O aspecto mais importante dessa divergência entre as práticas das docentes e o esperado pelas prescrições é a possível diferença na aprendizagem dos alunos, uma vez que as reformas político-educacionais são implementadas com o objetivo de alterar o conteúdo e os resultados de uma sociedade em particular, segundo Johnson (2009). Ainda a esse respeito, a autora cita

Ball (2000) para afirmar que as políticas educacionais não dizem exatamente como o professor deve agir, mas criam circunstâncias que estreitam as possibilidades de ação docente. Nota-se, observando a prática das professoras participantes, que essa afirmação é verdadeira, pois ambas acabam utilizando o Caderno do Aluno como artefato, o que restringe, em alguma medida, as possibilidades de ação das professoras. Contudo as divergências entre as ações que a SEE espera e as praticadas pelas participantes, mostram como vários fatores devem ser levados em consideração ao se pensar na implementação de uma reforma curricular que pretende uniformizar os resultados obtidos em redes de ensino.

A partir de uma perspectiva sociocultural, não parece fazer sentido pensar na uniformização do ensino, uma vez que a aprendizagem humana é vista como uma atividade social dinâmica, contextualizada física e socialmente, e distribuída entre pessoas, ferramentas e atividades (JOHNSON, 2009). Portanto o fato de a SEE fornecer a todos os professores os mesmos artefatos não garante a uniformização da rede de ensino paulista, nem contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem, uma vez que inúmeros outros fatores sociais, históricos e culturais mediarão o processo, tais como as crenças dos professores.

O ensino de línguas tem sofrido transformações e hoje entende-se que não basta que o aluno saiba sobre a língua, mas espera-se que ele seja capaz de utilizar a língua (JOHNSON, 2009). Segundo a autora, com o intuito de conseguir uma mudança nos resultados obtidos com o ensino de línguas, alguns lugares têm instituído *top-down educational reform policies* (p. 80), ou seja, políticas de reformas educacionais que vêm de cima para baixo, sendo iniciadas por mudanças curriculares, passando pelos livros e materiais oferecidos, até atingir o modo como o professor pensa sobre o processo de ensino e aprendizagem. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo parece ser um exemplo desse tipo de reforma, uma vez que institui uma mudança no currículo a ser seguido, além de fornecer o material para alunos e

professores. Contudo Johnson ressalta que raramente esse tipo de reforma tem o impacto esperado pelos responsáveis pelas políticas educacionais. A autora cita a pesquisa de Kim (2008), que investigou os resultados obtidos com as políticas de reforma curricular do ensino de línguas e constatou que as crenças dos professores representam um obstáculo intransponível para a implementação de um novo currículo.

Assim com a pesquisa de Kim, os resultados obtidos com essa pesquisa apontam a necessidade de se buscar entender as crenças dos professores, uma vez que tais resultados mostram como as crenças estão intrinsicamente relacionadas às práticas das professoras, o que, conseqüentemente, influencia nas respostas desses professores a mudanças ou inovações, assim como apontam Barcelos e Kalaja (2013). Ou seja, não basta que se produzam documentos com novas concepções de língua e de ensino, e com prescrições a serem seguidas pelos professores, sem que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre suas crenças e práticas. É válido salientar que, de uma perspectiva sociocultural, a formação de professores de línguas é um processo dinâmico de reconstrução e transformação de práticas já existentes associadas ao processo de ensino e aprendizagem de modo que se adequem às necessidades individuais e locais, e o professor é visto como um indivíduo que se apropria e reconstrói recursos que foram desenvolvidos e disponibilizados a eles.

A partir dessas considerações, entende-se ser necessário que os docentes da rede estadual tenham acesso à formação continuada, para que, por meio de mediação, os professores possam reconstruir suas crenças a fim de que internalizem os pressupostos que embasam a Proposta Curricular, bem como os Cadernos do Professor e dos Alunos.

Os resultados dessa investigação revelam que caso o professor não tenha essa oportunidade de reconstruir suas crenças, os documentos que constituem a PCESP não serão instrumentos mediadores de uma reforma curricular, mas artefatos utilizados para a

reprodução de práticas adotadas há muito tempo no ensino de LI.

4.2 Limitações da pesquisa

Algumas limitações foram encontradas durante a realização dessa pesquisa, sendo que uma delas diz respeito ao número de aulas que puderam ser observadas. Conforme explicitou-se no capítulo de metodologia, inicialmente, planejava-se observar aproximadamente doze aulas de cada participante. Contudo diversos fatores contextuais levaram a observação de quatro aulas de cada professora. Tal fato parece evidenciar a pouca importância dada à aula de LI, uma vez que algumas das aulas que não puderam ser observadas, foram utilizadas para outra finalidade, fato bastante comum nas aulas de LI em EP. Além disso, o áudio das duas primeiras aulas de P1 e de P2 não puderam ser utilizados como fonte de dados pois a qualidade estava bastante comprometida, possivelmente pelo equipamento utilizado para gravação. Outra limitação foi o fato de as participantes terem sido um pouco breves em suas autobiografias, o que pode indicar que as participantes tenham tentado dar informações que não pudessem comprometer suas profissionalmente. Pelo mesmo motivo, acredita-se que P2 tenha dado respostas curtas, diretas e, em alguns momentos, impessoais. Além disso, a diferença entre o número de exercícios realizados por P1 e P2 durante as aulas contribuiu para que o número de dados gerados por P1, durante as observações, fosse maior do que o gerado por P2.

4.3 Sugestões de futuras pesquisas

Pesquisas sobre crenças de professores a respeito do processo de ensino e aprendizagem

de LI tem percorrido um longo caminho, porém diversos aspectos ainda precisam ser explorados, uma vez que entender as crenças dos professores é extremamente relevante para que se possa refletir sobre as práticas de ensino. Além disso, pesquisas a respeito dos resultados obtidos com a implementação da Proposta Curricular no Estado de São Paulo no ensino de língua inglesa ainda são em pequeno número.

Dada a importância das crenças e das políticas educacionais como instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem, entende-se que outras pesquisas que busquem compreender melhor qual é a relação que se estabelece entre esses instrumentos e qual é o seu impacto na aprendizagem dos alunos sejam úteis para que possa repensar o papel da formação de professores, tanto em pré-serviço, quanto em serviço.

Acredita-se, ainda, que estudos longitudinais, a respeito da relação entre crenças e ações e sua influência na reforma curricular contribuiriam para que se pudesse compreender melhor essa complexa relação, bem como suas consequências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003. p. 55-85.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 4ª ed., 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000.

ANJOS, A. A. *Sentidos-e-significados de professores de diferentes áreas sobre a Proposta Curricular e os Cadernos da SEE/SP*. 2011. 1252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências mais recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO (Org.). *Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006, p.15-41.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to *Beliefs about SLA revisited*. In: *System*, v. 39, n. 3, p. 281-289, 2011.

_____. Beliefs about second language acquisition teacher. In: CHAPPELLE, C. A. *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Qualitative research in education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

_____. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum. 2006

BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS A.; RICHARDS JC (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009

BORGES, L. F. *O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo*. Em andamento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista/UNESP. Em andamento.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v. 39, p. 250-256, 1996.

CONSOLO, D. A.; VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*, v.1, 1997

CROSS, R. *Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice*. In: *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 3, p. 434-452, 2010.

DAVID, C. M. Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008: o Caderno do Professor. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7, n. 3, pp. 185-195, 2012.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FERREIRA, M. M. An activity theory analysis of the implementation of an English curricular mandate in the state of São Paulo. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, Y. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

GABILLON, Z. L2 Learner' s beliefs: an overview. *Journal of Language and Learning*. v. 3, n. 2, p. 234-260, 2005.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p.87-104.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, pp. 235-257, 2006.

_____. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

_____. Trends in Second Language Teacher Education. The curriculum of Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b.

JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. R. A sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In:____. *Second Language Teacher Education: A sociocultural*

Perspective. New York: Routledge, 2009.

_____. (Eds.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective in professional development*. New York: Routledge, 2011. p. 189-203.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analysing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York: Routledge, 2012.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000.

_____. Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, v. 28, n. 1, pp. 67-109, 2006.

LANTOLF, J. P; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing. 1994

LANTOLF, J. P., THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language acquisition. In: B. van Patten, J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. p. 201-224.

LEITE, E. A. *O impacto da reforma curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede*. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

MAITINO, L. M. *Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada*. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System* 39 (3), 2011. p. 359-369.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, 1992, p.307-332.

PEREIRA, S. C. A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social. 2011. 195 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – USP/SP. 2007.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/SP. 2012. SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Caderno do Aluno de LEM – Inglês, 2ª série do Ensino Médio, 3º Bimestre*. São Paulo: SEE, 2012.

_____. *Caderno do Professor de LEM – Inglês, 2ª série do Ensino Médio, 3º Bimestre*. São Paulo: SEE, 2012.

_____. *Caderno do Professor de LEM – Inglês, 2ª série do Ensino Médio, 3º Bimestre*. São Paulo: SEE, 2014.

_____. *Curriculo do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2014.

SOUZA, M. O. P. *O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação*. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/SP. 2007.

SOUZA, F. M. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP/SP. 2014.

STURM, L. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS. 2007

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: an introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

VIANA, J. P. *As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação*. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-232

_____. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum* 15, (2), 2012. p. 457-480

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Ed) COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

WELLS, G. *Learning and teaching "Scientific concepts": Vygotsky's ideas revisited*. Artigo apresentado em Vygotsky and the Human Sciences Conference, Moscou, 1994. Disponível em: https://www.distancelearningcentre.com/resources/Learning_and_teaching.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WOODS, D. *Teacher cognition in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

YANG, J. S.; KIM T. Y. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: a qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System* 39, (3), 2011. p. 325-334.

ZUENGLER, J., MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40, 2006. p. 35-58.

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro de conteúdos do EF (1º semestre)

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

	5ª série/6º ano	6ª série/7º ano	7ª série/8º ano	8ª série/9º ano
Volume 1	• Cumprimentos e despedidas em inglês • Níveis de formalidade em cumprimentos e despedidas • Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone • Números em língua inglesa • Pronomes pessoais e adjetivos possessivos • Reconhecimento de palavras estrangeiras em nomes de lugares, marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet etc. • Análise de palavras estrangeiras presentes no cotidiano, sua origem e adaptação em língua materna	• Denominação em língua inglesa dos diferentes espaços comerciais e comunitários que estão nos arredores da escola (banco, padaria, supermercado, farmácia) • Relação entre espaços comerciais, sua função e as ações que neles ocorrem • Denominação das diferentes modalidades de esportes • Reconhecimento de palavras inglesas ou de origem inglesa usadas em diferentes modalidades esportivas, em textos na língua portuguesa • Relação entre modalidades esportivas e ações praticadas pelos atletas • Denominação de países e nacionalidades • Verbos de ação • Tempos verbais: presente contínuo e presente simples • Verbo modal <i>can</i> (para expressar habilidades) • <i>There is/there are</i>	• Identificação de comemorações (dia dos namorados, ano-novo, independência) que ocorrem em datas e de modos diferentes em diversos países e culturas • Localização de informações explícitas em textos informativos sobre o tema em estudo • Datas • Revisão: nomes de países e nacionalidades em língua inglesa • Tempos verbais: presente simples e verbos de ação (revisão); passado simples (verbos regulares e irregulares) • Conectivos (<i>and, but, so</i>) • Advérbios de tempo, frequência, lugar e modo	• Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas • Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas • Relação entre invenções e inventores (quem fez o quê) • Descrições de invenções, situando-as no momento histórico • Relação entre uma invenção e seu uso social • Relação entre biografias e profissões • Verbos e adjetivos • Tempos verbais: passado simples e presente simples (retomada); passado e passado contínuo futuro (<i>will, there will be</i>) e presente perfeito (reconhecimento do uso) • Voz passiva (<i>It's used for... ing; it was invented by...</i>)

Anexo 2 – Quadro de conteúdos do EF (2º semestre)

Volume 2	5ª série/6º ano	6ª série/7º ano	7ª série/8º ano	8ª série/9º ano
	• Denominação de objetos (caneta, lápis, mochila) e móveis escolares (carteira, cadeira, lousa) • Denominação dos espaços da escola (sala dos professores, sala de aula, biblioteca) e dos profissionais que nela atuam (inspetor, secretária, diretor, professor) • Relação entre ilustração e descrição de diferentes tipos de moradia • Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns • Adjetivos usados para descrever casas e seus espaços • Preposições de lugar	• Denominação dos espaços de lazer da cidade (parques, museus, cinemas) • Relação entre diferentes espaços de lazer e as atividades que neles se pode praticar (o que fazer e onde) • Identificação de informações específicas sobre os espaços de lazer, tais como horários de funcionamento, localização, tarifas etc. • Denominação de diferentes atividades de lazer (cinema, leitura, música etc.) praticadas e apreciadas: preferências • Revisão: <i>there + be/can</i>; presente; presente contínuo • Tempo verbal: presente (em foco: formas interrogativa e negativa)	• Denominação das diferentes refeições, alimentos e bebidas • Relação entre alimentos e bebidas e refeições • Identificação dos hábitos alimentares em diferentes culturas • Distinção entre alimentos e bebidas saudáveis × não saudáveis (<i>junk food</i> × <i>healthy food</i>); • Identificação de mudança de hábitos em diferentes épocas (a vida de um jovem hoje e a de quem foi jovem há 30 anos) • Advérbios e expressões adverbiais de tempo • Tempos verbais: presente e passado (revisão), passado simples contínuo, <i>used to</i> • Diferentes significados dos pronomes indefinidos (quantificadores): <i>much, many, a lot, (a) little, (a) few, some, any, no</i> • Verbo modal <i>should</i>	• Identificação dos elementos de uma narrativa (o quê, quando, onde, como) • Organização cronológica de eventos • Relação entre um acontecimento e uma emoção por ele provocada • Descrição de sensações e sentimentos • Tempos verbais: passado e passado contínuo e futuro (<i>will, there will be</i>) • Previsões para o futuro pessoal e coletivo • Relação entre mudanças e aspectos da vida pessoal e social • Advérbios e expressões adverbiais de tempo, lugar e modo • Estudo dos adjetivos (formas comparativas) • Estruturas verbais: <i>hope to; wish to; would like to</i>

Anexo 3 – Quadro de conteúdos do EM

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	• Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna • A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira • Reconhecimento das variantes linguísticas da língua inglesa • Reconhecimento da estrutura geral de um jornal (seções e seus objetivos) • A primeira página de um jornal e suas manchetes • Opinião do leitor (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Voz passiva, presente e passado • Pronomes relativos (<i>who, that, which, where</i>) • Conectivos: <i>consequently, when, before</i> • Expressões com preposições (verbo + preposição, adjetivo + preposição)	• Profissionais do cinema e da televisão • Etapas na produção de um filme • Formação de palavras por sufixação e prefixação • O uso de diferentes tempos verbais • O uso das conjunções (contraste, adição, conclusão e concessão) e dos marcadores sequenciais • Relações entre cultura e consumo • Mensagens implícitas em anúncios ou propagandas (linguagens verbal e não verbal) • Identificação de propagandas de produtos implícitas em filmes • Inferência de informações, ponto de vista e intenções do autor • O uso dos graus dos adjetivos nas propagandas • O uso do imperativo	• Características do trabalho voluntário • Trabalho voluntário × emprego • Habilidades e oportunidades de aprendizagem no trabalho voluntário • Construção de opinião • O uso dos tempos verbais: presente e presente perfeito • As características e a organização de um anúncio • Identificação das diferentes habilidades solicitadas de um candidato em um anúncio de emprego • A importância da qualificação profissional • O uso e o significado das abreviações • Verbos que indicam diferentes habilidades
Volume 2	• Sinônimia, antonímia e definições em palavras cruzadas • Tempos verbais (futuro e presente) • Organização de um <i>lead</i> (<i>lead paragraphs</i>) • Localização de informações em leads: o quê, quem, quando, onde, por quê • Notícias (reconhecimento do tema) • Pronomes interrogativos (o quê, quando, onde, como) • Voz passiva, passado, passado contínuo e presente	• Estereótipos sociais e preconceitos • Construção de opinião • Verbos modais para dar conselhos: <i>should, must, might</i> • Orações condicionais: tipo 1 e tipo 2 • Cinema, literatura e identidade cultural • O enredo no texto literário e sua adaptação para o cinema • Organização do texto narrativo • Identificação e descrição de personagens • O uso de diferentes tempos verbais • Discursos direto e indireto • O uso de <i>linking words</i> (palavras de ligação)	• Descrição de diferentes profissões e campos de atuação profissional • A escolha de uma carreira: experiências pessoais e perspectivas • Construção do <i>curriculum vitae</i>: tipos de currículo • Características e organização de um currículo • Etapas no processo de colocação profissional (do anúncio à entrevista) • Edição de currículo (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos) • O uso e significado das abreviações • O uso dos tempos verbais: futuro (<i>will, going to</i>) • O uso dos verbos modais: <i>may, might</i> • O uso dos marcadores textuais que indicam opções: <i>either... or, neither... nor</i> • Orações condicionais (tipo 1), passado simples e presente perfeito (retomada)

APÊNDICE

Questionário respondido por P1

Prezada professora, este questionário tem o objetivo de traçar seu perfil acadêmico e profissional. Suas informações serão avaliadas sigilosamente e sua identidade será preservada. Qualquer dúvida, enviar e-mail para deessa0304@yahoo.com.br. Agradeço a sua colaboração!

Pesquisadora: Andressa Cristiane dos Santos

Participante: P1

Nacionalidade: Brasileira

Idade: 40

1. Onde estudou em cada uma das etapas listadas abaixo?

1.1. Ensino Fundamental: ☒ ensino público ☐ ensino privado

1.2. Ensino Médio: ☒ ensino público ☐ ensino privado

1.3. Ensino Superior: ☒ ensino público ☐ ensino privado

2. Tem Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa? ☒ sim ☐ não

2.1. Em caso afirmativo, qual foi a duração do curso? 5 anos

2.2. Em que ano ingressou? 1992

2.3. Em que ano concluiu? 1996

2.4. Em que instituição? Ingressei na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), onde cursei dois anos da graduação, então me transferi para a UNESP (Ibilce), onde me graduei, após mais 3 anos de curso.

3. Graduou-se em alguma outra área? ☐ sim ☒ não

3.1. Em caso afirmativo, em qual área? _____

3.2. Em que ano ingressou? _____

3.3. Em que ano concluiu? _____

4. Tem especialização ou pós-graduação na área em que atua? ☒ sim ☐ não

4.1. Em caso de resposta afirmativa, especifique o curso e quando concluiu:

“Teacher’s Links: reflexão e desenvolvimento para professores de inglês”, oferecido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC-SP. 2011 e 2012.

5. Tem especialização ou pós-graduação em alguma outra área? ☐ sim ☒ não

5.1. Em caso de resposta afirmativa, especifique o curso e quando concluiu: _____

6. Onde você aprendeu a língua inglesa? (Assinale a(s) alternativa(s) que se aplicam ao seu caso).

- 6.1- (x) Escola de Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries)
 - 6.2- (x) Escola de Ensino Médio
 - 6.3- (x) Universidade
 - 6.4- (x) Escola de línguas
 - 6.5- (x) Outra(s) maneira(s) – Quais? Cursos e viagens ao exterior
7. Há quanto tempo é professora da rede estadual de ensino? Há 10 anos
8. Há quanto tempo é professora na escola onde trabalha atualmente? Trabalho há 3 anos em uma das escolas onde atuo e há 2 anos na outra escola.
9. Você é professora exclusivamente de inglês ou também trabalha com outras línguas (português, espanhol, etc.)? Somente inglês
10. Você ensina ou já ensinou inglês em escolas particulares ou de idiomas? Em caso positivo, onde e por quanto tempo? Sim, no início da minha carreira trabalhei por um curto período nas escolas CCAA e CNA. Porém em pouco tempo comecei a trabalhar na Wizard, onde estou há 17 anos.
11. Qual é a sua carga horária semanal? Tenho 22 aulas em uma das escolas públicas em que trabalho, 12 aulas na outra escola pública e 20 aulas na escola de idiomas.

Questionário respondido por P2

Prezada professora, este questionário tem o objetivo de traçar seu perfil acadêmico e profissional. Suas informações serão avaliadas sigilosamente e sua identidade será preservada. Qualquer dúvida, enviar e-mail para desa0304@yahoo.com.br. Agradeço a sua colaboração!

Pesquisadora: Andressa Cristiane dos Santos

Participante: P2

Nacionalidade: brasileira

Idade: 50

1. Onde estudou em cada uma das etapas listadas abaixo?

1.1. Ensino Fundamental: ☒ ensino público ☐ ensino privado

1.2. Ensino Médio: ☒ ensino público ☐ ensino privado

1.3. Ensino Superior: ☐ ensino público ☒ ensino privado

2. Tem Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa? ☒ sim ☐ não

2.1. Em caso afirmativo, qual foi a duração do curso? 3 anos

2.2. Em que ano ingressou? 1986

2.3. Em que ano concluiu? 1988

2.4. Em que instituição? Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras

3. Graduiu-se em alguma outra área? ☐ sim ☒ não

3.1. Em caso afirmativo, em qual área? _____

3.2. Em que ano ingressou? _____

3.3. Em que ano concluiu? _____

4. Tem especialização ou pós-graduação na área em que atua? ☐ sim ☒ não

4.1. Em caso de resposta afirmativa, especifique o curso e quando concluiu:

5. Tem especialização ou pós-graduação em alguma outra área? ☐ sim ☒ não

5.1. Em caso de resposta afirmativa, especifique o curso e quando concluiu:

6. Onde você aprendeu a língua inglesa? (Assinale a(s) alternativa(s) que se aplicam ao seu caso).

6.1- ☒ Escola de Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries)

6.2- ☒ Escola de Ensino Médio

6.3- ☒ Universidade

6.4- ☒ Escola de línguas

6.5- ☐ Outra(s) maneira(s) – Quais?

7. Há quanto tempo é professora da rede estadual de ensino? Há 24 anos.

8. Há quanto tempo é professora na escola onde trabalha atualmente? Há 20 anos.

9. Você é professora exclusivamente de inglês ou também trabalha com outras línguas (português, espanhol, etc.)? Sim, também trabalho com português.

10. Você ensina ou já ensinou inglês em escolas particulares ou de idiomas? Em caso positivo, onde e por quanto tempo? Não
11. Qual é a sua carga horária semanal? 57 aulas semanais

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA

Prezada professora, como parte integrante de minha investigação a respeito do uso da Proposta Curricular para o ensino de Inglês em escola pública e das influências das crenças do professor na implantação da Proposta, peço sua colaboração produzindo uma autobiografia sobre suas experiências acadêmicas e profissionais. Os tópicos seguintes são um guia para orientá-la nos aspectos a serem abordados em teu texto, contudo sinta-se livre para abordar outros tópicos que julgar relevante. Agradeço desde já sua colaboração!

Formação profissional (graduação, pós-graduação, cursos de língua, capacitação);

Atuação profissional desde o início da carreira (tempo de atuação como professora de língua inglesa, locais de atuação);

Como e porque começou a ministrar aulas de Língua Inglesa;

Experiências como aluna e as influências na maneira como ensina;

O ensino de Língua Inglesa na escola pública ao longo de sua profissão, até os dias atuais;

Quais mudanças (positivas ou negativas) a implantação da Proposta Curricular, a partir de 2009, trouxe para suas aulas de Inglês (faça uma breve reflexão a respeito do uso dos Cadernos do Aluno e do Professor);

Atualmente, quais são as maiores dificuldades para se ensinar Inglês na escola pública? E quanto às facilidades? Quais são teus pontos fortes e fracos, como profissional?

Autobiografia P1

Desde pequena sempre gostei de inglês e tinha sonhos de ministrar aulas. Quando cresci, amadureci essa idéia, fiz faculdade e então iniciei minha carreira como professora. Durante o ensino fundamental minha professora de inglês era excelente, inspirada nela eu reforcei meu sonho de me tornar professora. Ela tinha muito conhecimento da língua, com métodos tradicionais (era o que existia na época), muito respeitada por todos e fazia com que a maioria dos alunos aprendessem o conteúdo. Já no ensino médio minhas professoras não tinham muito conhecimento da língua, não eram respeitadas, não conseguiam dominar a sala e nem ensinar o conteúdo. Elas foram exemplos de professores que eu não esquecerei, mas de maneira negativa, porque são professores que eu jamais quero ser ou parecer em relação a comportamento, conhecimento, atitudes, etc. (Isso pode ter acontecido porque nessa época eu já tinha algum conhecimento de inglês, tinha minhas idéias de como eu gostaria que meus professores atuassem em sala de aula).

Eu iniciei minha carreira em uma escola pública de uma pequena cidade onde os alunos eram mais educados e mais interessados do que em outras escolas (era a única experiência que eu tinha, além de conversas com outros professores), mas não menos críticos e como “quaisquer” outros alunos gostavam de testar quem estava iniciando. Eu conseguia desenvolver muitas atividades porque eu era obrigada a seguir a Proposta Curricular, mas eu preparava as atividades de acordo com o conhecimento dos meus alunos. Atualmente os alunos estão mais complicados e menos comprometidos e além de seguir a Proposta Curricular o governo instituiu o caderno do aluno, uma “apostila” com o conteúdo que deve ser trabalhado com os alunos.

A proposta curricular veio auxiliar e dar um norte para os professores, mas ela não está de acordo com o conhecimento dos alunos o q às vezes acaba atrapalhando o andamento da aula. Como professora eu tento adaptar, facilitar e tentar tornar a apostila mais atraente e importante para a aprendizagem dos alunos.

Atualmente o ensino de inglês está muito difícil porque a matéria é considerada irrelevante para o governo e para os alunos. (Quando os alunos acham que inglês é importante e necessário eles procuram uma escola de idiomas para aprender). Os alunos estão indisciplinados, falta comprometimento, interesse, vontade, consciência da necessidade e importância do inglês para o futuro.

Mas no meio de tudo isso ainda há alguns poucos alunos que respeitam o profissional – professor que tem conhecimento, que se esforça para tentar dar sua aula e colaborar com o conhecimento e formação do aluno como pessoa crítica que faz parte de uma sociedade maior. Eu como professora tenho um bom relacionamento com os alunos, conhecimento e domínio da matéria, estou sempre tentando fazer algo diferente, chamar a atenção dos alunos, as vezes com sucesso e muitas vezes sem sucesso algum. Eu também me sinto perdida em alguns aspectos sobre como tentar melhorar essa falta de consciência dos alunos sobre a importância da língua inglesa, em como propor atividades que gostaria de realizar com as minhas salas de aulas para um melhor aprendizado do aluno.

Autobiografia de P2

Sou professora de língua inglesa nessa mesma escola há 14 anos. Escolhi esta disciplina porque sempre gostei muito de aprender um outro idioma e me identifiquei com o inglês. Gosto de ouvir músicas em inglês pela sua melodia, ritmo e também pela beleza das palavras ao pronunciá-las.

Admirava minha professora quando ainda era aluna. Sempre jeitosa ao passar o conhecimento da disciplina para os alunos, embora fosse difícil de absorver, pois era algo novo para nós.

Aprender uma língua estrangeira como a língua inglesa é indispensável para a formação do indivíduo que está inserido num contexto social globalizado, pois o aprendizado dessa língua abre portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

O ensino da língua inglesa na escola pública tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área, uma vez que o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades relativas à falta de material didático, à ausência de um ambiente propício para a aprendizagem da língua. Essas questões têm implicado direta e indiretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem da disciplina.

A partir da implantação da Proposta Curricular, o uso dos Cadernos do Aluno facilitou o desenvolvimento da disciplina uma vez que não havia material didático para isso até então. Acredito que a falta de interesse por parte dos alunos tem contribuído para dificultar o ensino de língua inglesa na escola pública. Mesmo quando há diversidade nas aulas o problema permanece, o que é uma pena, pois minha contribuição como facilitadora e mediadora ainda está presente em minha conduta e é o que me incentiva a continuar.

Roteiro para entrevista semi-estruturada

Você considera o ensino de língua inglesa importante para os alunos da rede pública? Por quê?

Frequentemente ouvimos as pessoas falarem que não se aprende inglês na EP. O que você acha dessa afirmação?

Quais aspectos contribuem e quais aspectos atrapalham o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na EP?

Se você pudesse mudar alguns aspectos das aulas (número de alunos, organização da sala, material utilizado, tempo de aula, etc) de modo a promover maior aprendizagem entre seus alunos, o que mudaria?

É possível realizar um trabalho que desenvolva as quatro habilidades (speaking, listening, reading, writing) na escola pública ou é necessário privilegiar alguma em detrimento das outras?

Na sua opinião, qual é o papel da tarefa de casa no processo de ensino e aprendizagem de inglês? Você passa tarefa aos seus alunos?

Como você avalia a questão do ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola em que leciona ou lecionava na ocasião da observação das aulas? E qual é a sua avaliação da turma a qual observei algumas aulas, especificamente?

Você nota que os alunos têm alguma preferência sobre o tipo de atividade que gostam de fazer em sala de aula, ou porque acham que a aprendizagem se torna mais interessante, ou porque acham que se torna mais fácil?

Quais contribuições o seu curso de licenciatura deu para sua formação como docente de língua inglesa?

Quais recordações você tem sobre suas primeiras experiências de ensino de inglês em sala de aula? Você se lembra de alguma alteração/transição em relação às políticas educacionais ocorrida no ensino de LI ao longo da sua carreira?

Na sua opinião, quais são os seus pontos fortes e fracos, como professora de língua estrangeira?

O que você pensa sobre o fato de existir um currículo unificado para todas as disciplinas em todo o estado?

Na época em que foi implantada a PCESP, a SEE preparou a escola e os docentes para a utilização do material enviado (Cadernos do Professor e do Aluno), em relação a questões teóricas e metodológicas?

Como era o ensino de língua inglesa antes da implementação da Proposta, tanto em relação à elaboração do Plano de Ensino, quanto em relação à escolha de materiais?

Quais mudanças ocorreram com a implementação da PC e dos Cadernos do Professor e do Aluno nas suas aulas de inglês?

Como você avalia os Cadernos do Aluno e do Professor na disciplina de língua inglesa? Cite aspectos positivos e negativos.

Você tem dificuldades para desenvolver as atividades do material? Utiliza algum outro tipo de material? O que tem feito para sanar essas dificuldades?

Como foi possível observar, você utiliza as atividades propostas pelo Caderno do Aluno. E quanto às prescrições encontradas nos Cadernos do Professor, você as utiliza? Como elas contribuem para a sua aula?

Qual é a sua opinião a respeito dos Cadernos especificamente do segundo ano do EM? Você acha que o temas e os tipos textuais propostos são interessantes? E as atividades, são eficientes?

Você acredita que o nível das atividades do caderno são adequados para os alunos em geral? E para os alunos da sala que eu pude acompanhar por algumas aulas?

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura