

LUCIANE NIGRO CHARLARIELLO

**ATIVIDADE PRESCRITA E ATIVIDADE
REALIZADA: REFLEXÕES CRÍTICAS DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

LUCIANE NIGRO CHARLARIELLO

**ATIVIDADE PRESCRITA E ATIVIDADE
REALIZADA: REFLEXÕES CRÍTICAS DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

Banca Examinadora

Dedico este trabalho
aos meus queridos filhos:
Rômulo e Bruna

AGRADECIMENTOS

À CAPES, financiadora de grande parte deste estudo.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, pela sua dedicação ao trabalho educacional de uma forma geral, pela paciência, incentivo, respeito e amor que demonstrou por mim e pelo meu trabalho. E pelas oportunidades que me proporcionou. Conhecê-la significou dar importância a pequenas alegrias que se transformam em Felicidade.

A Márcia Schneider pela sua ajuda e dedicação no processo de escrita desta pesquisa.

A Francisco Estefogo pelo seu estímulo. Conhecê-lo significou abertura de portas para uma nova vida: a vida acadêmica.

À diretora da E. E. Prof. Ascendino Reis, profa. Maria de Fátima Colla dos Santos, pela permissão em coletar os dados para a realização desta pesquisa.

Às minhas amigas e co-produtoras do material analisado – Dejanira, Edena, Eliete, Ligia, Rosineide e Solange – pela permissão de divulgar a unidade didática e analisá-la.

Às integrantes da banca de qualificação, Profa. Dra. Vera Cabrera Duarte, Profa. Dra. Mona M. Hawi e doutoranda Márcia Schneider pela disponibilidade de tempo e pelos questionamentos e contribuições.

Aos professores doutores da banca de defesa, pela gentileza em aceitar o convite e, assim, participar da conclusão do meu mestrado.

Aos meus pais que me deram lições de vida, fundamentais para a minha formação.

A todos da minha família pelo constante incentivo e apoio, em especial, à matriarca da família, minha avó, que atuou como minha mãe nos momentos mais decisivos da minha vida.

Ao Eduardo, pelas duas jóias que ele me proporcionou na minha vida, meus filhos.

Aos meus colegas e amigos do Lael, por termos compartilhado experiências, dúvidas, sucessos e fracassos, em especial Rosineide, Mônica, Noeli, Jordana, Ana Maria. A voz da pessoa amiga é a nota mais suave na orquestra da vida.

Aos meus colegas e amigos da E. E. Prof. Ascendino Reis, em especial Dejanira, Rafaela, Ulisse.

Aos meus alunos e companheiros de pesquisa do 2º ano do Ensino Médio do ano de 2003 da E. E. Prof. Ascendino Reis, por terem contribuído com esta pesquisa. Sem eles, este trabalho jamais teria sido realizado.

A todos os professores do Lael e do curso “Reflexão sobre a ação”. Obrigada pelo vasto conhecimento compartilhado.

Aos funcionários do Lael sempre dispostos a cooperar quando necessitava.

Ao meu namorado, Paulo, pelo companheirismo, paciência e encorajamento. Conhecê-lo, durante este processo de pesquisa, foi um presente e um desafio. Sentir-me novamente amada; e importante na vida de outra pessoa, foi determinante para a minha Felicidade.

Finalmente, agradeço a Deus, que sempre me mostra que todos os sonhos são possíveis e realizáveis, e ainda, indica o melhor caminho e o melhor momento para atingi-los.

RESUMO

O trabalho aqui analisado está inserido na linha de pesquisa Linguagem e Educação e visa investigar a unidade didática: “No-violence: It’s just a game”, desenvolvida por um grupo de professores da rede pública do estado de São Paulo, durante o último módulo do curso Reflexão sobre a Ação. Proponho-me a examinar essa unidade didática (atividade prescrita), explicá-la teoricamente e criticá-la com vistas, também, à sua aplicação (atividade realizada) e pretendo fazer propostas de mudanças, ou seja, o desenvolvimento da dissertação será basicamente um processo de reflexão crítica de Smith (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. O presente estudo está embasado na Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural conforme discutido por Vygotsky (1924/1984, 1934/2002), Leontiev (1977,1978,1998) e Engeström (1987,1999,1999a). Também se pauta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996,1998), os quais foram discutidos em relação ao ensino de língua estrangeira, ao sociointeracionismo, à visão crítica de ensino-aprendizagem e à perspectiva dialógica de linguagem. Esta pesquisa foi considerada como crítica com cunho colaborativo, pois envolve o processo conjunto de investigação da ação que visa a apreensão, análise e crítica de contextos de ação com foco na sua transformação, tendo a pesquisadora como uma das participantes focais, que estuda seu contexto de ação, interfere e modifica seu contexto. Para isso, foi utilizada a análise documental (a unidade didática) e foram gravadas e transcritas as nove aulas (aplicação da unidade). Os resultados mostraram que a unidade didática e suas aulas favorecem parcialmente o desenvolvimento de base discursiva para engajamento discursivo na língua inglesa, assim como o desenvolvimento de consciência crítica, e foi totalmente pautada em tema transversal.

ABSTRACT

This work belongs to the research area Language and Education. It aims to investigate the didactic unit: "No violence: It's just a game" which was developed by a group of teachers, including the author. These teachers work in Public Schools of São Paulo. This unit was created during the last module of the course "Reflection on Action". I set out to examine, explain theoretically and criticize this unit (prescribed activity) and its application (realized activity) and I intend to make suggestions to reconstruct it. In other words, the development of this work will be basically a process of Critical Reflection according to Smith (description, informing, confrontation and reconstruction). The theoretical framework is based on Activity Theory (Vygotsky, 1934/2002, 1924/1984; Leontiev, 1977, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1999, 1999a). It is also based on PCNs (1996, 1998) which were discussed with regard to teaching foreign language, sociointeracionism, critical view of teaching-learning and a dialogical perspective of language. This research will be considered a critical one with a collaborative view, because it involves the combined complex of investigation of action that aims the understanding, analysis and critic of action context aiming to the transformation of this context. The researcher is one of the participants who studies her action context, interferes and transforms her context. The methodology will be a documental analysis (the didactic unit), involving recording classes and transcription (the application of the unit). The data analysis and interpretation suggest that the didactic unit and the classes praise the development of discursive base to discursive engagement into English language partially, and also the development of critical conscience, and it was based on transversal theme.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. Teoria da Atividade	19
1.1.1. Atividade prescrita e atividade realizada	31
1.2. PCNs e o Ensino de Língua Estrangeira	35
1.2.1. Sociointeracionismo e os PCNs	36
1.2.2. Linguagem Dialógica e os PCNs	38
1.2.3. Visão Crítica de Ensino-Aprendizagem e os PCNs	44
CAPÍTULO 2 – CAPÍTULO METODOLÓGICO	51
2.1. Escolha Metodológica	51
2.2. Contexto de Pesquisa	52
2.2.1. Contexto Documental	52
2.2.2. Contexto de Campo	53
2.3. Participantes da Pesquisa	56
2.3.1. Pesquisadora	56
2.3.2. Participantes da pesquisa documental	59
2.3.3. Participantes da pesquisa de campo – os alunos	61
2.4. Procedimentos Metodológicos de Geração de Dados	62
2.5. Procedimentos de Análise de Dados	63
2.6. Garantias de Credibilidade e Confiabilidade	65
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
3.1. Contextualizando as atividades	69
3.1.1. Contextualizando a criação da Unidade didática	69
3.1.2. Contextualizando a atividade prescrita e a atividade realizada	72
3.2. Desenvolvimento de base discursiva	76
3.2.1. Objetivos didáticos	76
3.2.2. Conteúdos didáticos	78
3.2.3. Procedimentos didáticos	81
3.3. Desenvolvimento da consciência crítica	84
3.3.1. Objetivos didáticos	84
3.3.2. Conteúdos didáticos	86
3.3.3. Procedimentos didáticos	87
3.4. Desenvolvimento de temas transversais	89
3.4.1. Objetivos didáticos	89
3.4.2. Conteúdos didáticos	91
3.4.3. Procedimentos didáticos	92
CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES FINAIS	94
4.1. Sugestões para transformação da unidade didática	95
4.2. Dificuldades	96
4.3. Contribuições	96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	103
Unidade Didática	103
Quadro de conteúdo temático e escolhas lexicais	

LISTA DE QUADROS

Número	Tipo de quadro	Página
1	Quadro sintetizador da metodologia	67
2	Criação da Unidade didática – TASHC	69
3	Criação da Unidade didática – Contexto de produção	70
4	Organização pelo Contexto de produção	72
5	Organização pela Teoria da Atividade	73
6	Excerto n°1	76
7	Excerto n°2	77
8	Excerto n°3	78
9	Excerto n°4	79
10	Excerto n°5	79
11	Excerto n° 6	80
12	Excerto n°7	81
13	Excerto n°8	82
14	Excerto n°9	84
15	Excerto n°10	85
16	Excerto n°11	86
17	Excerto n°12	87
18	Excerto n°13	88
19	Excerto n°14	90
20	Excerto n°15	90
21	Excerto n°16	91
22	Excerto n°17	92
23	Conteúdo Temático da 1ª. aula	131
24	Conteúdo Temático da 2ª. aula	133
25	Conteúdo Temático da 2ª. aula	134
26	Conteúdo Temático da 4ª. aula	135
27	Conteúdo Temático da 5ª. aula	136
28	Conteúdo Temático da 6ª. aula	137
29	Conteúdo Temático da 7ª. aula	138
30	Conteúdo Temático da 8ª. aula	138
31	Conteúdo Temático da 9ª. aula	138

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir a relação entre uma unidade didática elaborada no curso Reflexão sobre a Ação por um grupo de professoras e as aulas em que a unidade didática foi utilizada, tecendo críticas com vistas à sua transformação, além de propor possíveis encaminhamentos para a mesma.

A fim de entender esta pesquisa é importante considerá-la sob a égide de um projeto maior, intitulado “Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática”.

Um dos principais objetivos do projeto citado é colaborar com a sociedade para a promoção da melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas Redes Estadual e Municipal de Ensino. Assim, por meio de um programa de educação continuada, o professor tem a possibilidade de desenvolver seu conhecimento de língua inglesa e, através da reflexão crítica, uma das propostas do programa, transformar a prática de sala de aula.

Este projeto vem se desenvolvendo desde 1997, financiado pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa - São Paulo, e coordenado pela professora doutora Maria Antonieta Alba Celani.

Celani & Collins (2003:83) descrevem o projeto como possuidor de três fases, que são: 1) o aprimoramento lingüístico, a cargo da Associação Cultura Inglesa – São Paulo; 2) o aprimoramento da formação pedagógica por meio do curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando, ministrado por professores da PUC-SP; 3) a formação do multiplicador, a cargo de ambas as instituições. Trata-se de um curso oferecido gratuitamente, podendo ter na primeira fase, uma duração de até três anos, dependendo do nível de proficiência lingüística inicial de cada participante e mais um ano e meio na segunda etapa.

Os objetivos principais do curso Reflexão sobre a Ação são: formar professores reflexivos críticos, com a perspectiva de formar multiplicadores, estabelecendo a reflexão crítica como forma de transformação e possibilitando o desenvolvimento de estratégias que levem os professores a refletir sobre seus problemas e discursos; trabalhar com a própria prática, relacionando

conceitos teóricos à problemática do ensino de uma língua estrangeira na escola pública brasileira. Os conteúdos teóricos referem-se ao papel ativo dos participantes (professores e alunos), a perspectivas de ensino aprendizagem, a auto-avaliação e ao papel do multiplicador.

Na concepção de Minatti (2003:197) o multiplicador tem como papel “discutir com seus colegas e amigos, criar uma relação mais próxima com seus alunos, discutindo sobre questões que surgem, trocando experiência e podendo ampliar seus conhecimentos e a forma como vê as coisas”. Além disso, o multiplicador, ou seja, o professor reflexivo, “está sempre pensando e refletindo sobre o que está ocorrendo com ele, com seus alunos, com a instituição na qual leciona e, até mesmo, com a situação atual do país”(ibidem).

Ao término desse curso, os alunos-professores (multiplicadores) devem atuar de forma crítica nos vários papéis que lhes cabem nos contextos da escola, não somente na sala de aula, mas como educador; planejador de projetos e conteúdos, questionador de idéias e estratégias.

No último semestre desse curso, os alunos-professores, dentre outras atividades, em grupos, a partir de uma discussão das necessidades e do contexto social dos alunos, estabelecem objetivos e desenvolvem unidades didáticas que venham contemplar as necessidades preestabelecidas.

Particpei, como aluna, das três fases desse projeto e desenvolvi juntamente com mais seis professoras da rede estadual, dentre outras unidades didáticas, esta que pretendo analisar durante esta pesquisa – “No violence – it’s just a game”¹.

Essa unidade didática, segundo as participantes do grupo, foi pensada e elaborada a partir de uma reflexão sobre diversas manifestações de violência, tema bastante proliferado pela mídia em geral, que vem afetando as diversas esferas da sociedade como um todo, e o ambiente escolar, de forma mais específica. Assim, a opção por esse tema ocorreu de forma a discutir os valores necessários para o convívio social.

Salientamos que nesse contexto de aprendizagem, o tema violência foi escolhido para mostrar ao educando que em uma sociedade existem limites e regras, muitas vezes não cumpridas, gerando conseqüências trágicas. Essa

¹ Esta unidade didática encontra-se nos anexos desta pesquisa.

percepção das conseqüências, razão do não cumprimento das regras, poderia ser melhor discutida se escolhêssemos uma modalidade que atendesse também aos interesses do aluno, motivo pelo qual escolhemos tratar a violência inserido no tema esportes. Nesse sentido, atingiríamos nosso objetivo maior – a conscientização de atitudes e valores éticos e morais – a partir de um assunto comum a todos – o futebol.

A idéia inicial seria refletir sobre as manifestações de violência nos esportes coletivos, porém, percebendo a dificuldade, nos limitamos a discussões a respeito de manifestações de violência no futebol, basquete e vôlei. Dentro desses temas, pensávamos em desenvolver discussões relacionadas à saúde dos esportistas, regras oficiais de cada modalidade, as doenças mais recorrentes de cada esporte, a questão do *dopping*, do *hooliganism*, entre outros.

Todavia, como o material era muito vasto e tínhamos um tempo específico (8 a 10 aulas), decidimos restringir o tema apenas às manifestações de violência no futebol, uma vez que é uma modalidade muito popular entre os alunos e alunas.

Subjacente à proposta de conscientização sobre atitudes e valores, era também necessário trabalharmos questões lingüísticas, uma vez que a aula era de língua estrangeira. Nesse sentido, optamos por explorar a diferença entre os tipos de textos: jornalístico e narrativo, e o uso da forma temporal passado de alguns verbos, para que o educando tivesse a possibilidade de produzir um texto narrativo. Assim, essas foram as intenções do grupo para criar a unidade didática.

Após a breve exposição do contexto de criação da unidade didática, retomo a seguir o objetivo deste trabalho

Como apontado anteriormente, esta pesquisa visa analisar a unidade didática: “No-violence: It’s just a game”, considerada uma atividade prescrita² e relacioná-la com a sua aplicação em aulas (a atividade realizada³) realizadas pela professora-pesquisadora na Escola Estadual Professor Ascendino Reis⁴. Assim, o objetivo desta pesquisa é responder a seguinte pergunta:

² Este termo será melhor explicado no capítulo teórico.

³ Este termo será melhor abordado no capítulo teórico.

⁴ Obtive autorização da diretora da escola para utilizar o nome verdadeiro da mesma.

Qual a relação entre a atividade prescrita (unidade didática) e a atividade realizada (aula)?

Tecerei essas relações à luz de três pontos importantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa (Moita Lopes, 2003): engajamento discursivo, consciência crítica e temas transversais, os quais assumirão o papel de categorias de interpretação desta pesquisa. Assim, pretendo responder também as seguintes sub-questões:

- A unidade didática constrói base discursiva para engajamento discursivo?
- A unidade didática desenvolve a consciência crítica em relação à linguagem?
- Há uma discussão sobre tema transversal na unidade didática?

- A aula constrói base discursiva para engajamento discursivo?
- A aula desenvolve a consciência crítica em relação à linguagem?
- Há uma discussão sobre tema transversal na aula?

Ou seja, esta pesquisa também tem como preocupação a concepção de educação crítica, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, a proposta de permitir aos educandos a percepção de que são cidadãos, dentro de uma sociedade e, para tanto, é necessário centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar no discurso para poder agir no mundo. Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais serão o grande pilar de análise desta pesquisa.

Assim, proponho-me a examinar essa unidade didática (atividade prescrita), e a sua aplicação (atividade realizada), explicá-las teoricamente e fazer uma avaliação crítica, em outras palavras, observar se a língua inglesa foi abordada como um instrumento para proporcionar ao aluno o engajamento discursivo, e/ou se há o desenvolvimento da consciência crítica e se algum tema transversal foi utilizado.

Também pretendo que este trabalho sirva como contribuição para futuras propostas de mudanças, ou seja, o desenvolvimento da dissertação será basicamente um processo de reflexão crítica de acordo com os critérios

de Smyth (1992) - descrever, informar, confrontar e reconstruir. Segundo Liberali (2003), com base em Smyth (1992):

“O conceito de Reflexão Crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam. Esses questionamentos buscam a orientação das ações e suas razões para a construção de uma perspectiva de ação cidadã.” (Liberali et al, 2003: 134).

Reflexão crítica para Smyth (1992) subdivide-se em 4 ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A ação de descrever implica em colocar textualmente o passo a passo da ação realizada. Para tanto, a observação da ação precisa ser detalhada, apresentando-a e descrevendo-a em forma de texto. Nessa escrita, são importantes, os detalhes da descrição da ação, conversas, acontecimentos relevantes para a ação, pois o leitor do texto precisa visualizar a ação como realmente aconteceu. Uma descrição detalhada leva o participante a se distanciar de suas ações e a se questionar sobre as razões das escolhas feitas.

A ação de informar está relacionada às teorias que sustentam as ações, isto é, as teorias que foram sendo construídas pelo sujeito ao longo da sua vida e que hoje determinam sua ação.

“Essa compreensão das ações e de seus significados sociais, políticos e culturais contribui para que o professor possa ter como objetivo focar não mais o microcontexto da sala de aula, o conhecimento transmitido ou construído, as atividades didáticas, questões de ensino-aprendizagem desse conteúdo e papéis do aluno e de professor, mas um contexto social que relaciona a escola, como agente cultural, à comunidade e à sociedade mais ampla.” (Liberali et al, 2003: 135)

A ação de confrontar relaciona-se ao entendimento das ações do sujeito em um contexto histórico e, também, mostra se o sujeito está agindo de acordo com o que acredita ou não. É durante o confrontar que os professores conseguem perceber as forças sociais, políticas e institucionais, presentes nos ensinamentos de Paulo Freire (1921/1994, 1970, 1979, 1982, Moura, 1978) e como essas influências manifestam-se no modo de agir e pensar de cada um.

A ação de reconstruir relaciona-se à emancipação e poder, isto é, por meio da observação detalhada, da confrontação da teoria e prática e do questionamento das influências, o professor pode buscar novas alternativas,

pode perceber que tem o poder de transformar sua ação. Assim, vislumbrando-se nas quatro ações, pode-se entender que nem a escola e nem os educadores são neutros, como postula Giroux (1997) e, também, pode-se demonstrar como os professores são poderosos e capazes de transformar sua ação para a melhoria da educação e da sociedade.

Neste trabalho, considero a introdução e parte do capítulo metodológico como o descrever; o capítulo teórico como o informar; a discussão dos resultados da análise como o confrontar que une também o descrever e o informar de forma articulada e as considerações finais, com contribuições para propostas de mudanças como o reconstruir. Assim, o próprio processo de confecção da dissertação demonstrará a vivência da reflexão crítica.

Reflexão crítica indica um processo de emancipação, pois o sujeito, no caso desta pesquisa, o professor-pesquisador, analisa sua prática por meio da observação da sua ação, explica com a teoria, confronta com a realidade ao seu redor e escolhe mudanças que acha necessárias, transformando sua ação a partir da sua análise.

Espero que esta pesquisa propicie novas intervenções e transformações no contexto de formação de professores e no contexto de criação de material didático.

Acredito ser necessária, ainda aqui na introdução deste trabalho, uma justificativa a respeito da inserção desta pesquisa na área da Lingüística Aplicada, dentro da linha da pesquisa – Linguagem e Educação.

Antigamente, Lingüística Aplicada, doravante LA, era apenas a aplicação da Lingüística, isto é, a teoria na prática, porém hoje LA é considerada uma ciência engajada em causas sociais, isto é, uma abordagem para a compreensão de questões de linguagem no mundo real, relacionando teoria e análise empírica (Moita Lopes, 1996, 1998; Celani, 1998; Rajagopalan, 2003).

O foco da LA está nos problemas de uso da linguagem com que se defrontam os participantes do discurso no contexto social, ou seja, usuários, cujas tarefas encerram o seu próprio engajamento e o de outros no discurso, isto é, uma operação essencialmente interacional. LA também é considerada transdisciplinar, porque procura aporte em outras disciplinas, tais como: psicologia, psicolingüística, sociologia, entre outras, estabelecendo uma

relação dialógica, não apenas com outras disciplinas, como também, com profissionais de outras áreas do conhecimento.

Portanto, classifico este trabalho como uma pesquisa inserida na área da LA, pois a proposta é a de entender a linguagem que professores e alunos usam para agir nos contextos sócio-escolares. Em outras palavras, pretendo entender como a linguagem estrutura e organiza as atividades prescritas e realizadas. Essas observações da linguagem humana nesses contextos poderão servir de base para enriquecer novas elaborações de material didático, ou seja, esta pesquisa poderá contribuir com outros participantes da atividade educação.

Também considero esta pesquisa inserida na linha de pesquisa – Linguagem e Educação, porque esta tem como objetivo investigar questões da e sobre a sala de aula, em uma perspectiva discursiva e sócio-histórico-cultural: interação em sala de aula, análise e construção de materiais didáticos, análise e descrição de gêneros estabelecidos e utilizados em contextos educacionais e a formação contínua de professores.

Várias pesquisas a respeito do curso “Reflexão sobre a ação” já foram realizadas no LAEL. Algumas com foco no processo reflexivo do professor, outras a respeito de material didático para aulas de inglês.

Dentre as pesquisas, cujo foco é a formação do professor reflexivo de inglês da rede pública de ensino, podem ser destacados os estudos feitos por Fuga (2003), Cunha (2003) e Damianovic (2004). Fuga (2003) investiga a tomada de consciência sobre o processo reflexivo de uma professora participante do curso citado. Cunha (2003) investiga como o processo reflexivo do professor contribui para a mudança da prática e para a construção de novas identidades. Damianovic (2004) estuda a colaboração entre professores envolvidos no mesmo curso, durante sessões reflexivas sobre suas aulas. Há também, a tese de doutorado de Estefogo (2005) que visa estudar como esse curso pode contribuir para um planejamento curricular mais voltado à questão da cidadania. Estefogo (2005) gerou seus dados durante a criação da unidade didática, isto é, ele gravou as discussões que geraram a unidade didática em questão.

Em relação aos estudos sobre material didático, Bezerra (2003) discute a questão da prescrição da unidade didática. Pasqualle (2003) avalia duas

unidades didáticas criadas nesse curso e verifica como essas unidades refletem os conceitos de linguagem e de ensino-aprendizagem dentro uma perspectiva crítico-reflexiva. Recentemente, encontramos a pesquisa de Nogueira (2005), que estuda como uma unidade didática criada pelo próprio professor pode colaborar para a aprendizagem de um grupo de alunos. Porém, nunca foi feita uma pesquisa que trate da relação entre o material didático criado pelo próprio professor e as relações desse material com suas respectivas aulas. Com base nessa lacuna, desenvolvo a presente pesquisa, que se organiza da seguinte forma:

No capítulo 1 – Fundamentação teórica – serão apresentados e discutidos os conceitos de Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural, atividade prescrita e atividade realizada, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da língua estrangeira, o Sócio-interacionismo, a visão crítica de ensino-aprendizagem e a visão dialógica de linguagem.

No capítulo 2 – Capítulo Metodológico – abordo a escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados, e descrevo as garantias de credibilidade e confiabilidade. A metodologia está dividida em dois momentos: pesquisa documental, que refere-se à atividade prescrita e pesquisa de campo, que relaciona-se à atividade realizada.

No capítulo 3 – Descrição e discussão de resultados – apresento, analiso e discuto os dados, buscando responder a pergunta de pesquisa, à luz de três categorias de interpretação: base discursiva, consciência crítica e temas transversais. Esses, ainda estão subdivididos em objetivos, procedimentos e conteúdos.

E por fim, abordo as considerações finais com algumas contribuições para o reconstruir da unidade didática, as referências bibliográficas e os anexos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento um conjunto de parâmetros teóricos que será usado nesta pesquisa. Início com a apresentação da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural, que tem como base o conceito de mediação. Essa teoria pode ser definida como uma estrutura filosófica e interdisciplinar para estudar as relações humanas em processos de desenvolvimento. Ainda dentro dessa teoria, discuto os termos atividade prescrita e atividade realizada.

Na segunda seção, apresento e discuto os Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um documento criado para suscitar uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro. Este referencial na área de ensino-aprendizagem tem como base a interação. Ainda dentro dessa seção, discuto a visão crítica de ensino-aprendizagem que mostra a pedagogia como transformadora e engajada no contexto sócio-histórico-cultural e por fim, apresento a concepção de linguagem fundamentada em Bakhtin (1929/2002).

1.1 - Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC).

A TASHC⁵ tem origem, segundo Y. Engeström (1999), na filosofia clássica alemã (de Kant a Hegel), nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels e na psicologia sócio-cultural de L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e A.R. Luria.

Leontiev e Luria deram continuidade ao trabalho de Vygotsky e se tornaram os responsáveis pelo emprego do termo Teoria da Atividade. Esse termo emergiu durante os anos 20 e 30 do século XX. Essa teoria ocupa-se em explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir de seu relacionamento social. Como a principal atividade humana é o trabalho, esse se torna também o principal foco de relacionamento do homem e o que possibilita mudanças, medidas por elementos encontrados no meio em que vive, quer dizer, por meio da cultura.

⁵ Embora Engeström utilize a nomenclatura CHAT (Cultural Historic Activity Theory). Atualmente o grupo de pesquisadores do LAEL prefere utilizar TASHC, porque privilegiam tanto a parte cultural quanto social da atividade, assim como a historicidade em que ela ocorre.

Engeström (1999), citando Marx, descreve as características gerais do trabalho humano e explica como em primeiro lugar, a atividade humana muda a natureza ao utilizar as propriedades de um objeto natural como ferramentas para atuar sobre outros objetos. Nessa interação, aquele que usa a ferramenta também sofre consequências dessa ação, transformando-se ao mesmo tempo em que transforma o objeto.

De acordo com Marx, o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos: “o uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em algumas espécies animais, caracterizam de forma eminente o trabalho humano” (Marx, 1972). Isto quer dizer que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho (Rego, 2001: 51).

Leontiev (1978,1998) define o termo atividade como “processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” e explica que não chama de atividade qualquer processo que tenha relação independente com o mundo e não satisfaça uma necessidade especial, como é o caso de uma recordação. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1998: 68).

Para Engeström (1987) atividade não está só relacionada a processos ou ações, mas a ações que levam a transformações, ações que transformam o objeto. Em outras palavras, o objeto, nessa teoria, é o motivo, o qual sacia parcialmente a necessidade. Assim, a atividade acontece em função de um motivo (Leontiev, 1998). O motivo é o objeto em transformação. Também, podemos afirmar que o motivo é algo que nos distingue dos animais, porque o animal só tem necessidades (de se alimentar, de dormir,...).O motivo é o que a consciência desenvolve para realizar a necessidade. O homem tem

consciência da sua necessidade e estabelece motivos para realizar a sua necessidade.

Nessa perspectiva sócio-histórico-cultural, entende-se sujeito como um ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Vygotsky (1934/2002), em seus estudos, visa estudar o desenvolvimento do homem enquanto corpo e mente, ou seja, tem por objetivo não somente o desenvolvimento biológico, mas o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Esses processos envolvem necessariamente relações entre o indivíduo e o mundo, que não são diretas, mas mediadas.

A mediação é o princípio básico dessa teoria que explica o desenvolvimento psíquico do ser humano. Mediação, segundo Vygotsky (1934/2002), é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, assim a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Matui (1998) define relação direta como a do sujeito com o objeto, enquanto relação mediada é aquela em que existe um signo ou um instrumento interpondo entre o sujeito e o objeto, conforme diagrama abaixo:

Atividade direta

A criança põe a mão no fogo → Retira a mão

Atividade mediada

A criança vai pôr a mão no fogo → Retira a mão, sem colocá-la no fogo
 Lembra que se queimou da outra vez

Outra atividade mediada

A criança vai pôr a mão no fogo → Retira a mão sem tocar no fogo
 A mãe diz: "Isso queima!"

Diagrama 1. Aprendizagem por mediação (Matuí, 1998)

Pode-se entender assim que a relação do homem com o mundo é sempre mediada por meios que se constituem em ferramentas auxiliares da atividade humana, pois é por meio dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura (Rego, 2001:42-43).

O homem constrói imagens mentais, por meio de elementos mediadores e estes são constituídos por instrumentos que regulam as ações sobre os objetos e por signos que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Com instrumentos (ferramenta técnica), o homem controla a natureza; com signos (ferramenta psicológica), ele representa simbolicamente o mundo concreto, comunica-se, compartilha significados, interpreta as situações que ocorrem no mundo. Portanto, qualquer atividade humana é mediada por instrumentos ou signos.(Vygotsky, 1934/2002; Leontiev, 1978).

Assim para Vygotsky (1934/2002), a diferença entre os seres humanos e os outros animais está, principalmente, no uso das ferramentas mediadoras, que também podem ser definidas como artefatos criados para produzir os meios dos quais a humanidade necessita para viver, sejam eles técnicos ou psicológicos, ou seja, o homem cria linguagens, além da fala, para se comunicar com outros homens. Os instrumentos, que o homem cria, têm um fim determinado, têm uma intencionalidade dirigida para o seu próprio desenvolvimento.

Engeström (1999) descreve o sistema de atividade humana como uma evolução. O autor demonstra, primeiramente, que o mundo animal utiliza uma “metodologia da sobrevivência”, coletiva ou individual. Depois, na medida em que ocorre a evolução das espécies, os indivíduos interagem com o ambiente natural e criam formas de sobreviver. Uma dessas formas é a divisão do trabalho que existe mesmo entre animais como os gorilas, por exemplo.

Com a evolução natural, o homem avançou para atividades específicas, transformou a natureza e as relações e fez do trabalho seu principal foco de relacionamento. Quer dizer, o sistema de atividade humana é direcionado para a satisfação da necessidade, ou seja, para o motivo⁶, pois este é o que efetivamente se realiza a partir da atividade e que, nem sempre, é aquilo que a motivou inicialmente, mediado pelo uso de artefatos estabelecidos

⁶ Motivo é o que impulsiona a atividade , necessidade é o que gera a atividade.

coletivamente. Em outras palavras, podemos dizer que há um motivo idealizado, que nem sempre é o mesmo do motivo realizado.

Ao transpor este conceito teórico para a prática de sala de aula, teremos, por exemplo, um aluno precisa de inglês para fazer vestibular (necessidade), assim ele se engaja em aulas movido (motivo idealizado) pelo objeto: aprender a ler para fazer vestibular, vai à aula e aprende a ler textos como os do vestibular, se sai bem em inglês, mas não passa no vestibular. Portanto, o resultado realizado será aprender textos do tipo do vestibular, mas não preencheu sua necessidade de passar no vestibular.

Para Engeström (1999) há cinco princípios básicos na teoria da atividade:

- a. rede de relações estabelecidas entre as atividades; (a unidade de análise do sistema de atividade deve ser sempre considerada de forma integral.)
- b. multiplicidade de vozes; (um sistema de atividade é sempre um campo com várias opiniões e interesses – conceito de multivocalidade de Bakthin.)
- c. historicidade; (os participantes de um sistema de atividade carregam as suas próprias histórias.)
- d. contradições; (as contradições geram conflitos e perturbações que são forças geradoras de mudanças e desenvolvimento.)
- e. ciclo expansivo em relação às transformações. (a partir de algumas contradições, os participantes começam a se questionar, analisar e há uma reorganização do sistema de atividades.)

Daniels (2003) apresenta a teoria da atividade segundo os estudos de Engeström (1999) que dividiu a teoria da atividade em três gerações. A primeira geração está diretamente ligada aos pressupostos teóricos vygotskianos, que tem na mediação o seu ponto primordial e que é representada da seguinte forma:

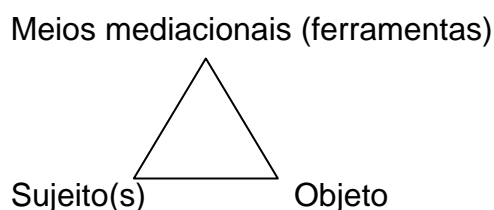


Figura 1. Modelo da teoria da atividade da primeira geração. (Daniels, 2003:114)

Ainda, constante da primeira geração, a atividade humana, segundo Leontiev (1978), é caracterizada por três níveis diferentes. No primeiro, a atividade desenvolvida por uma comunidade é orientada por um objeto/motivo que corresponde à satisfação das necessidades. No segundo nível, situa-se a ação propriamente dita, que é consciente e que determina os meios que serão utilizados para satisfazer as necessidades, ou seja, as metas. O terceiro nível corresponde às operações automatizadas que o ser humano usa para obter o resultado desejado. Essas operações estão condicionadas a fatores físicos e sociais presentes no momento da ação, como, por exemplo, o uso da tecnologia no mundo atual.

Os três níveis, embora, relativamente independentes, não existem isoladamente. Isso é compreensível porque uma atividade pode vir a ser uma ação que para ter resultado precisa de operações.

Na segunda geração da teoria da atividade, Engeström (1999) expandiu a original representação triangular simples utilizada na primeira geração, pois visava representar as influências dos elementos sociais no sistema de atividade. Assim, acrescentou os elementos: comunidade, regras e divisão de trabalho ao triângulo original, que pode ser representado da seguinte forma:

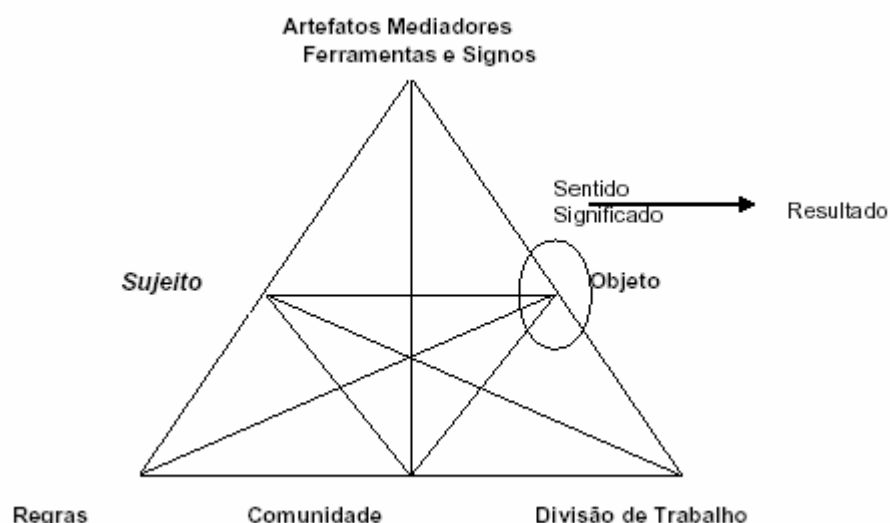


Figura 2. Estrutura de um sistema da atividade humana - segunda geração.(Daniels, 2003:119).

Esses elementos sociais são essenciais para se ter uma análise no nível macro do coletivo, em vez de um nível micro, focado no ator ou agente individual que opera com instrumentos (Daniels, 2003). A grande importância da segunda geração da TASHC foi ter dado ênfase nas inter-relações entre o indivíduo e sua comunidade.

Entre os humanos, um sistema de atividades (Engeström, 1999) nunca é estático. Ele muda continuamente, transformando os instrumentos, os sujeitos e mesmo os objetos, inovando técnicas. Mas por ser coletivo esse sistema convive com impasses e contradições que levam ao desenvolvimento de novas atividades, isto é, as atividades sofrem modificações. Os sistemas de atividade interagem e sobrepõem outros sistemas de atividade. Por exemplo, em uma sala de aula, há pelo menos dois sistemas de atividade sobrepostos: do professor e dos alunos, como cita Nelson e Kim (2004). Os autores explicam que existem dois sistemas porque o objeto do curso difere entre o professor e os alunos. Normalmente, o objeto para os alunos é conseguir um certificado, obter notas satisfatórias, enquanto para o professor é transmitir ou compartilhar conhecimentos.

Um outro conceito bastante importante para esta geração é a contradição⁷, compreendida como força motriz da sociedade, a qual impulsiona as mudanças e conseqüentemente o desenvolvimento (Engeström, 1999). Desenvolvimento esse, que ocorre não só com o sujeito, mas o ambiente também é modificado pela atividade. Barab (2002) explica as contradições como tensões entre os componentes do sistema de atividade. As tensões são essenciais para entender o que motiva as ações individuais e no entendimento da evolução de um sistema. E como já foi dito anteriormente, a soma dos componentes de um sistema de atividade e as contradições entre eles influenciam os tipos de transformações que um participante pode ter sobre um objeto. Engeström (1999) deixa claro que as contradições não são sinônimos de problemas ou conflitos, mas sim “tensões estruturais historicamente acumulativas nos sistemas de atividade e entre eles”.

⁷ “Uma contradição é uma tensão dinâmica acumulada historicamente entre forças opostas em um sistema de atividade (Il’enkov, 1977). Ela constantemente gera distúrbios que abrem oportunidades e chamam por novas soluções que podem levar a transformações em um sistema (Engeström, 1987)” Trecho retirado do artigo: *Communication, Discourse and Activity* (Engeström, 1999) com tradução minha.

Ao aprofundar sua análise das contradições como motores da mudança, Engeström (1987) propõe sua categorização em quatro instâncias, capazes, a seu ver, de abranger o fulcro dos processos de tensão entre os vetores do sistema de atividade. São elas: contradições primárias, contradições secundárias, contradições terciárias, e contradições quaternárias.

A contradição primária está ligada com o capitalismo, ela ocorre entre o valor de troca e o valor de uso (Engeström, 1999). Barab (2002) utiliza como exemplo, a aprendizagem escolar, e diz que há uma tensão entre aprender para receber uma nota (valor de troca) e aprender porque é importante para resolver os problemas reais da vida (valor de uso)⁸.

A contradição secundária é aquela que se manifesta entre os vértices do sistema de atividade. Nesse caso, uma perturbação entre os pólos do sistema ameaça interromper a atividade, alterando a trajetória de ações esperada. Esse tipo de contradição talvez seja a mais comum, podendo ocorrer entre cada elemento do sistema de atividade.

Como exemplo dessa contradição, pode-se considerar a seguinte situação: O professor usa um livro como instrumento para ensinar determinado conteúdo, mas aos poucos, o livro passa a ser o objeto a ser ensinado, o que leva a comentários do tipo: “Eu ainda não dei a página XX”. Nesse caso, o livro se deslocou do lugar de instrumento para ensinar algo, para o próprio objeto de ensino.

Para Engeström (1987), a contradição terciária aparece quando surge um objeto culturalmente mais avançado introduzido no sistema de atividade que provoca resistência à mudança. Pode-se considerar um exemplo desta contradição, a proposta dos PCNs no sistema educacional do Brasil.

Por fim, a contradição quaternária acontece entre a atividade central e as “atividades vizinhas” a elas. Segundo Engeström (1987) esses relacionamentos podem ocorrer das seguintes maneiras:

1. atividades-objeto - as atividades nas quais os objetos imediatamente aparentes e os resultados da atividade central estão entrelaçados;

⁸ Valor de troca e valor de uso são termos utilizados por Lave (1993), citado por Barab (2002).

2. atividades produtoras de instrumentos - produzem os instrumentos (artefatos) essenciais à atividade central, mormente representadas pela Ciência e pela Arte;
3. atividades produtoras de sujeitos - abrangem atividades como educação e escolarização dos sujeitos da atividade central;
4. atividades produtoras de regras - atividades como administração e legislação, que fornecem as regras responsáveis pela regulação da atividade central.

Por fim, também podem ser consideradas “atividades-vizinhas”, as que estejam em contato com a atividade central, contribuindo de alguma forma para fornecer-lhe novas características.

A terceira geração da teoria da atividade, “como proposta por Engeström, pretende desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa” (Daniels, 2003: 121). O que diferencia essa geração das anteriores é que essa considera a relação entre os objetos de pelo menos duas das atividades num sistema dando origem a um terceiro objeto em comum a elas, como pode ser verificado na representação abaixo:

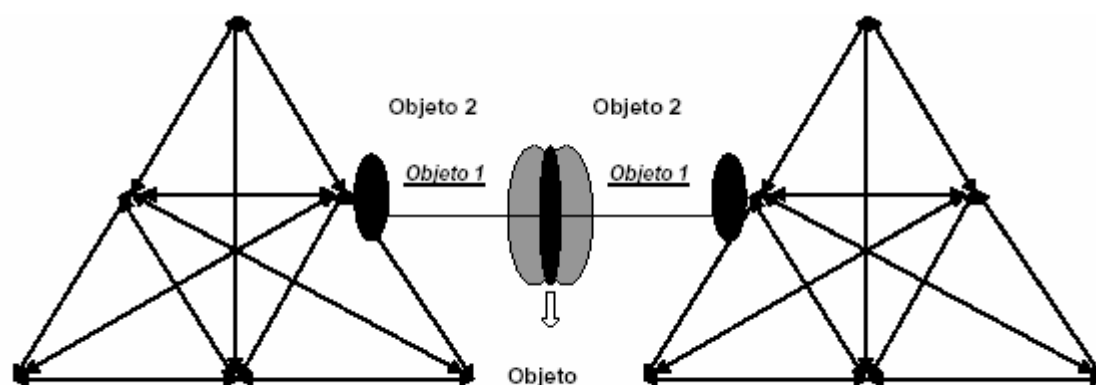


Figura 3. Modelo da teoria da atividade de terceira geração. (Daniels, 2003:121)

Um outro conceito essencial a essa terceira geração é o ciclo expansivo, “que representa uma relação cíclica entre interiorização e exteriorização na atividade, que está em constante mudança” (Daniels, 2003: 122). Em outras palavras, as mudanças acontecem por meio dos processos de internalização e

externalização, pois internalização pode implicar um método de transmissão de conhecimento que despreza a participação ativa do aprendiz que internaliza conceitos, valores, significados, e os reproduz em suas relações sociais (transmissão de cultura). Enquanto a externalização é a manifestação dos processos internos para o meio, isto é, está ligada com a capacidade criativa do indivíduo, por exemplo, a criação de instrumentos, o que supera o processo de reprodução/transmissão e permite o surgimento de novas formas de organização social a partir daquela transformação. O que leva ao desenvolvimento são as contradições e as tensões entre os indivíduos e as influências socioculturais entre dois ou mais elementos do sistema de atividade e entre diferentes sistemas. Desenvolver significa transformar essas contradições e assim, resultar em uma mudança no sistema de atividade: a construção de um novo objeto e motivos. Essa mudança é um processo cíclico e espiral de interiorização e exteriorização que Engeström (1987) chamou de ciclo expansivo⁹.

Em outras palavras, de acordo com a TASHC, então, dois processos básicos são considerados contínuos e interdependentes: a internalização, que se caracteriza por formas de organizações sociais criadas a partir da transformação de uma precedente. O segundo processo é chamado de ciclo expansivo ou externalização que pode ser representado segundo Engeström (1999) da seguinte forma:

⁹ Learning is a never-ending, spiraling cycle of appropriation, transformation into contradictions, and expansion into new learning activities (Engeström, 1987). Tradução: Aprendizagem é um ciclo nunca acabado, um ciclo espiral de apropriação, transformação em contradições e expansão em novas atividades de aprendizagem.

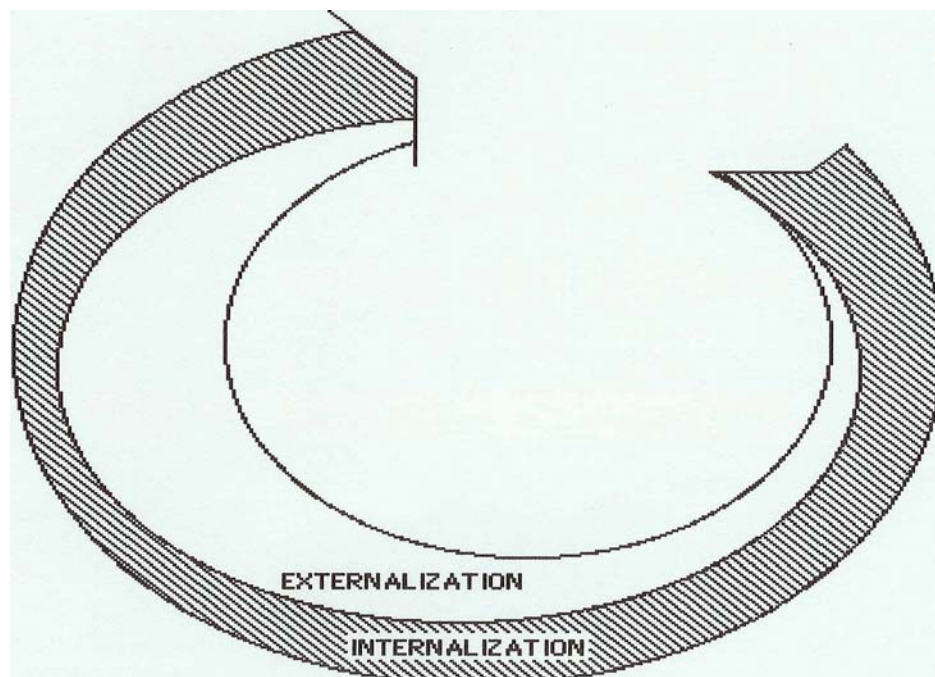


Figura 4. Ciclo expansivo. (Engeström, 1999:34)

Nesse ciclo, uma nova idéia ou um novo conceito pode ser transformado em um objeto complexo, podendo levar a novas formas de prática. Esse ciclo se caracteriza por sete etapas distintas, classificadas por Engeström (1999) da seguinte forma: questionando, analisando, modelando uma solução, examinando o modelo, implementando o novo modelo, refletindo sobre o processo, e consolidando uma nova prática. Significa, portanto, um processo contínuo desenvolvido pelo ser humano para transformar a prática.

Pensando na presente pesquisa, eu posso explicá-la da seguinte forma:

1. questionando – questiona, critica, rejeita. Esta etapa está relacionada com a indignação que se encontrava os professores antes do curso Reflexão sobre Ação. Época em que encontravam-se preocupados com a realidade do ensino na rede pública.
2. analisando – analisa a situação, pensa, discute, descobre as causas. Esta etapa ocorreu durante o curso Reflexão sobre Ação, os professores estavam refletindo suas próprias práticas.
3. modelando – surgimento de uma nova idéia, explicando e oferecendo solução. Etapa da criação de novas unidades didáticas com o objetivo de tentar melhorar sua própria prática e conseqüentemente o ensino na rede pública de São Paulo.

4. examinando o modelo – experimentando, percebendo a dinâmica, as potencialidade e limitações. Antes da aplicação da unidade didática, ocorreram os questionamentos, por exemplo, como posso utilizar esse material sem os recursos necessários, que adaptações terei que fazer para que essa unidade se realize.
5. implementando o modelo – concretizando o modelo por meio da prática. Esta etapa é a utilização da unidade criada em aulas reais.
6. refletindo sobre o processo – após a aplicação da unidade didática ocorreram os questionamentos: o que deu certo ou não na unidade realizada, quais as causas, quais foram as limitações, entre outros. E também o processo desta pesquisa.
7. consolidando a nova prática – estabelecendo uma nova forma de prática. Aqui é o que pretendo sugerir: uma reformulação da unidade, após todo esse processo de reflexão.

Acredito que a teoria da atividade pode me auxiliar para organizar meus dados, e para verificar todo o sistema de atividades, as relações entre as atividades prescrita e realizada, as relações entre os participantes, suas contradições, e a importância da historicidade dos participantes.

Por exemplo, nesta atividade, isto é, no processo de escrita da dissertação, o objeto em transformação, ou o motivo pode ser considerado a minha reflexão, como também, um resultado concreto idealizado, a dissertação. Eu, como professora-pesquisadora, senti a necessidade de refletir sobre a minha própria prática, mas também houve uma necessidade histórica-social, pois uma atividade só existe se há uma coletividade – houve uma necessidade da comunidade científica e da coletividade de professores – o que começou como algo individual tomou proporções sociais.

Essa prática é constituída por um sistema de atividades, porém constará neste trabalho apenas um recorte – a criação da unidade didática “No violence - it’s just a game” e 9 aulas de inglês para a 2^a. série do Ensino Médio da E.E. Prof. Ascendino Reis no período vespertino com a utilização dessa unidade didática.

1.1.1 – Atividade prescrita e atividade realizada

Dentro da perspectiva da TASHC, utilizo neste trabalho, os conceitos de atividade prescrita e atividade realizada, os quais explicarei em seguida.

Como comentei na introdução, as pesquisas em Lingüística Aplicada recorrem a outras disciplinas, para conseguir responder a vários sub-campos de estudos, como: a psicologia, a pedagogia, a informática, entre outras. Nesta pesquisa utilizo conceitos da “ergonomia, entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (Souza e Silva, 2004:84).

Utilizo este conceito porque:

Em sua origem, a teoria da atividade (LEONTIEV, 1974,1984), oriunda das teses vygotiskianas, foi proposta pelos psicólogos russos do desenvolvimento e da educação. Mas foi primeiro no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia de língua francesa que a atividade passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro. A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos,...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. (Amigues, 2004:39)

Souza e Silva (2004) define a palavra ergonomia, segundo seus dois radicais – ergon, nomos – significa ciência do trabalho, ou pelo senso comum, estudos de situações reais, na perspectiva de construir uma solução de compromisso que contemple o bem-estar dos sujeitos, a eficiência e a eficácia do processo produtivo, isto é, a relação homem/objeto no trabalho. Ergonomia, como ciência, tem a atividade de trabalho como seu objeto de estudo.

Souza e Silva (2004), no artigo O ensino como trabalho, recupera a história dessa ciência. A ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, durante a Segunda Guerra Mundial, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica para atenuar os esforços humanos em situações extremas. Nas décadas de 1940/50 surgiram pesquisadores ergonômicos na Grã-Bretanha e na França. Enquanto na Grã-Bretanha estudava-se a

adaptação da máquina ao homem, na França o objeto de estudo era a adaptação do trabalho ao homem. Surgindo, assim, a ergonomia situada ou ergonomia da atividade.

Atividade dentro dessa ciência significa realização, em oposição à tarefa que é a prescrição desta atividade¹⁰ (Souza e Silva, 2004; Gonçalves, 2001; Amigues, 2004) explicam que a noção de trabalho prescrito, sob a forma de tarefa, toma corpo e desenvolve-se com o advento do taylorismo¹¹, no final do século XIX. Em outras palavras, “a atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las” (Souza e Silva, 2004).

Trazendo a ergonomia para o campo da educação, posso dizer que o trabalho do professor é concebido como atividade realizada, que anteriormente foi pensada, estruturada, organizada e, às vezes, imposta por outros, tais como a Lei de Diretrizes e Bases, os PCNs, os Projetos Pedagógicos de cada escola, os conselhos de classe. Portanto, há regras de funcionamento. Fora essa prescrição em nível nacional, estadual, “colegial”, ainda há a atividade prescrita que o próprio professor realiza: o planejamento das suas ações. No caso desta pesquisa, o planejamento das aulas se realiza por meio da unidade didática. Assim, a relação entre essa prescrição e a atividade realizada (aulas) é o grande foco desta pesquisa.

Souza e Silva (2004) acrescenta que “a prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos cujo objeto é a regulação do processo de realização”. Esta regulação está diretamente ligada com o que os alunos fizeram anteriormente e o que farão posteriormente.

¹⁰ Para que não haja confusão de significados dentro desta pesquisa, utilizarei os termos atividade prescrita para o que a ergonomia chama de tarefa ou prescrição, e atividade realizada para o que a ergonomia simplesmente chama de atividade ou realização.

¹¹ Taylorismo – método de racionalizar a produção, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho “economizando tempo”, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo. Taylor aperfeiçoou a divisão social do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante. Os princípios básicos do taylorismo são: 1. separação das especialidades do trabalhador do processo de trabalho. Este deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento do trabalhador, dependendo apenas das políticas gerenciais. 2. a separação entre o trabalho de concepção e o de execução. Toda atividade de concepção, planejamento e decisão devem realizar-se fora da fábrica pela gerência científica e ser executada passivamente pelos trabalhadores. 3. colaboração - uma relação “íntima e cordial” entre o operário e a hierarquia na fábrica, anulando a existência da luta de classes no interior do processo de trabalho. 4. divisão eqüitativa do trabalho e das responsabilidades entre a direção e o operário. (Rago & Moreira, 1984)

Assim, as ações do professor estão vinculadas com a história didática da classe, o que lhe permite fazer ajustes necessários e enfrentar imprevistos eventuais.

“O que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um ato de concepção em situação, preparatório da sessão seguinte. Realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis.” (Souza e Silva,2004:93)

Para que atividade-aula ocorra de modo satisfatório é preciso que todos os envolvidos partilhem das mesmas necessidades, ou, pelo menos, que o motivo projetado seja comum; e a necessidade do outro só será compreendida quando a história desse sujeito for conhecida. Portanto, faz parte da função de professor, conhecer de forma histórica, social e cultural seus alunos. “Aquilo que se faz, e que se pode considerar como atividade realizada, não é senão a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual ela ocorreu.” (Clot et al, 2001:18 apud Souza e Silva,2004:99)

Assim, na abordagem ergonômica, a prescrição está na origem da atividade, porém a realização efetiva depende do seu contexto, a ação do professor não significa apenas operacionalizar o que foi prescrito, mas também, adaptar a sua realidade pessoal. (Clot & Faïta, 2000 apud Souza e Silva, 2004).

Josiane Boutet (1993,2005/ anotações de aula)¹² faz uma relação muito interessante entre trabalho prescrito e realizado, principalmente, ao abordar o trabalho prescrito como tarefa, e/ou como trabalho coletivo e o diferenciá-lo da organização da atividade ou do trabalho individual. Tentarei explicar através de um exemplo que faz parte da minha realidade: sala de aula. Quando estamos montando, preparando uma aula, estamos apenas organizando-a mentalmente, o que é diferente do planejamento anual que é considerado um trabalho prescrito, pois nele deveria constar regras, normas, instruções para que as aulas do ano letivo ocorram de maneira mais uniforme possível, entre todos os docentes de uma instituição.

¹² Josiane Boutet, lingüista aplicada, francesa, ministrou um mini-curso no LAEL em fevereiro de 2005.

Outro ponto interessante que a autora expõe é sobre o trabalho realizado que nunca será o pretendido no prescrito, pois sempre ocorrerão fatos que alterarão a rotina esperada. Continuando com o exemplo de sala de aula, mesmo utilizando-se de uma prescrição (o planejamento), organizando-se mentalmente (o plano de aula), a atividade ou o trabalho realizado poderá ocorrer de diversas formas, isto é, pode entrar alguém na sala de aula para dar um recado e quebrar a rotina, dispersando a atenção dos alunos; algum aluno pode questionar sobre algo que a professora não havia pensado, fazendo com que a professora tenha que utilizar seus conhecimentos prévios para respondê-lo e até mesmo não saber respondê-lo; ou qualquer outro evento que forçará o professor a alterar a sua rotina ou o seu plano, a sua organização ou até mesmo todo o seu trabalho prescrito. Dessa forma, podemos afirmar que existe um grande abismo entre o trabalho prescrito e o realizado.

A afirmação que Boutet (2005) faz sobre o conceito da perpetuação da ação interessa muito a esta pesquisa. Em outras palavras, o trabalho real, afirma Boutet (2005), se perde com o tempo, assim como a fala, pois é individual e é facilmente esquecida, enquanto o trabalho prescrito, por ser coletivo, e escrito, dificilmente será esquecido. Para exemplificar, podemos dizer que, após alguns dias, dificilmente alguém consegue lembrar-se de uma aula realizada, porém como o planejamento está escrito, poderá ser revisto e assim lembrado.

Segundo Kock (2004), as principais diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita são:

Fala

- não-planejada
- fragmentária
- incompleta
- pouco elaborada
- predominância de frases curtas, simples ou coordenadas
- pouco uso de passivas, etc

Escrita

- planejada
- não-fragmentária
- completa
- elaborada
- predominância de frases complexas, com subordinação
- emprego frequente de passivas, etc

Essas explicações corroboram para o entendimento desta pesquisa, pois assim, posso conceber a unidade didática, um documento escrito, coletivo, como uma atividade prescrita; e a aula, mediada por essa unidade didática, uma atividade basicamente oral, como uma atividade realizada.

1.2- Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Estrangeira.

Nessa seção, discutirei os Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao ensino de língua estrangeira, ao sociointeracionismo, à visão crítica de ensino-aprendizagem e à visão dialógica de linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, foram escritos em 1996 por um grupo de pesquisadores/educadores brasileiros com o objetivo de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade e desse origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (PCN: Introdução, 1996). Assim, os PCNs podem ser entendidos como um instrumento para mediar a reflexão e socializar as discussões na área de ensino-aprendizagem: a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas, análise e seleção de materiais didáticos, o desenvolvimento do currículo das escolas, dentre outros temas.

Os PCNs apresentam-se como um documento, porém sem o caráter dogmático (PCN: LE, 1998:19), isto é, ele é considerado de natureza aberta, flexível. Como seu próprio nome diz, é um parâmetro, uma coordenada, um limite, um referencial, um caminho que pode ser percorrido de diversas maneiras, porém esta variação não pode ser tão grande a ponto de alterar a sua natureza, pois há a necessidade de um “referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais” (PCN: Introdução, 1996:36). E, talvez, este ponto seja o grande causador de pequenos problemas, pois a grande maioria dos educadores acostumados a soluções prontas, receitas, dicas de como agir, não consegue entender que é necessário ler, interpretar, refletir e tomar suas próprias

atitudes, fazer escolhas conscientes seguindo apenas uma orientação, um referencial.

Pode-se dizer que os PCNs são uma proposta democrática (Oliveira, 2004) porque tem como meta envolver a participação não apenas dos docentes, das escolas, mas também, os governos estaduais e municipais, visando manter as autonomias das escolas e respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas encontradas em todo o país e, por outro lado, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Também pode ser entendido como uma proposta que apresenta uma concepção de educação crítica e ética, em outras palavras, os PCNs também têm como objetivo desenvolver a consciência crítica dos educandos, cuja base de argumentação é a formação de cidadão, fundada nos princípios da igualdade de direitos, equidade social, dignidade do ser humano e respeito às diferenças socioculturais (PCN: Introdução, 1996).

Para atingir os objetivos acima citados, os PCNs valorizam o diálogo, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, a experiência de vida de cada ser envolvido no processo de ensino-aprendizagem e a investigação inicial de conhecimento que os alunos trazem. Portanto, os PCNs têm um enfoque sociointeracional.

1.2.1. Sociointeracionismo e os PCNs

Os PCNs concebem a aprendizagem de Língua Estrangeira, doravante LE, de forma a possibilitar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão, e para tanto essa aprendizagem deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar no discurso para poder agir no mundo. Duas questões teóricas ancoram os PCNs de LE: uma visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem (PCN: LE, 1998). O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. E no que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que aprender é uma forma de estar no mundo com alguém e é, assim como a visão de linguagem,

situada na cultura e na história. Portanto, essa visão, também, é conhecida como sócio-histórica ou sócio-cultural. Também, pode-se dizer que os processos cognitivos têm uma natureza social, pois são gerados por meio da interação entre um aluno e um par mais competente (Vygotsky, 1924/1984), para resolver tarefas de construção de significado e/ou de conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

“O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, conhecida como ZDP, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. (Rego, 2001:74)

É por isso que Vygotsky afirma que:

“A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona de desenvolvimento proximal. (...) O que a criança é capaz de fazer hoje com cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1924/1984:128/129).

Dentro dessa perspectiva sócio-histórica, a criança está constantemente se modificando (Vygotsky, 1924/1984) por estar imersa na sociedade, interagindo com outros seres, com ambientes e com ela mesma. Segundo Rego (2001), o homem é um ser social, assim, o seu desenvolvimento ocorre a partir da apropriação de conhecimentos culturais, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem, portanto é necessário que ocorra a interação entre os membros do grupo para que aconteça a aprendizagem. E essa desencadear o desenvolvimento que desencadeará a aprendizagem.

O homem é um ser social e histórico e é a situação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (Rego, 2001: 96/97)

Essa permanente construção pode ser percebida por meio das várias vozes presentes em cada ser humano, que se constitui com o discurso do outro. O que será discutido a seguir.

1.2.2 Visão Dialógica de Linguagem e os PCNs

Nessa seção discutirei a visão de linguagem para Bakhtin (1929/2002), partindo de uma relação entre este e Vygotsky (1934/2002) feita por Freitas (1999).

“Vygotsky e Bakhtin são marxistas que valorizaram a consciência. Vygotsky, preocupado com a construção da consciência e a constituição do sujeito, deu ênfase especial à linguagem como formadora do pensamento, destacando aí o papel desempenhado pela fala interior. Bakhtin também considerou a linguagem como elemento organizador da vida mental e essencial na constituição da consciência e do sujeito, enfatizando a função do discurso interior. Destacaram aí o valor da palavra e da interação com o outro. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e idéias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo.” (Freitas, 1999:158/159).

Vivemos em um mundo que se realiza, na maior parte das vezes através de discursos, portanto torna-se fundamental o estudo lingüístico das interações entre os seres humanos. Na perspectiva sócio-histórica o homem determina e é determinado pelas suas relações concretas de vida. A linguagem foi uma preocupação central nos estudos de Vygotsky (1934/2002), em que enfocava que a relação pensamento e linguagem não são algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica. Vygotsky (1934/2002) considerou que pensamento e linguagem têm (na filogênese e na ontogênese) raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento.

Assim como Vygotsky, o tema central da obra de Bakhtin (1929/2002;1953) é a linguagem, a partir de uma concepção dialógica. As interações verbais, segundo Bakhtin, são consideradas como um produto social e todos os seus elementos resultam em uma consciência que não é uma consciência individual, mas uma consciência de classe (Freitas, 1999).

Na concepção de linguagem de Bakhtin, evidencia-se uma das categorias de seu pensamento – o dialogismo. Bakhtin prima pela relevância à

presença do outro no discurso em diferentes graus de alteridade, à abertura a discursos variados (passados, presentes e futuros); enfim, à preservação das pluralidades. Em outras palavras, no interior de um enunciado há interação, às vezes, até no interior de uma única palavra. O discurso é dialógico. No cerne da produção de discurso existe sempre o outro habitando o discurso – a alteridade. Constitutivamente, o discurso é necessariamente dialógico, porque pelo menos, existe o ouvinte ou o leitor. (Bakhtin, 1929/2002; 1953; Amorim, 2001).

O dialogismo é o permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos. A palavra é sempre perpassada pela palavra do outro. Isso significa que o enunciador, ao construir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu.

Essa preocupação está na base da discussão sobre o engajamento discursivo, discutido pelos PCNs e por Moita Lopes (2003). Pois, aprender uma língua estrangeira significa engajar nos discursos, agir no mundo por meio dessa língua, sabendo com quem, onde, porque e o que se fala.

Assim, o significado não está no texto a ser lido, falado, escrito ou ouvido. É construído social, histórico e culturalmente pelos participantes do mundo social – leitor, falante, escritor e ouvinte. O processo de construção dos significados resulta da interação desses participantes, como as pessoas realizam a linguagem no uso. Esse processo também é determinado pelo momento em que se vive, pelo espaço em que se age e com que objetivo as pessoas se comunicam.

As identidades sociais (pobres, ricos, homens, mulheres, negros, brancos, etc) refletem em como as pessoas agem no discurso ou como os outros se relacionam com elas através do discurso. Portanto, através do conhecimento das marcas lingüísticas que demonstram essas identidades pode-se criar base para o exercício do poder no discurso ou a resistência a ele.

O aprendizado de língua estrangeira, portanto, torna-se necessário para o indivíduo não sofrer submissão, para conscientizar-se do poder que o

discurso pode ter sobre as pessoas que ignoram esse papel da língua. E segundo os PCNs o acesso à língua estrangeira é um direito do cidadão.

Para Bakhtin (1929/2002, 1953), toda palavra procede de alguém como também se dirige para alguém, constituindo o produto da interação do locutor / produtor e do ouvinte / leitor.

Essa visão de linguagem enunciativa leva em consideração o outro, o que corrobora para uma constituição de conceito de cidadão participativo, pois possibilita ao aluno conhecer discursos e engajar-se neles, evitando assim uma exclusão social.

Neste trabalho, a linguagem utilizada tanto na unidade didática quanto nas aulas será analisada nesta perspectiva apresentada. Assim, a linguagem, expressa no conteúdo da unidade didática, procedeu de um grupo de professoras da rede estadual de ensino que estavam em busca de transformações nas suas práticas e tinha como público-alvo outro grupo constituído de professores e alunos de língua inglesa do ensino médio da rede estadual de ensino, e enquanto que o discurso utilizado nas aulas que foram analisadas teve a interação entre mim e os alunos. Pois, todo enunciado pressupõe a situação de enunciação, a qual envolve um locutor que emite uma mensagem dirigida a um interlocutor.

Conseqüentemente, essa concepção de linguagem se une a concepção de ensino-aprendizagem que acredito, e que está presente nos PCNs, ambas focalizando a perspectiva sócio-histórica discutida na primeira parte deste capítulo.

Assim, pode-se transformar a sala de aula em um espaço gerador de desenvolvimento pessoal. Ao me tornar consciente dessa proposta, e reflexiva a respeito de meu papel na sociedade posso colaborar para um mundo melhor, mais ético, mais democrático, com menos desigualdades sociais e, também, posso permitir ao meu aluno refletir sobre o seu papel na sociedade em que vive.

Segundo os PCNs - LE, para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja viável, o aluno faz uso de três tipos de conhecimentos: sistêmico, de mundo e textual. Esses conhecimentos

compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo¹³ (PCN: LE, 1998).

- O conhecimento de mundo fica armazenado na memória das pessoas, pois é construído ao longo de suas experiências de vida, assim, esse conhecimento varia de pessoa para pessoa, pois refletem os livros que leram, os países que conhecem, o tipo de vida que vive, a comunidade a que pertence.
- O conhecimento textual refere-se à organização textual de textos orais e escritos, isto é, a capacidade que uma pessoa tem de identificar um tipo de texto apenas pela sua organização. Por exemplo, quando leitores ou ouvintes se deparam com a frase “Era uma vez...” já sabem que lerão ou ouvirão um conto de fadas.
- Conhecimentos sistêmicos são os vários níveis da organização lingüística, isto é, conhecimentos semânticos, morfológicos, sintáticos e fonológicos. Esse conhecimento permite que os educandos façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados.

Na abordagem sugerida pelos PCNs, a construção de conhecimento em língua estrangeira inicia-se com a progressão de conhecimento, partindo do conhecimento de mundo do aluno para o sistêmico, passando pela exploração da organização textual (PCN-LE, 1998:29-31).

Para Moita Lopes (2003) há três aspectos importantes que devem ser abordados quanto aos PCNs de LE:

- a) a construção de uma base discursiva¹⁴;
- b) o desenvolvimento de consciência crítica;
- c) o uso dos temas transversais.

Quanto ao primeiro aspecto, os PCNs afirmam que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.” (PCN: LE,

¹³ Entende-se engajamento discursivo como a oportunidade que as pessoas têm de participarem de situações de práticas sociais por meio do discurso, isto é, saber interagir com o outro em diversas práticas sociais.

¹⁴ Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral.

1998:19). O foco da educação em LE deve ser o envolvimento do aprendiz na construção do significado, ou seja, aprender uma língua estrangeira não é só aprender o código dessa língua, mas sim, saber usá-la em determinados contextos, saber agir no mundo por meio dessa língua, levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

Portanto, aprender uma LE nesses parâmetros, “não se trata de aprender inglês, para um dia, se possível, usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional” (Moita Lopes,2003:45). Isto significa que aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos¹⁵ dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais específicos. Pois quem faz uso de uma língua deve considerar a quem se dirige ou quem produziu o enunciado. E através do discurso é possível perceber crenças, visões de mundo, ideologias e valores. As pessoas através da interação escrita ou oral agem no mundo social em um determinado espaço e tempo (PCN: LE, 1998:27) Por isso, podemos dizer que a construção de significados é social.

Aprender uma língua estrangeira é muito mais do que adquirir um conjunto de habilidades lingüísticas. Desenvolve-se uma maior compreensão de como a língua materna funciona, promove-se a percepção da própria cultura através da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) e isto leva à aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento, o que conduz ao desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem, como diz Fairclough (1992, 1999) citado por Moita Lopes (2003). A linguagem é o meio pelo qual uma grande quantidade de relações é expressa, e é indiscutível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais. E, assim, podendo agir como inclusiva ou exclusiva, na qual os leitores ou ouvintes podem passar de meros indivíduos passivos de cultura e conhecimento a ativos.

Assim, em outras palavras, a base discursiva está intimamente relacionada ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o discurso que circula em diferentes práticas sociais. Esses discursos são didaticamente

¹⁵ Embate discursivo significa confrontação entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, etc.

explicados por três itens fundamentais presentes nos PCNs de Língua Estrangeira: conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento sistêmico (os quais já foram explicados anteriormente).

Com a consciência crítica do papel do inglês, por exemplo, como uma língua hegemônica, o homem pode agir no mundo para transformá-lo, pode “criar contra-discursos¹⁶ em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais” (homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres, dentre outros) (PCN: LE, 1998: 40). A consciência crítica da linguagem tem a ver com a consciência de como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social a partir de seus projetos políticos e da representação que fazem dos seus interlocutores (patrão, homem, heterossexual, branco, rico, dentre outros). Isto envolve a compreensão de que usamos uma língua para um determinado fim, com alguém específico, num dado momento histórico.

Rajagopalan (2003) comenta que tanto pesquisadores quanto professores não se interessam em saber o verdadeiro motivo que leva um aluno a aprender uma língua estrangeira. Ele diz que esses profissionais acreditam que o prestígio e o acesso a um mundo melhor que uma língua estrangeira pode trazer já é um argumento suficiente, e não levam em consideração que “as línguas não são meros instrumentos de comunicação são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria” (Rajagopalan, 2003: 69) ou, em outras palavras, “quem aprende uma outra língua está se redefinindo como uma nova pessoa” (Rajagopalan, 2003: 69).

Os PCNs visando integrar a aprendizagem com questões sociais, apresentam os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo), os quais devem ser trabalhados por todas as áreas de conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências, história, entre outras). Por isso, esses temas são chamados de transversais, pois atravessam todas as áreas do currículo escolar.

Com o auxílio desses temas, os alunos podem focalizar ou entender como as pessoas usam a linguagem, fazem escolhas, e constroem significados referentes a esses temas, isto é, entender como a prática discursiva ocorreu:

¹⁶ Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas.

quem disse o quê, para quem, onde, quando, por quê, e como. Portanto, a linguagem é uma prática social que envolve escolhas na construção dos significados.

Essas escolhas podem ser de ordem temática (qual foi o tópico escolhido e por quê?); de ordem sistêmica (que léxico foi escolhido para representar uma pessoa ou um personagem, ou se foi utilizada a voz passiva, o que se pretendia mostrar ou esconder?); de ordem textual (que tipo de organização textual foi utilizada?); escolhas de variedades lingüísticas (foi utilizada a norma culta, ou uma variante regional, por quê?); e escolhas de outros recursos semióticos (que cores, fotos, gráficos são usados?).

Em suma, os PCNs de LE sugerem como referência: o engajamento no discurso, a ação no mundo por meio do acesso que a LE possibilita na construção de significados e o desenvolvimento da consciência crítica, percebendo qual a intenção, que efeito essa linguagem causa no leitor-ouvinte. E é sugerido o uso dos temas transversais para trazer a prática social que o aluno vive no dia-a-dia para dentro da sala de aula. Assim, com essas idéias, o aluno aprende LE para agir no mundo em que vive, construindo significados por meio dos quais é constituído.

Esses três aspectos (base discursiva, consciência crítica e temas transversais), serão utilizados como categorias de interpretação desta pesquisa.

1.2.3 Visão Crítica de Ensino-Aprendizagem e os PCNs

Nessa seção, abordarei os PCNs por meio da visão crítica de ensino-aprendizagem.

Um dos objetivos dos PCNs é desenvolver a criticidade nos alunos, engajar os participantes da situação de ensino-aprendizagem nos contextos sócio-históricos para promover uma transformação social. Nessa perspectiva, conhecimento está ligado a poder e igualdade de direitos, pois o conhecimento conduz a questionamentos, a reflexão, a ação embasada por uma teoria. Assim, aquele que detem o conhecimento, consegue refletir e argumentar em prol das suas necessidades, de suas crenças, e de seus direitos.

A Pedagogia Crítica não é constituída por um corpo homogêneo de autores e idéias. “É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes”. (McLaren, 1997: 192) Embora vinculada à obra de educadores ingleses e americanos, a Pedagogia Crítica é fortemente influenciada pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Não se trata, em nenhum dos casos, de transpor mecanicamente teorias do Brasil para a Europa e Estados Unidos, e vice-versa, mas sim de assimilação de conceitos básicos capazes de propiciar a reflexão sobre os problemas educacionais. Giroux (1997: 145) assinala:

Freire apropriou-se do legado abandonado de idéias emancipadoras e suas versões de filosofia secular e religiosa encontradas no corpus do pensamento burguês. Ele também integrou de maneira crítica em seu trabalho o legado do pensamento radical sem assimilar muitos dos problemas que historicamente o assolavam. Com efeito, Freire combina o que chamo de “linguagem da crítica” com a “linguagem da possibilidade”.

Também McLaren (1997: 328) destaca que a obra freireana “constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática”.

Freire (1982) alega que estudar é um ato difícil que requer uma atitude crítica, isto é,

o processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção de relações entre o texto e o contexto (Freire, 1982: 11,12).

Sugere Giroux (1997) que o leitor deva assumir o papel de um indivíduo e não de um objeto no ato de estudar e que o ato de estudar não é simplesmente um relacionamento com o texto imediato, é preciso ter uma

relação com o seu mundo. Assim, “estudar é uma forma de reinventar, recriar, reescrever”, escreve Giroux citando Paulo Freire.

Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. ... movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1982: 22).

Giroux (1983), menciona dois significados para a pedagogia crítica: o primeiro, está ligado a alguns membros da Escola de Frankfurt e o outro conceito refere-se à “natureza da crítica auto-consciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social”. Giroux (1983), analisa suas implicações para o desenvolvimento da Pedagogia Crítica e nota que os autores frankfurtianos oferecem aportes importantes aos educadores críticos às concepções fundadas na racionalidade positivista:

(...) a Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrante que condenam a cultura do positivismo em seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem “insight” sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do “ethos” e das práticas escolares. Embora, haja um crescente volume de literatura educacional que é crítica à racionalidade positivistas nas escolas, falta-lhes a sutileza teórica do trabalho de Horkheimer, Adorno e Marcuse (Giroux, 1983: 24).

Giroux (1983) assinala, ainda, que a teoria crítica propicia “um terreno epistemológico valioso sobre o qual se pode desenvolver formas de crítica que esclareçam a interação do social e do pessoal, de um lado, bem como da história e da experiência particular, de outro”. A importância dessa dimensão da consciência histórica permite que se desenvolva um novo tipo de conhecimento que leve em conta a dialética das relações entre a cultura dominante e a dominada, isto é, permite que os oprimidos apropriem-se “das dimensões mais progressistas de suas próprias histórias culturais e também como reestruturar e

apropriar-se dos aspectos mais radicais da cultura burguesa” (Giroux, 1983: 24-25).

Giroux (1997) acredita que para que a pedagogia crítica se torne realizável, é preciso dois elementos: entender as escolas como “esferas públicas democráticas”, isto significa “considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o self e o social” e entender os professores como “intelectuais transformadores”.

Com uma linguagem política, as escolas são então defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessários para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática (Giroux, 1997: 28).

A concepção tradicional de educação não oferecia base real para a compreensão das relações entre ideologia¹⁷, conhecimento e poder. Em outras palavras, nessa abordagem não havia reflexão sobre o desenvolvimento histórico, nem uma análise de como o poder, distribuído em uma sociedade, funciona a favor de interesses de ideologias e formas de conhecimentos específicas de classes e grupos particulares (Giroux, 1983). A concepção crítica não restringe o conhecimento a si, isto é, o saber não é ingênuo, não é “dado”, mas expressa e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais amplas. Conhecimento se vincula a poder. Nessa perspectiva, o poder é concebido de maneira dialética: com potencialidades negativas e positivas. Desse modo, para a Pedagogia Crítica as relações sociais na escola e na sociedade em geral não expressam apenas a dominação, mas também a possibilidade de resistência e de ação contra-hegemônica.

Por isso, o papel dos professores como intelectuais públicos e transformadores é fundamental, devendo estar comprometido com: “o ensino como prática emancipadora, criação de escolas como esferas públicas

¹⁷ Refere-se à maneira pela qual, significados e idéias são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, experiências, artefatos culturais e práticas sociais. Ideologia é um conjunto de doutrinas e ainda o meio através do qual os atores humanos apreendem o significado de suas próprias experiências e do mundo em que se encontram. Ideologia, como um sistema de significados inscritos na consciência, em formas culturais ou em experiências vividas, existe em uma relação dialética com a realidade (Giroux, 1983: 62).

democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (Giroux, 1997). Os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem, e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e distribuição do poder. O principal objetivo da pedagogia crítica, que Mc Laren escreve no prefácio do livro “Os professores como Intelectuais”, é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade, tornando-se, assim, agentes críticos e sociais de mudança.

A Pedagogia Crítica postula que o conhecimento e a escola não são neutros e que, portanto, os professores não devem ter uma atitude neutra. “A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (Giroux, 1997: 88).

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (Freire, 1997:78).¹⁸

Com efeito, a concepção tradicional da educação vê os professores como técnicos de alto nível, ou melhor, apenas transmissores de conteúdos (os especialistas pensam por eles); executores de planos de ensino, leis e projetos definidos pela burocracia e políticos. Nessa concepção, os problemas de cunho pedagógico-político são reduzidos ao caráter administrativo.

A Pedagogia Crítica enfatiza a conexão entre valores e fatos; e, concebe a escola como local não apenas voltado à instrução (como era na visão de mundo dos tradicionalistas), mas também, como local de reflexão,

¹⁸ Político, aqui, refere-se à compreensão da escola como um espaço passível de desenvolver uma política cultural. “Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade”, afirma Giroux. (1997: 87)

problematização, crítica e autocrítica, em outras palavras, locais políticos e culturais (Giroux, 1997). Trata-se de politizar a pedagogia:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (Freire, 1997: 163).

Nesse contexto, os professores desempenham, queiram ou não, um papel pedagógico-político. Não há espaço para a neutralidade: esta se constitui em engano. McLaren (1997) explica que o termo intelectual transformador utilizado por Giroux (1997) é importante para descrever aquele que “tenta inserir o ensino e a aprendizagem diretamente na esfera política, argumentando que o ensino representa tanto uma luta pelo significado quanto a luta sobre as relações de poder, alguém capaz de articular as possibilidades emancipatórias e trabalhar no sentido de sua realização” (McLaren, 1997:264).

Sem dúvida, o professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. Estes também são os princípios dos PCNs. (PCN: Introdução,1996)

A Pedagogia Crítica é, portanto, uma pedagogia engajada, responsável diante dos dilemas sociais. Ela “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (McLaren, 1997: 191). Por outro lado, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores. Giroux (1997) argumenta que os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para as vidas de seus estudantes, de forma que os mesmos tenham voz, e este conhecimento também deve ser emancipador para que os alunos possam intervir na sua autoformação e na formação de seus parceiros. Nessa perspectiva o conhecimento é uma representação particular da cultura

dominante, um discurso privilegiado que é construído através de um processo seletivo de ênfases e exclusões (Giroux, 1997), portanto, cultura está ligada ao poder.

Segundo Rajagopalan (2003), ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas. O educador, também, deve criar um espaço dentro da sala de aula para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula e procurar relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia-a-dia. Do ponto de vista da pedagogia crítica, a linha divisória entre o “dentro” e o “fora” da sala de aula é bastante tênue e precária, pois o que se faz dentro logo repercute fora e vice-versa (Rajagopalan, 2003).

Cabe, também, ao educador crítico maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares e como esses poderiam ser ensinados e avaliados; e sobre como alianças em torno de questões curriculares poderiam ser estabelecidas com membros da comunidade mais ampla (Giroux, 1997).

Porém, Celani & Collins (2003) afirmam que a prática de sala de aula, por vezes, acaba por distanciar o professor de seu fazer e torna difícil uma reflexão transformadora de sua ação.

Esse perfil corrobora para as minhas reflexões. Este trabalho possibilita um certo distanciamento da minha prática, e permite que eu reflita criticamente sobre ela.

O estudo teórico desta dissertação abordou, primeiramente, a teoria da atividade sócio-histórica-cultural (TASHC) com um detalhamento das atividades prescritas e das realizadas. Em segundo lugar, o instrumento escolhido para estudo foram os PCNs, mais especificamente o de Língua Estrangeira, o qual foi discutido por meio de três aspectos: o sóciointeracionismo, a visão dialógica de linguagem e a visão crítica de ensino-aprendizagem. Em seguida, apresentarei a metodologia de pesquisa utilizada.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discutirei a metodologia adotada durante esta pesquisa. Inicialmente, apresentarei o contexto; os participantes; os procedimentos metodológicos utilizados para geração dos dados; os procedimentos de análise e interpretação dos dados gerados.

2.1 Escolha metodológica

Esta pesquisa enquadra-se dentro da perspectiva crítica, que está preocupada não somente com investigação e análise de dados, mas também com transformações das condições sociais dos participantes, pois como cita Cumming (1994) apud Liberali (1997) esses participantes assumem o poder sobre suas ações a partir de seu engajamento no próprio fazer pesquisa. Esse paradigma relaciona-se ao interesse emancipatório, como diz Fernandes (2004), “o ser humano é ativo e dotado de intencionalidade dentro de um contexto maior”.

Optei por desenvolver uma pesquisa crítica de cunho colaborativo (Magalhães, 1990, 1992, 1994, Romero, 1998, Liberali, 1994, entre outros), pois fiz uma investigação auto-reflexiva com o objetivo de compreender e melhorar a minha prática (entender, descrever, refletir e transformá-la) e dividir esses conhecimentos com outros professores que se interessarem pelo assunto. Esse tipo de pesquisa entende que as diferentes visões dos participantes podem gerar discussões e reflexões sobre a realidade vivida e, conseqüentemente, eles podem buscar novas realidades. Magalhães (1998) coloca que a pesquisa colaborativa se baseia na teoria crítica do conhecimento e tem como objetivo tornar os participantes conscientes e sujeitos de sua ação.

Este trabalho também é considerado uma pesquisa-ação, pois eu analisei e interpretei minha própria ação, tanto como co-escritora da unidade didática, quanto como professora de inglês. A *pesquisa-ação* crítica tem uma perspectiva investigativa voltada para a produção de uma “cognição

metateórica sustentada por reflexão e baseada num contexto sócio-histórico” (Kincheloe, 1997).

O autor afirma, ainda, que se o professor assumir-se como ser crítico nas suas ações de pesquisa no campo educacional, terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza; transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo, que levam os sujeitos a superarem a dicotomia entre teoria e prática, além da tradicional relação sujeito-objeto, pois as concebem como unidades dialéticas. Kincheloe (1997) ainda considera que os pesquisadores da sua própria ação devem fazer uma “auto-reflexão profissional sobre a natureza da construção de suas consciências” e, conseqüentemente, adotar um papel político.

Diante do exposto, vejo este trabalho com uma função transformadora, não só para mim, a professora-pesquisadora, mas também, para os alunos participantes. E porque não dizer da transformação da escola também. Aliás, esse é o papel de uma pesquisadora colaborativa, envolver os participantes, abrir espaços para discussão, reflexão e promover mudanças no âmbito social-histórico.

2.2 Contexto de Pesquisa

Este trabalho constituiu-se de dois momentos. No primeiro momento foi realizada a pesquisa documental da unidade didática: “No violence: it’s just a game”. No segundo momento foi realizada a pesquisa de campo, na qual a unidade didática foi aplicada em aulas. Essas aulas foram gravadas em áudio e vídeo, depois transcritas e analisadas.

2.2.1 Documental

Como já foi apontado na introdução deste trabalho, a unidade didática “No violence: it’s just a game” foi elaborada durante o terceiro módulo do Curso Reflexão sobre Ação sob orientação das professoras do curso. Através dessa proposta de criação de uma unidade didática, esperava-se que as alunas-

professoras¹⁹ expressassem todo o conhecimento aprendido durante os demais módulos, em outras palavras, colocando em prática, a teoria estudada. As aulas tinham duração de quatro horas e eram ministradas no período da manhã de terça-feira. Para a confecção dessa unidade utilizamos cinco aulas.

Para a criação dessa unidade, discutimos, em primeiro lugar, o tema que iríamos abordar. Como a grande maioria das alunas-professoras trabalhava na periferia de São Paulo, um tema em comum, foi a violência que vinha afetando o ambiente escolar e a sociedade como um todo²⁰.

Assim, esse tema foi escolhido com o intuito de conscientizar e discutir valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética. Pensamos em associar ao tema: violência, o sub-tema: futebol, por ser de grande interesse dos alunos. Definimos, portanto, o tema – violência nos estádios de futebol.

Em seguida, com posse de textos autênticos, nos reuníamos durante as aulas do curso para elaborarmos, criarmos as atividades referentes aos textos. Nenhuma atividade foi retirada de materiais pedagógicos existentes no mercado. Depois que todas as atividades foram elaboradas, digitei-as e entregamos para averiguação da professora.

A unidade (anexo 1) foi programada para ser ministrada em 9 aulas de 50 minutos com alunos de 2^a ou 3^a. série do Ensino Médio.

Para compreender melhor essa unidade didática e depois conseguir compará-la com a sua aplicação, tentarei responder as seguintes questões:

- A unidade didática constrói base discursiva para engajamento discursivo?
- A unidade didática desenvolve a consciência crítica?
- Há uma discussão sobre tema transversal na unidade didática?

2.2.2 De Campo

¹⁹ São consideradas alunas do curso Reflexão sobre Ação, porém são professoras da rede pública de ensino de São Paulo, habilitadas em Português e Inglês.

²⁰ Este não era meu caso, pois a escola que trabalhava era bem localizada e casos de violência dificilmente ocorriam.

A pesquisa de campo foi realizada em um segundo momento, na Escola Estadual Professor Ascendino Reis, na zona leste de São Paulo, no bairro do Tatuapé. Essa escola pode ser considerada como privilegiada, pois tem 17 salas-ambientes, todas grandes, com boa ventilação e iluminação. Em todas as salas de aulas, há um ou dois ventiladores, uma TV, um vídeo, aparelho de som, retroprojetor, armário com livros específicos da disciplina, dicionários e livros para-didáticos, carteiras em bom estado (porém, algumas estavam pichadas), mesa para o professor com cadeira almofadada, lousa branca. Ainda na escola há uma biblioteca com ótimos livros para pesquisa, uma sala de computação com 20 computadores, laboratório de química, de física e de biologia, uma quadra poli-esportiva coberta e duas, em área aberta, um teatro e belos jardins.

Essa escola diferencia-se do contexto da maioria das escolas estaduais, parecendo muito mais uma escola particular, visto que, nos dias de hoje, não há um compromisso social e político com a manutenção da escola pública. Pois, além de ser uma escola bonita²¹, limpa, isto é, sem pichações, as suas dependências e materiais de apoio funcionam. Tanto a sala de computação quanto a biblioteca ficam abertas durante o dia todo, ou seja, durante os três períodos e entre os intervalos desses períodos, para os alunos pesquisarem, fazerem trabalho ou, até mesmo, se divertirem na internet.

Há um tipo de monitoria nessas salas, em que alunos de períodos opostos trabalham, de forma voluntária, em sistema de revezamento, isto é, podendo fazer estágios de seis meses. Em outras palavras, a cada seis meses esses monitores são trocados para dar a chance para outros alunos estagiarem. Esses alunos-monitores têm a função de apoio para os alunos freqüentadores dessas salas. Esses estagiários ficam sob orientação de um professor readaptado²² que é o responsável pela sala.

Perguntei à direção qual era a justificativa em relação à diferença entre o Ascendino e as demais escolas públicas e a diretora explicou-me que além das verbas que o governo envia a todas as escolas (igualmente), o que contribui

²¹ Tomo a liberdade e ousadia de emitir um juízo de valor em comparação com várias outras escolas estaduais e escolas particulares de pequeno porte que conheço, da mesma região em que essa se localiza, porque acredito que todas as escolas públicas poderiam ser bonitas também. O governo é o mesmo para todas, então o porquê da diferença?

²² Professor readaptado é aquele professor que por motivos de saúde está afastado das salas de aulas, mas que devem prestar serviço à escola.

muito para essas melhorias, há a colaboração que os pais fazem para a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola, no início do ano letivo, quando são convidados a participar com uma certa quantia. E quase todos colaboram porque também querem que a escola permaneça equipada, limpa e agradável para seus filhos.

Com todos esses recursos, a escola é muito procurada por alunos de toda a região leste. Portanto, estudam na escola, jovens não só da vizinhança, mas também de bairros mais afastados e cidades da grande São Paulo, como: Itaquera, São Miguel, Aricanduva, Suzano, Itaquaquecetuba, entre outros. Um outro fator que contribui para essa grande procura de jovens de bairros distantes é a facilidade de transporte, pois a escola localiza-se próxima a estação de trem e de metrô, além da grande quantidade de linhas de ônibus que circulam nas proximidades da escola.

Também, diferente da realidade de outras escolas estaduais, que estão fechando salas por não terem matrículas suficientes, atualmente, a escola tem por volta de 2100 alunos, divididos em três períodos: manhã, tarde e noite. Cada sala tem por volta de 40 a 45 alunos. Todas as salas são destinadas ao ensino médio.

A escola foi fundada em dezembro de 1952, as aulas começaram no dia 09 de fevereiro do ano seguinte, com alunos matriculados em todas as séries ginasiais. Em janeiro de 1957, com a instalação do curso científico, o que era escola transformou-se em colégio. No ano seguinte, devidamente autorizado, instalou-se o curso clássico. Em 07 de outubro de 1961, a Escola Normal, localizada no mesmo bairro, foi anexada ao colégio. Durante anos essa escola funcionou apenas no período noturno, mas a partir de janeiro de 1963, quando mudou-se para a sede onde se localiza hoje, oferecia os cursos ginasial, científico, clássico e normal nos períodos da manhã, tarde e noite.

A pesquisa de campo foi realizada com o intuito de responder as seguintes perguntas:

- A aula constrói base discursiva para engajamento discursivo?
- A aula desenvolve a consciência crítica?
- Há uma discussão sobre tema transversal na aula?

2.3 Participantes da Pesquisa

São considerados participantes desta pesquisa: eu, a professora-pesquisadora; Francisco Estefogo, o pesquisador externo; as co-autoras da unidade didática, e os alunos da professora-pesquisadora.

A descrição e/ou relato de vida abaixo escrito é importante, pois acredito que a vida sócio-histórica-cultural deixa marcas nas escolhas que fazemos. Isto é, esta dissertação foi totalmente influenciada pela minha história de vida. Ela não foi escrita por qualquer pessoa, mas por mim, essa pessoa que está descrita, com essa história de vida. Portanto, esse relato fundamenta tanto o foco desta pesquisa, como as escolhas teóricas feitas.

2.3.1 Pesquisadora

Meus pais sempre diziam que a única herança que nos deixariam, a mim e ao meu irmão, seria os estudos. Hoje entendo esse discurso e acredito na real finalidade dessa herança.

Até a 4^a. série do Ensino Fundamental, na época 1^o. grau, estudei em uma escola estadual que era considerada boa no Tatuapé, mesmo morando em Guarulhos. Quando passei para a 5^a. série meus pais resolveram fazer um pouco de sacrifício e matricularam-me no que era considerado o melhor colégio da região do Tatuapé. Estudei no Colégio Agostiniano São José até terminar o 2^o. grau, hoje conhecido como Ensino Médio. Paralelamente, nesse período, estudei inglês na Cultura Inglesa.

Quando cursava o 1^o. ano do E.M., minha mãe faleceu, o que causou além de transtornos emocionais, também econômicos, assim, no ano seguinte, comecei a lecionar em um curso de inglês na Vila Mariana. Foi a minha primeira experiência profissional. Trabalhei nessa instituição por 03 anos, em algumas das filiais do grupo: no centro de São Paulo e em Santo Amaro.

Ao concluir o E.M., prestei vestibular para Tradução e Interpretação, já que gostava de estudar a língua inglesa, mas não queria ser professora para o

resto da vida. Acreditava que como tradutora, continuaria em contato com o inglês e também poderia ser melhor sucedida financeiramente. Ingressei na Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas, hoje conhecida como Unibero. No 3º ano do curso, optei por fazer licenciatura plena aos sábados e assim, ter mais um certificado.

Essa fase da minha vida foi fundamental na definição de certos aspectos que regem minhas ações como pesquisadora e profissional da área da educação. Hoje percebo que o significado construído com a minha família sobre a importância do estudo como uma forma de promoção social, me levou à escolha de atuar fundamentalmente em escolas públicas. Acreditar que através do ensino de língua estrangeira, posso colaborar no crescimento social e profissional de uma pessoa que tem tão poucas oportunidades nessa sociedade com tantas desigualdades sociais, é prazeroso.

A partir do 3º. ano da faculdade, estudava à noite e trabalhava durante o dia em uma outra escola de inglês Pink and Blue. Após 06 meses de trabalho nessa escola, a dona ofereceu-me a compra de sua franquia, pois precisava vendê-la por motivos pessoais. Assim, Eduardo, meu namorado na época, adquiriu a escola.

Assumi a franquia da escola, atuando como diretora e professora. Com autonomia que o cargo de direção me concedia e com alguma experiência que já tinha como professora, utilizava o material didático que era obrigatório, mas complementava-o com exercícios que achava necessário para os alunos.

Hoje percebo que desde aquela época os conteúdos trabalhados em materias didáticos não eram condizentes com as minhas crenças. Essa complementação que preparava era um embrião da criação de unidades didáticas.

Atuei desse modo por quase 08 anos, quando resolvi vender a franquia para me dedicar a meus filhos. E assim me afastei da sala de aula por 06 anos.

Nesse período, montei um buffet infantil (ramo de atividade que ele sempre trabalhara) com Eduardo, na época, meu marido. Mas, sentindo-me infeliz e com saudades da sala de aula, no ano de 2000, voltei a lecionar. Dessa vez, em uma escola regular (particular), dando aula de inglês para todo

o EF²³ e de redação para o EFII²⁴. Nesse ano, também, inscrevi-me em uma escola estadual para trabalhar como professora eventual (na mesma escola em que coletei os dados desta pesquisa).

No início de 2001, separei-me, o que fez com que me dedicasse mais a meu serviço e comecei a sentir necessidade de voltar a estudar (lembrança da crença da minha família: estudar para progredir, ou como diz Rajagopalan (2003): Estudar para se redefinir como uma outra pessoa). Passei a freqüentar mini-cursos e palestras referentes a ensino-aprendizagem. Foi uma sorte disfarçada, alegrias brotando entre lágrimas. Há males que se transformam em bem, com o rolar do tempo. E os cursos apareciam como que por encanto.

No início de 2002, soube do curso de extensão que o estado proporcionava gratuitamente para os professores de língua inglesa. Como sempre gostei de estudar, principalmente inglês, e estava, naquele momento, sentindo que havia parado por muito tempo, que a educação estava muito diferente da época que eu lecionava e também sentia uma diferença muito grande em relação ao ramo da educação, pois, a princípio lecionava em escola de línguas e depois em uma escola regular de ensino privado. Precisava também preencher o meu tempo; fiz, então, um teste e entrei no módulo 5 da Cultura Inglesa. No 2º. semestre daquele ano, cursei o módulo 6 concomitantemente com o módulo 1 da PUC²⁵.

Como a escola particular que trabalhava faliu, fui então trabalhar em outra escola, restringindo-me à área de língua inglesa. Nessa escola, percebi que os materiais didáticos existentes no mercado deixavam a desejar, ou melhor, não satisfaziam as necessidades dos alunos. Assim, com autorização da direção, elaborei um material didático com atividades retiradas de vários livros didáticos, uma vez que acreditava serem esses os melhores para os alunos que eu ensinava (o embrião da unidade didática germinando).

No módulo 6 da Cultura Inglesa, tive como professor, o meu grande incentivador para continuar meus estudos, Francisco Estefogo, doutor em Lingüística Aplicada pelo Lael em 2005. E assim, ao terminar o curso Reflexão

²³ Ensino Fundamental.

²⁴ Corresponde apenas de 5ª. à 8ª. séries.

²⁵ Esse módulo1 da PUC corresponde ao curso que foi explicado na introdução desta pesquisa. Trata-se do curso Reflexão sobre a Ação.

sobre Ação, inscrevi-me para a seleção do mestrado em Lingüística Aplicada da PUC-SP.

Nesse momento da vida, além de meus filhos, só importava, estudar, e encontrei na proposta de Estefogo a chance que precisava. A chance para continuar a crescer. Meu caminho para o Mestrado estava traçado.

2.3.2 Participantes da pesquisa documental

Considero participantes da pesquisa documental: Francisco Estefogo, pesquisador externo; e as co-autoras da unidade didática: Dejanira Tiacci Jacomini, Rosineide Albuquerque Silva, Edena Clara Negrini, Solange Palandi, Lígia Maria de Melo e Eliete Cardoso Lins.

Assim, como expliquei a razão de escrever sobre a minha história de vida, também, acredito ser importante relatar alguns fatos da vida desses participantes. Pois a contribuição de cada um, está vinculada com suas crenças e histórias de vida. A influência de suas histórias pessoais está marcada nas escolhas que fizeram durante todo o processo da atividade prescrita e realizada.

2.3.2.1 Pesquisador externo

Formado em Letras, fez mestrado no LAEL-PUC/SP, com a pesquisa intitulada “Reflexão Crítica: caminhos para novas ações”. Atualmente, doutor em LA²⁶ pelo LAEL e ministra aulas de inglês na Cultura Inglesa e em universidades do ensino privado de São Paulo.

É professor de inglês há 10 anos na Associação Cultura Inglesa de São Paulo, instituição que financia todo o curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando” e que promove o aprimoramento lingüístico de língua inglesa. Também, atua como coordenador das funções pedagógicas e administrativas do referido curso, pois são três as filiais da Cultura Inglesa que oferecem o curso e são mais de 30 professores que ministram as aulas de

²⁶ A defesa pública da sua tese – Atividade de Planejar: Espaços de Formação e Atuação Crítica ocorreu em outubro de 2005.

inglês. Além disso, também é integrante do grupo de reflexão do LAEL-PUCSP, segunda instituição integrante da parceria do referido curso.

Francisco Estefogo participou como co-colaborador na criação da unidade didática. Ele, como meu professor da Cultura Inglesa, pediu-me para assistir uma de minhas aulas e solicitou que eu fizesse parte de sua pesquisa de doutorado. Assim, ele assistiu a todas as aulas do módulo 3 do curso Reflexão sobre a Ação junto comigo e meu grupo e enquanto assistia, gravava os encontros, coletando dados para sua pesquisa.

Sua presença foi marcante durante o processo de criação da unidade didática. Ele colaborou por meio de muitos questionamentos, e fez muitas vezes interrupções para que o grupo todo pudesse refletir sobre a atividade em questão, ou seja, a criação da unidade didática. Assim, caso ele não estivesse conosco no momento da construção da unidade didática, teríamos, muito provavelmente, uma outra unidade didática, com outros exercícios, com outro enfoque.

2.3.2.2 Co-autoras da unidade didática

Dejanira Tiacci Jacomini, Edena Clara Negrini de Oliveira, Eliete Cardoso Lins, Ligia Maria de Melo, Rosineide Albuquerque Silva, e Solange Palandi²⁷, professoras da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, que juntamente comigo, criaram a unidade didática: “No violence- it’s just a game”.

Dejanira trabalha como professora de inglês na rede municipal e estadual de ensino desde 1985. É efetiva nos dois cargos. Trabalha na escola onde esta pesquisa foi realizada desde 2000. Formou-se em Letras em uma faculdade privada na cidade de São Paulo em 1976. Faz cursos complementares de língua inglesa.

Edena ministra aulas de inglês na rede pública desde 1969. Lecionou na escola onde os dados foram coletados de 1998 a 2000. Formou-se em Letras em uma universidade particular da cidade de São Paulo em 1966. Tem certificado internacional de proficiência em língua inglesa. Aposentou-se e voltou a se efetivar em um cargo de professora de língua inglesa.

²⁷ Obtive autorização das participantes para utilizar os seus verdadeiros nomes.

Eliete leciona inglês na rede pública desde 1988. Formou-se em Letras em uma faculdade privada na cidade de São Paulo em 1986. Faz cursos complementares de língua inglesa.

Lígia leciona inglês tanto na rede municipal quanto estadual de São Paulo. Formou-se em Letras em uma faculdade privada na cidade de São Paulo. Também continua especializando-se na área da língua inglesa.

Solange formou-se em Letras em 1997 em uma faculdade particular da cidade de São Paulo e leciona inglês na rede estadual de ensino. A partir da experiência adquirida no curso Reflexão sobre Ação, atua como formadora de professores do estado no curso Interaction, curso digital oferecido pelo estado.

Rosineide formou-se em Letras em 1996 e atua no ensino público desde 1995 e em 2000 efetivou-se. Exerce dois cargos: professora de língua inglesa e de língua portuguesa. É participante ativa do sindicato dos professores da rede estadual. Atualmente, está no quarto semestre do curso de mestrado no LAEL-PUCSP, e como é bolsista da Secretaria do Estado de São Paulo pelo inciso II que lhe dá o direito a 16 horas de estudo, tendo que atuar 24 horas na diretoria, afastou-se de um cargo de professora e trabalha na Diretoria de Ensino.

Todas foram importantes no processo de criação da unidade didática, todas foram atuantes, participativas, porém é necessário dar um destaque para a Profa. Rosineide, pois foi quem trouxe o tema violência para a discussão no grupo. Ela nos relatou que na escola onde lecionava durante um campeonato esportivo, os alunos pularam o muro e invadiram o prédio vizinho para nadar na piscina desse. E, a partir desse, outros relatos foram contados, surgindo, assim, a idéia e a necessidade de discutir o tema violência.

2.3.3. Participantes da pesquisa de campo - os alunos

É importante explicar que relatarei sobre alguns aspectos da vida dos alunos que participaram desta pesquisa, pois acredito que esses tenham influenciado nas ações que praticaram durante a coleta de dados.

Escolhi a sala de 2º. ano de Ensino Médio do período vespertino, pois era a sala que mais tinha afinidade, porque além das duas aulas semanais de Língua Inglesa, também ministrava as aulas de Língua Portuguesa (4 aulas

semanais), portanto, via-os com muita freqüência e conhecia-os muito bem. Assim, tive liberdade de pedir para gravar as aulas, obtendo portanto concordância. Alguns se prontificaram cuidar do gravador, de trocar as fitas e outros se encarregaram da filmadora.

Essa turma era formada por 42 alunos freqüentes, sendo 30 meninas. Todos tinham por volta de 16 anos.

Essa turma era uma sala difícil, a grande maioria dos alunos estava em adaptação à escola, pois haviam conseguido vaga só no 2º. ano, portanto, ainda não estavam acostumados com as regras e limites que a escola impunha. Havia, ainda, reclamações excessivas dos professores em relação ao comportamento disciplinar, fato que ia de encontro ao que eu pensava sobre a turma. Eram alunos participativos, colaborativos e criativos.

Alguns projetos foram feitos em conjunto, com propostas deles. Um desses projetos foi o de fazer a limpeza do Parque Piqueri, um parque municipal, que se localiza próximo à escola e que a comunidade freqüenta bastante. Nesse dia, munidos de sacos de lixo e luvas, catamos muito lixo, desde papel até pedaço de pneu. Um outro projeto que realizamos juntos foi a arrecadação de roupas e alimentos não perecíveis para levarmos a um asilo. Naquele ano, a escola toda estava envolvida em projetos de voluntariado e cidadania.

Mantinha um relacionamento muito estreito, principalmente, com alguns dos alunos, que me procuravam para contar problemas pessoais e pedir conselhos; às vezes, durante o intervalo, ficávamos simplesmente contando piadas ou “jogando conversa fora”, como diziam.

Alguns alunos faziam cursos, outros trabalhavam no período da manhã e a grande maioria dormia durante toda a manhã, eles me contavam que várias vezes não almoçavam porque não dava tempo, acordavam em cima da hora para ir para a escola.

Era uma turma de alunos agitados, com muitas conversas paralelas, e isso me levava, por vezes, a me desdobrar para manter a ordem. No entanto, nunca tive problemas mais sérios, sempre que pedia um pouco de atenção para explicar algum exercício, eles me respeitavam e atendiam ao pedido.

Mesmo não trabalhando mais nessa escola, mantenho contato com eles até hoje, via telefone ou e-mails.

2.4 Procedimentos metodológicos de geração de dados.

Para a pesquisa documental analisei a unidade didática que contém 9 aulas e cada aula, com o respectivo manual do professor. Utilizei o trabalho pronto, isto é, não estarei analisando o processo de criação, apenas o produto. O manual do professor é sub dividido em três partes: objetivo, conteúdo e procedimento. Os objetivos, segundo os PCNs de Língua Estrangeira, decorrem da conscientização da formação crítica, os conteúdos estão diretamente ligados à visão de linguagem e os procedimentos, à visão de ensino-aprendizagem.

E para a pesquisa de campo, gravei em áudio e vídeo as 9 aulas de 50 minutos cada com a devida autorização da direção e coordenação da escola, da APM (Associação de Pais e Mestres) e dos alunos. Todos estavam cientes de que aquelas gravações seriam utilizadas para uma pesquisa de mestrado. Para que os alunos tivessem confiança e agissem com naturalidade, expliquei-lhes que as gravações seriam para estudar e analisar a minha própria prática, e por isso, gravaria apenas a minha imagem, mas eles pediram para gravá-los. Logicamente diante de um gravador e uma câmera dentro da sala de aula, eles não ficaram naturais. Nas primeiras aulas, mantiveram-se quietos, não conversavam e só falavam quando eram solicitados. Mas, depois da terceira aula, parecia que os instrumentos já não existiam em sala de aula, salvo em alguns momentos que alguns alunos levantavam para aparecer na gravação.

A gravação de aulas ocorreu no 2º semestre de 2003, entre setembro e outubro.

2.5 Procedimento para análise dos dados

O primeiro passo foi transcrever as 9 aulas gravadas. Assim, com a unidade didática e as transcrições em mãos, analisei-as usando a análise de conteúdo temático²⁸ por meio das escolhas lexicais para levantamento de ação

²⁸ Para Bronckart (1997), conteúdo temático pode ser também chamado de referente de um texto e definido como um “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas” (Bronckart,1997:97)

de linguagem (Bronckart, 1997/1999). Abaixo apresento um quadro, apenas como forma de demonstrar essa análise. Todos os quadros de conteúdo temático com as suas respectivas escolhas lexicais encontram-se no anexo 2 deste trabalho.

7 ^a . aula ²⁹		
Conteúdo temático	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
Corrigindo lição de casa – atividade da 6 ^a . aula que não deu tempo de fazer		Transparência – 5 desenhos – 5 verbos – figura correspondente – quarrel – figura 7 – não – 8 – cheat – 11 – não – 10 – hit – 7 – não – 11 – bater bastão – punch – 9 – fight - 7
Escrevendo uma narrativa	Using pictures – connectors – write – paragraph – Jack’s day -	Verbos aula passada – folha – entregar – figuras – montar – história – utilizando – conectivos – inglês – 1a. figura – acordando – levantando – tomando café – saindo de casa – ir trabalho – escola – foi assaltado – mão na frente – outra atrás – cara – roubou tudo – chorando – volta – casa – triste – dupla –individual.

O quadro acima representa a 7^a. aula da atividade prescrita e da atividade realizada. Percebe-se que foi planejado na atividade prescrita apenas uma ação – a escrita da narrativa, e na atividade realizada ocorreram duas ações – a correção da tarefa da aula anterior, a qual não houve tempo suficiente para finalizá-la, além da tarefa que foi prescrita.

Pelo levantamento dos conteúdos temáticos, a unidade é formada por 2 textos autênticos: “Fence collapses during Brazilian final, 65 injured” e “How it started”, exercícios de compreensão superficial e mais profunda, em seguida é levantado através de questões as semelhanças e diferenças entre os dois

²⁹ Esse quadro foi deslocado do Anexo deste trabalho, apenas como ilustração. Todos os quadros de conteúdo temático com as suas respectivas escolhas lexicais encontram-se no anexo 2 deste trabalho.

textos, em uma tentativa de apontar características dos tipos de textos aos quais eles pertencem. Depois há uma preparação para fazer uma narrativa, isto é, alguns exercícios sobre tempo verbal, vocabulário referente ao tema, e conectivos temporais. É sugerido uma narrativa dirigida através de desenhos, e por fim, um parágrafo sobre o assunto de forma livre e criativa. E na última aula é feito um debate sobre procedimentos para se evitar a violência.

Após o levantamento das escolhas lexicais, relacionei a unidade didática com sua respectiva aula de acordo com os três conceitos que Moita Lopes (2003) aponta como os mais relevantes dos PCNs: engajamento discursivo, consciência crítica e temas transversais para responder a questão de pesquisa. Esses são, portanto, as unidades de interpretação que utilizei no meu trabalho.

Além do conteúdo temático, também utilizei o contexto de produção³⁰ para entender a atividade prescrita e a realizada.

A relação que fiz entre a atividade prescrita e a realizada de forma mais detalhada o leitor poderá encontrar no próximo capítulo.

2.6 Garantias de credibilidade e confiabilidade

Em pesquisas positivistas, pesquisadores usavam critérios de validade para dar a todos credibilidade. Mattar (1998, p. 36) citado por Liberali & Liberali (mimeo) aponta 04 métodos para estimar a validade de uma pesquisa, listados a seguir: Validade construída, validade satisfeita, validade concordante, e validade preditiva. O mesmo autor cita dois métodos para verificar a confiabilidade dos dados de pesquisa: Confiabilidade de teste-reteste e Confiabilidade de formas alternativas.

No entanto, segundo Liberali & Liberali (mimeo) nas pesquisas interpretativistas e críticas usa-se outros parâmetros que também dão ao leitor a chance de verificar a sua veracidade.

Para que uma pesquisa possa ser aceita em um meio acadêmico é fundamental que as pessoas possam perceber que seus resultados não advêm

³⁰ Bakhtin argumenta que dentro de uma dada situação lingüística o falante/escritor produz uma estrutura comunicativa para um ouvinte/leitor em determinado tempo e lugar e com um certo objetivo. , tal situação lingüística está sujeita a alteração em sua estrutura , dependendo do contexto de produção. (Bakhtin, 1953/2000)

apenas da vontade, gosto ou opinião do pesquisador. Embora seja um fato atestado que nenhum tipo de pesquisa possa se dizer neutra (Bredo e Feinberg, 1982), há a necessidade de que o estudo realizado seja comprovado e/ou compreendido em sua extensão. Por isso, critérios de validade e confiabilidade são fundamentais. (Liberali & Liberali, mimeo)

Esta pesquisa foi submetida em diversos momentos à análise por diferentes pessoas, e em vários contextos.

Visando a credibilidade de minha pesquisa, submeti-a *peer debriefing* ou verificação externa do processo de investigação por um “par desinteressado”, ou melhor, alguém que não participou de nenhuma parte do processo, nem da criação, nem da coleta e nem da análise. Esta verificação foi feita pela doutoranda Márcia Sueli Pereira da Silva Schneider que opinou sobre a formulação da pergunta de pesquisa, como também sugeriu um aprofundamento das discussões dos resultados da análise dos dados.

Esta pesquisa também foi apresentada em forma de comunicação no 14º e 15º Inpla (Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada) realizados no LAEL em 2004 e 2005, respectivamente. E também, na XX Jelli que foi realizada na UMC em 2004. Nesses eventos, foram feitos comentários e sugestões sobre meu trabalho que procurei levar em conta durante a redação da dissertação.

Houve a apresentação desta pesquisa no seminário de orientação em que estavam presentes além da minha orientadora, as minhas colegas e parceiras de curso de mestrado e doutorado, que discutiram e sugeriram algumas mudanças, como por exemplo, a reformulação da pergunta de pesquisa.

Também houve uma qualificação que ocorreu no Lael em agosto de 2005, com a presença da minha orientadora, da professora doutora Vera Cabrera Duarte, da professora doutora Mona Mohamad Hawi e da doutoranda Márcia S. P. S. Schneider. Todas as contribuições, sugestões e comentários foram anotados e revistos no momento da escrita final da dissertação.

Em seguida, apresento o quadro orientador da metodologia (Liberali & Liberali, mimeo). Este é um quadro resumo de todo este capítulo.

Paradigma	crítico de cunho colaborativo
Tipo de pesquisa	Pesquisa-ação
	*Documental
	*De campo
Contexto	1. Curso Reflexão sobre ação com professoras da rede pública
	2. Dados coletados em vídeo e áudio na E. E. Prof. Ascendino Reis (9 aulas)
participantes	*professora-pesquisadora
	*pesquisador-externo
	*Demais professoras (autoras da unidade)
	*os alunos 2 ^a . série do Ensino Médio de uma escola privilegiada da rede pública da capital – idade média 15 / 17 anos
Instrumentos/ fonte	* documento - unidade
	* 9 gravações das aulas em vídeo
	* 9 gravações das aulas em áudio
Categorias de análise	Contexto de produção
	Conteúdo temático.
Categorias de interpretação	Base discursiva para engajamento discursivo
	Consciência crítica
	Tema transversal

Quadro 1. Quadro sintetizador da metodologia

3. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é fazer uma discussão dos dados gerados em dois momentos: atividade prescrita (análise da unidade didática: No Violence – It's just a game) e atividade realizada (análise das aulas). Essa discussão será embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) conforme discutido por Vygotsky (1924/1984, 1934/2002), Leontiev (1977, 1978, 1998) e Engeström (1987, 1999, 1999a) e buscará aportes para análise dos dados nas seguintes categorias: contexto de produção, conteúdo temático e escolhas lexicais (Bronckart, 1997/1999). Posteriormente, será traçada uma relação entre os dois momentos citados para tentar responder à pergunta:

Qual a relação entre a atividade prescrita (unidade didática) e a atividade realizada (aula)?

Este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira, serão levantados o contexto de produção dos dois momentos (pesquisa documental e de campo) e seus conteúdos temáticos através das escolhas lexicais observadas. Na segunda, esses dados serão interpretados, baseados nas discussões que Moita Lopes (2003) fez sobre os PCNs (1996, 1998), com o auxílio das seguintes categorias:

- base discursiva para engajamento discursivo;
- consciência crítica;
- tema transversal.

E, assim, buscarei responder às seguintes perguntas:

- A unidade didática constrói base discursiva para engajamento discursivo?
- A unidade didática desenvolve a consciência crítica?
- Há uma discussão sobre tema transversal na unidade didática?
- A aula constrói base discursiva para engajamento discursivo?
- A aula desenvolve a consciência crítica?
- Há uma discussão sobre tema transversal na aula?

Essas questões serão respondidas duas a duas, ou seja, em primeiro lugar falarei a respeito da base discursiva para engajamento discursivo, relacionando a unidade didática com a sua respectiva aula, depois tratarei da consciência crítica nas duas atividades e, por fim, discutirei sobre tema transversal.

3.1 Descrevendo as Atividades

Antes de efetivamente analisar as atividades prescrita e realizada, contextualizo o momento da criação da unidade didática através da TASHC (Vygotsky,1924/1984, 1934/2002; Leontiev,1977, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1999, 1999a) e do contexto de produção (Bronckart, 1997/1999), para que o leitor possa entender melhor todo o processo, porém, esse não é o foco da minha pesquisa. É importante descrever a atividade que originou a atividade prescrita para que o leitor possa visualizar o sistema. Em seguida, mostro a relação existente entre a unidade didática em si e a sua aplicação em aulas.

3.1.1 Contextualizando a criação da Unidade Didática

Para contextualizar a criação da unidade didática, utilizo dois organizadores: a TASHC (Vygotsky,1924/1984, 1934/2002; Leontiev,1977, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1999, 1999a), como categoria de interpretação e o contexto de produção (Bronckart, 1997/1999), como categoria de análise. Para facilitar a visualização do leitor, apresento os dois quadros abaixo. Na seqüência, a explicação destes.

Criação da Unidade didática vista pela TASHC	
Sujeito	Pesquisador externo e alunas-professoras.
Objeto	Criação da unidade didática com foco no desenvolvimento de leitura e escrita em língua estrangeira
Instrumento	Discussões em grupo.
Regras	# procurar textos autênticos sobre o assunto # discutir objetivos, conteúdos, e procedimentos. # montar atividades relacionadas aos textos # digitar e diagramar # reuniões realizadas todas as 3 ^{as} feiras no período da manhã
Comunidade	Professoras do curso, demais professores da rede estadual.
Divisão de trabalho	#Luciane: procurar textos autênticos na internet, preparar e discutir questões sobre os textos, digitar e fazer a primeira apresentação. #Dejanira: opinar sobre textos, discutir questões sobre os textos, fazer a segunda apresentação #Francisco: coletar dados para sua própria pesquisa, incitar as discussões #Demais participantes do grupo: opinar sobre textos, discutir questões sobre os textos, apoiar durante as apresentações #Professoras do curso: dar sugestões e opiniões durante o processo de discussão.

Quadro2 – Criação da Unidade didática - TASHC

Criação da Unidade didática vista pelo Contexto de Produção	
Lugar de produção	Curso Reflexão sobre Ação – PUC/SP
Momento de produção	2 ^o . semestre de 2003
Produtor	Pesquisador externo e alunas-professoras do curso Reflexão sobre a ação.
Receptor	Para professores do curso Reflexão sobre ação; para professores da rede pública de ensino e para alunos da rede pública.
Objetivo	Criação da unidade didática

Quadro 3 – Criação da unidade Didática – contexto de produção

A unidade didática foi criada em decorrência de uma exigência do curso Reflexão sobre Ação, isto é, ela foi a proposta de trabalho de conclusão do referido curso, ocorrido no 2^o. semestre de 2003.

A criação da unidade didática foi constituída pelas alunas-professoras: Luciane, Dejanira, Rosineide, Solange, Edena, Eliete e Ligia. Fez também parte desse processo de criação o pesquisador externo, Francisco Estefogo, que gerava dados para a sua tese de doutorado. Essa atividade tinha como objeto a criação de uma unidade didática direcionada a alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino com foco no desenvolvimento de leitura em língua estrangeira.

Essa atividade ocorreu por meio de várias discussões entre os participantes acima mencionados, além da participação periférica dos professores do curso e demais professores da rede estadual, alunos-professores do curso Reflexão sobre ação, os quais estão classificados no quadro 1 como parte da comunidade. Digo que essa participação foi periférica porque, às vezes, as professoras circulando pela sala, acabavam dando algumas opiniões e/ou sugestões que colaboraram para a criação da unidade. Da mesma forma, as professoras de módulos anteriores colaboraram compartilhando conhecimento, que indiscutivelmente, teve repercussão nessa última tarefa – a criação da unidade didática. Denomino também participantes periféricos, os demais professores da rede pública que participavam do curso como alunos, os alunos-professores, pois lhes foi apresentado, em dois momentos, a “nossa” criação e eles puderam opinar e criticar as atividades que compunham a unidade.

Para que essa atividade ocorresse, algumas regras foram determinadas, tais como:

- todas as professoras-alunas precisavam comparecer nas aulas que ocorriam às terças-feiras no período da manhã, na Cogeae³¹;
- todas precisaram entrar em acordo sobre o tema que seria discutido na unidade didática;
- todas deveriam pesquisar na internet em busca de textos autênticos sobre o assunto escolhido;
- todas deveriam discutir sobre objetivo, público alvo, conteúdo e procedimentos que seriam adotados;

³¹ Cogeae é a sigla de Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC de São Paulo, é uma unidade acadêmica que, desde 1983, desenvolve ações de educação continuada, organizadas e propostas pelos docentes e pesquisadores da Universidade, nas mais diversas áreas do conhecimento.

- todas deveriam opinar e criar exercícios baseados nos textos escolhidos.

Portanto, pela descrição das regras, a divisão de trabalho deveria ter ocorrido de forma igualitária. No entanto, isso não ocorreu, pois, devido a minha personalidade forte de liderança, sempre assumo a responsabilidade quando trabalho em grupo. Assim, todos participaram das escolhas dos textos que eu havia procurado na internet, opinaram e modificaram os exercícios que havia preparado sobre os textos, depois de tudo decidido, digitei toda a unidade e preparei as apresentações que precisava fazer para os demais participantes do curso. A primeira apresentação foi feita por mim e a segunda pela Dejanira, enquanto o restante do grupo nos apoiava. Assim, a real divisão de trabalho não ocorreu de forma igualitária.

3.1.2 Contextualizando a atividade prescrita (unidade didática) e atividade realizada (aulas)

As atividades prescrita e realizada podem ser percebidas por meio da análise do contexto de produção (Bronckart, 1997/1999), demonstrado no quadro abaixo. Esse contexto de produção (Bronckart, 1997/1999) pode ser analisado a partir dos parâmetros: lugar de produção, momento de produção, produtor, receptor, e objetivo.

Basicamente as atividades são as mesmas, porém a atividade prescrita – unidade didática é uma generalização enquanto a atividade realizada – aula é uma especificação da primeira, gerando assim um primeiro diferencial.

Contexto de Produção	Atividade prescrita (unidade didática)	Atividade realizada (aula)
Lugar de produção	Escola da rede pública de ensino (especificamente em aulas de inglês)	Escola Estadual Prof. Ascendino Reis (especificamente em aulas de inglês)
Momento de produção	2 ^a . ou 3 ^a . série do Ensino Médio	2 ^a . série do Ensino Médio (2 ^o . semestre de 2003)
Produtor e receptor	Professores e alunos de Inglês da rede pública de ensino.	Alunos (especificamente de inglês) da 2 ^a . série do Ensino Médio da escola estadual Prof. Ascendino Reis e a professora – pesquisadora

Objetivo	Conscientizar e discutir com os alunos sobre a importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética, promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios.	Desenvolvimento de leitura e escrita em língua estrangeira; Conscientizar e discutir com os alunos sobre a importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética, promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios.
----------	--	--

Quadro 4 – organização pelo contexto de produção.

Ao observar o quadro acima, temos o “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (Bronckart, 1997/1999). Por meio da análise desse quadro, percebe-se que a atividade prescrita é uma generalização da atividade realizada. Em outras palavras, a unidade didática foi criada para ser utilizada em aulas de inglês na rede pública de ensino, por qualquer professor de inglês, em qualquer escola desta rede, idealizando uma situação genérica que ocorre nas escolas públicas: a violência. Enquanto que a atividade realizada é uma especificação ou um exemplo dessa utilização.

Um outro diferencial que pode ser mostrado é que a atividade prescrita é escrita enquanto que a atividade realizada é basicamente oral. (Boutet, 2005; Kock, 2004). Portanto, posso inferir que os textos são organizados de forma diferentes.

Em geral, toda atividade prescrita é escrita e, portanto, tem um rigor muito maior, pois gera uma perpetuação da ação, enquanto que a atividade realizada por ser falada não possui tanto controle e é esquecida (Boutet, 2005). Isso gera um conflito inerente porque são de naturezas distintas.

A unidade didática é considerada uma atividade prescrita, pois nela constam regras, normas, instruções para que as aulas (atividade realizada) ocorram de maneira mais organizada, porém a atividade realizada nunca será o pretendido no prescrito, pois sempre ocorrerão fatos que alterarão a rotina esperada. E, assim, afirma Boutet (2005), poderá existir um grande abismo entre a atividade prescrita e a realizada.

Por outro lado, segundo a TASHC (Vygotsky, 1924/1984, 1934/2002; Leontiev, 1977, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1999, 1999a), poderia se dizer que esses dois momentos são organizados da seguinte forma:

TASHC	Atividade prescrita (unidade didática)	Atividade realizada (aula)
Sujeito	Professor e alunos de inglês da 2 ^{a.} ou 3 ^{a.} série do Ensino Médio de escola pública	A professora-pesquisadora e alunos (de inglês) da 2 ^{a.} série do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Ascendino Reis
Objeto	Conscientização da importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética, promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios.	Desenvolvimento de leitura e escrita em língua estrangeira; Conscientização da importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética, promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios.
Instrumento	02 textos autênticos, exercícios de interpretação, discussões, exercícios gramaticais e produções escritas.	Unidade didática, discussão, exercícios, conversas, lousa, giz
Regras	# duração da unidade –9 aulas de 50 minutos # utilizar retroprojektor, data-show, ou material foto-copiado.	# professor: questionar e problematizar o assunto # alunos: responder às perguntas # professor: fazer a chamada # alunos: freqüentar as aulas (duas vezes por semana)
Comunidade	Corpo discente, docente e administrativo da escola e pais.	Corpo discente, docente e administrativo da EE Prof. Ascendino Reis e pais dos alunos da 2 ^{a.} série do Ensino Médio da escola citada.
Divisão de trabalho	Professor – questionar e problematizar o assunto Alunos – refletir e responder	Professor – questionar e problematizar o assunto, fazer chamada, avaliar continuamente, manter a ordem e a disciplina principalmente durante as discussões Alunos – refletir e responder, freqüentar as aulas, prestar atenção às falas dos colegas e da professora-pesquisadora.

Quadro 5 – organização pela teoria da atividade

Ao observar o quadro acima, é possível entender os dois momentos desta pesquisa, o que denomino de atividade prescrita e atividade realizada. E

também, posso confirmar que a atividade prescrita é uma generalização da atividade realizada.

A atividade prescrita, a unidade didática, é dirigida a professores e alunos de inglês da 2^a. ou 3^a. série do Ensino Médio para o contexto de escola pública. Ela é composta de 02 textos autênticos, exercícios de interpretação, discussões, exercícios gramaticais e produções escritas, que deve ser ministrada em 9 aulas de 50 minutos. E foi desenvolvida com o objetivo de conscientizar os alunos da importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética, promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios.

O grupo de professoras ao criar o objetivo acima citado para a unidade didática demonstrou estar muito preocupado com o contexto social brasileiro, repleto de desigualdades, crueldades, enfim com os problemas sociais da sociedade esquecendo-se do seu principal objetivo como professoras de língua estrangeira – ensinar a língua. Isto é, ao discutir a violência, o professor não instrumentaliza o aluno. Somente quando o professor ensina e permite que o aluno escreva ou fale reivindicando, sugerindo, protestando, o aluno pode participar de fato na vida social, dito de uma outra forma, o aluno pode engajar-se discursivamente no discurso social. Assim, por meio da língua o aluno terá chance de promover uma transformação social.

Durante o segundo momento, que chamo de atividade realizada, observa-se no quadro 5, que a atividade foi constituída pela professora-pesquisadora (eu, que fui uma das criadoras da unidade) e pelos alunos da 2^a. série da E.E. Prof. Ascendino Reis. A atividade realizada foi constituída por nove aulas de 50 minutos, como prevista, porém houve alteração em algumas aulas devido ao tempo não ser suficiente.

Tinha como objeto o desenvolvimento de leitura e escrita em língua estrangeira. E para a construção desse objeto, pode-se perceber a utilização da linguagem (unidade didática, exercícios, discussões, diálogos, explicações, entre outras) que constitui o instrumento dessa atividade.

Como toda atividade efetivamente realizada, algumas regras foram determinadas pela unidade e outras ocorreram no campo específico do real. As determinadas pela unidade são: os alunos e a professora-pesquisadora precisavam estar presentes nas aulas, as quais ocorriam duas vezes na

semana; ao professor cabia o questionamento e problematização do assunto, isto é, promover a discussão, correção dos exercícios. Era tarefa dos alunos: fazer os exercícios propostos, discutir o assunto em pequenos grupos, às vezes, em duplas, apresentar seus pontos de vista para o restante da sala, corrigir os exercícios. Quanto às regras da atividade realizada, além das que já foram citadas no prescrito, cabia à professora-pesquisadora a tarefa de fazer a chamada para verificar possíveis faltas dos alunos; manter a ordem e a disciplina principalmente durante as discussões e aos alunos cabia a regra de prestar atenção às falas dos colegas e da professora-pesquisadora.

3.2 Desenvolvimento de base discursiva para engajamento discursivo

Nesta seção discutirei como a unidade didática e a aula foram organizadas para desenvolver a base discursiva para engajamento discursivo (Moita Lopes, 2003). E assim, responderei duas questões citadas no início deste capítulo:

- A unidade didática desenvolve base discursiva para engajamento discursivo?
- A aula desenvolve base discursiva para engajamento discursivo?

Para tanto fiz análise de conteúdo temático, reforçada pelas escolhas lexicais (Bronckart, 1997/1999) e procurei mostrar a partir dessa análise como a base discursiva (Moita Lopes, 2003) foi desenvolvida.

Posso perceber pela análise, que há o desenvolvimento de base discursiva para o engajamento discursivo (Moita Lopes, 2003) na maior parte das aulas planejadas e dadas nos seguintes aspectos: objetivo, conteúdo e procedimentos didáticos.

3.2.1 – Objetivos Didáticos

Discutirei os objetivos didáticos tanto da atividade prescrita quanto da atividade realizada.

Conteúdo temático	Excerto n°.1
Importância dos	<i>“Objetivo da unidade</i>

valores sociais	Conscientização e discussão com os alunos sobre a importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética ³² , promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios. Para isso serão utilizados 02 textos autênticos retirados da internet sobre o tema –futebol”. (trecho retirado da introdução da unidade didática)
-----------------	--

Quadro 6 – Excerto n°. 1

O excerto acima revela que a unidade didática tem um propósito social na formação dos alunos, isto é, preocupa-se em, desenvolver alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamento e ética. O objetivo geral da unidade, citado acima, remete a uma visão crítica de ensino-aprendizagem, que diz que seria favorável, tanto professores quanto alunos engajarem-se nos problemas sociais que ocorrem dentro e fora do âmbito escolar.

Assim, os participantes da atividade escolar não podem ser neutros, precisam escolher, refletir, discutir, e argumentar. Para que isso ocorra é necessário ensinar língua, seus usos e suas propriedades. Porém, no objetivo geral, o aprendizado de língua estrangeira não está claro, ou melhor, não consta.

Mesmo não se referindo ao ensino da língua estrangeira, subentende-se que visa desenvolver base discursiva para engajamento discursivo (Moita Lopes,2003), porque uma pessoa só consegue expressar e discutir a respeito de valores e/ou refletir sobre qualquer assunto através da linguagem. Ou seja, para que haja uma reflexão, **conscientização** (internalização) e uma **discussão** (externalização) (Vygotsky,1924/1984, 1934/2002; Daniels, 2003), é necessário que a língua estrangeira, com seus usos e propriedades, seja ensinada.

Outro exemplo de objetivo didático que procura desenvolver base discursiva para engajamento discursivo (Moita Lopes,2003) encontra-se na 8ª. aula:

Conteúdo temático	Excerto n°. 2
Produção lingüística relacionada com sua realidade	“Produzir um parágrafo , sobre uma experiência de violência relacionada ao esporte na escola, nos estádios, nos campeonatos inter-escolares que ele tenha presenciado. ” (trecho retirado da 8ª. aula-unidade didática)

³² As palavras destacadas em negrito referem-se às escolhas lexicais que possibilitam a identificação do conteúdo temático.

Quadro7 – Excerto nº2.

Com esse objetivo didático subentende-se que o aluno possa participar, reproduzir a realidade em que vive no seu dia-a-dia, assim a escola passa a ser um local de problematização e discussão da sua realidade, em outras palavras, pode-se perceber que o aluno é um participante ativo do seu processo de aprendizagem (Vygotsky,1924/1984, 1934/2002).

Percebo, também, que esse objetivo didático tenta ser inclusivo, pois sugere a produção de um parágrafo sobre violência que o aluno tenha presenciado em qualquer instância, seja na escola, nos estádios ou nos campeonatos inter-escolares.

Por outro lado, assim como o excerto no. 1, não há indícios de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, de forma explícita. Apenas o verbo **produzir** sugere a necessidade do conhecimento da língua estrangeira.

Pode-se, também, perceber o desenvolvimento de base discursiva para engajamento discursivo, no objetivo didático da 9ª. aula:

Conteúdo temático	Excerto nº.3
Reflexão sobre sua realidade	“Refletir a cerca de possíveis maneiras de se evitar a violência no esporte.” (trecho retirado da 9ª. Aula – unidade didática)

Quadro 8 – Excerto nº3.

Este objetivo didático está de acordo com um dos objetivos dos PCNs (1996,1998) que é desenvolver a criticidade nos alunos, engajar os participantes da situação de ensino-aprendizagem nos contextos sócio-históricos para promover uma transformação social. Nessa perspectiva crítica (Freire, 1970, 1979, 1982, 1921/1994, 1997; Giroux, 1983, 1997; Kincheloe, 1993, 1997; McLaren, 1997, 2000), pode-se por meio do discurso intervir no contexto sócio-histórico e despertar os participantes para uma participação cidadã.

Assim, pode-se concluir que nos objetivos didáticos não há a preocupação com o desenvolvimento de base discursiva para engajamento discursivo (Moita Lopes, 2003) de forma explícita. Os objetivos didáticos não revelam que a **conscientização**, a **reflexão** e as **discussões** serão feitos por meio da língua estrangeira. Podendo, portanto, serem feitos com a utilização

da língua materna. Caso isso ocorra, há a possibilidade de desenvolvimento de base discursiva sem que a questão da língua estrangeira seja problematizada.

3.2.2 - Conteúdos Didáticos.

Por meio da análise de conteúdo didático, podemos perceber que houve uma preocupação com os conhecimentos sistêmicos, de mundo e textual, que compõem a base discursiva do aluno e o preparam para o engajamento discursivo (Moita Lopes, 2003), como foi explicado no capítulo teórico. Assim, respondendo à pergunta: a unidade didática e a aula constroem base discursiva para engajamento discursivo? Acredito que houve tentativas dessa construção, isto é, houve uma certa preocupação em contemplar esses conhecimentos, porém não há um aprofundamento desses conhecimentos. Essa afirmação pode ser observada através dos seguintes trechos:

Conteúdo temático	Excerto n° 4
Conhecimento de mundo dos alunos	<i>“Vocês já presenciaram alguma tragédia nos estádios? O que aconteceu? Como foi? Por que acontece tanta violência nos estádios? Para que as pessoas vão aos estádios?”</i> (trecho retirado da 1ª. Aula – unidade didática).

Quadro 9 – Excerto n°4

Esse trecho refere-se ao conhecimento de mundo dos alunos sobre o conteúdo do texto que seria tratado e da situação de produção referida. Nesse sentido, está ligada à língua, mas em apenas um aspecto: a situação de ação. Percebe-se apenas uma preparação para a leitura do texto, antecipando o assunto que seria lido e relacionando esse assunto com a vida real do aluno.

Portanto, nesse exemplo, mesmo usando o conhecimento de mundo dos alunos, o desenvolvimento da base discursiva (Moita Lopes, 2003) da língua inglesa foi pouco privilegiado, pois não foram discutidos aspectos referentes ao objetivo do texto, ao local, tempo e veículo que comportam o texto estudado. Além disso, não foi debatido objetivo do texto ou os participantes que o produzem ou lêem.

Quanto ao conhecimento sistêmico, encontramos vários exemplos:

Conteúdo temático	Excerto n° 5
-------------------	--------------

Conhecimento sistêmico	<p><i>“Complete the sentences using the following verbs in the past.”</i></p> <p><i>“Match the verbs to the correct pictures:” (trecho retirado da 6a. aula - Unidade didática)</i></p> <p><i>“Using the pictures and the connectors write a paragraph ...” (trecho retirado da 7ª. aula – Unidade didática).</i></p>
------------------------	--

Quadro 10 – Excerto nº5.

Esses trechos ilustram a preocupação com a parte sistêmica (tanto semântico, quanto sintático) da língua, que faz parte da base discursiva. Porém, trabalhou-se de forma solta, isto é, sem conexão com o texto. Esses exercícios não têm objetivos de ação de linguagem. Eles não estão conectados com o texto, por exemplo.

Nesse caso, aprender e ensinar uma língua estrangeira não poderia ser só aprender e ensinar o código dessa língua, mas também, saber usá-la em determinados contextos, saber agir no mundo por meio dessa língua, propiciar ao aluno o engajamento discursivo de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (Moita Lopes, 2003).

Em outras palavras, proporcionar ao aluno o conhecimento para que ele de forma autônoma possa fazer escolhas gramaticalmente adequadas em uma determinada situação discursiva. Porque a comunicação não ocorre com palavras soltas, mas por meio de enunciados (Bakhtin, 1929/2002, 1953).

Portanto, é importante conhecer os diversos tipos de textos e suas características que circulam no contexto sócio-histórico-cultural.

Para ilustrar essa explicação cito o seguinte trecho:

Conteúdo temático	Excerto nº.6
Conhecimentos textuais	<p><i>“Onde você pode encontrar estes dois tipos de textos?” “Que tempo verbal está sendo mais usado?” “Há casos de voz passiva? Por quê?” (trecho retirado da 5ª. aula – Unidade didática).</i></p>

Quadro 11 – Excerto nº6.

Através dessas perguntas, pode-se perceber a preocupação com a comunicação. Pois, também por meio da utilização de conhecimentos textuais, o aluno desenvolve a base discursiva para engajamento discursivo (Moita Lopes, 2003). Por exemplo, para o aluno ler um texto narrativo com uma perspectiva mais ativa e crítica, normalmente ele precisa conhecer esse tipo de

texto e suas principais características, tais como: emprego freqüente do passado dos verbos, uso de marcadores temporais e seqüenciais, entre outros.

Conclui-se, portanto, que na parte dos conteúdos, há uma certa preocupação em desenvolver a base discursiva. Porém, esse desenvolvimento poderia ter sido mais explorado, talvez trabalhando com apenas um tipo de texto, analisando vários da mesma tipologia e investigando as características que lhes eram comuns. Também, poderia construir conhecimento sistêmico com exemplos retirados do texto e das suas similaridades.

3.2.3 – Procedimentos didáticos.

Os exercícios propostos e realizados criam oportunidade para que o aluno utilize diferentes processos mentais para compreender o assunto (violência nos estádios) e os tipos de textos (narrativo e jornalístico). Há também o trabalho em pequenos grupos, para trocas de idéias, o que permite aos alunos entrar em contato com opiniões diversas. E assim, se necessário defender seus pontos de vista, respeitar os do colega e até possibilitar um trabalho com estratégias de convencimento. Portanto, respondendo à pergunta: a unidade didática e a aula constroem base discursiva para engajamento discursivo? Acredito que os procedimentos utilizados favorecem essa construção, os quais podem ser observados nos seguintes trechos:

Conteúdo temático	Excerto n.º.7
Trabalhando em pequenos grupos	<p>“Dividir a sala em pequenos grupos e pedir aos alunos que analisem os dois textos trabalhados nas aulas anteriores para responderem as questões do exercício 8.” (trecho retirado da 5ª. aula – Unidade didática)</p> <p>“Dividir a sala em pequenos grupos, onde os alunos trocarão as suas produções escritas e a partir disso promover uma reflexão sobre como a violência no esporte pode ser evitada. Em seguida, cada grupo colocará suas conclusões para a sala.” (trecho retirado da 9ª. Aula – Unidade didática)</p>

Quadro 12 – Excerto n.º 7

Os exemplos acima são representativos do ciclo expansivo (Engeström, 1999, 1999a; Daniels, 2003), porque os resultados desses exercícios acontecem por meio dos processos de internalização e externalização. Isso fica evidente no trecho: “...**alunos trocarão as suas produções escritas**”

(internalização) e a partir disso promover uma reflexão... cada grupo colocará suas conclusões para a sala (externalização)..."

Considero a “troca das produções” como internalização porque um aluno lerá a produção do outro, ou seja, internalizará os conceitos, valores, significados que o seu colega transmitiu. Além disso, considero a “colocação das conclusões” como externalização, porque para concluir algum assunto em grupo, é necessário que cada membro ou alguns membros do grupo expressem suas opiniões, e entrem em um consenso mesmo divergindo em alguns pontos e assim, constroem em grupo um novo sentido ou um sentido único para o grupo.

A visão sócio-interacionista (Vygotsky, 1924/1984, 1934/2002) nos mostra que todos nascem em um mundo social e o aprendizado acontece quando há interação na sociedade em que se vive. Desde o momento em que se nasce, ocorre interação com os outros no dia-a-dia, e através dessa interação há construção dos sentidos sobre o mundo.

Nessa visão, a interação entre as pessoas é fundamental para a construção do aprendizado. Os dois trechos acima propõem discussões em pequenos grupos, interações entre os alunos, o que facilita a construção colaborativa do conhecimento, porém essas discussões acontecem na língua materna e assim, há a construção de base discursiva para engajamento discursivo (Moita Lopes, 2003) em língua materna. E quanto ao ensino de língua estrangeira, apenas há uma preparação para esse engajamento discursivo.

Porém, no trecho abaixo selecionado, pode-se notar que essa interação oral na língua materna favorece a construção de base discursiva para engajamento discursivo na parte escrita da língua inglesa. Porque os alunos conversam em português, mas devem escrever em inglês, e para tanto, precisam negociar e escolher as melhores opções de léxico, estruturas gramaticais e textuais.

Conteúdo temático	Excerto n°.8
Negociando escolhas	Paulo - Today violence is big. Marcos - Não, não é large? Paulo - Ichh, E agora? Você sabe Leo? Leo – eu escrevia de outro jeito. Paulo – Como? Fala logo, to cansado disto.

	<p>Leo – Eu acho que é Today there is many violence Paulo – many não pode ser, lembra que a prof explicou, many é para contável, eu acho que violence a gente não conta. Leo – É, pode ser. (trecho retirado da 7^a. aula – presencial)</p>
--	---

Quadro 13 – Excerto nº8.

No exemplo acima, podemos perceber a negociação entre os alunos. Marcos acredita que “large“ é melhor do que “big” na sentença em questão: “Today violence is big.” Em seguida, percebo que essa colocação desestabilizou a dupla, houve um conflito gerador de desenvolvimento, e estes pediram ajuda a um terceiro colega, Leo. Que sugeriu uma outra estrutura: “Today there is many violence.” Porém, Paulo lembrou-se de aulas anteriores e explicou que “many” é usado para substantivos contáveis.

Esse exemplo mostra que a língua ajuda a organizar o pensamento (Vygotsky, 1924/1984, 1934/2002), , construir sentido coletivamente e solucionar problemas. O uso da língua, permite que os recursos mentais dos indivíduos se combinem em uma inteligência comunicativa coletiva o que permite que as pessoas construam um sentido melhor do mundo. Em outras palavras, nesse excerto, ocorre o uso da língua para pensar junto e construir sentido coletivamente e para solucionar problemas.

Esse excerto também é significativo para exemplificar como os alunos possuem base discursiva na língua materna, isto é, eles conseguem negociar os conhecimentos individuais para alcançar um produto final coletivo que satisfaça a todos.

De uma forma geral, a interação entre alunos mediada pela ferramenta língua gerou uma transformação coletiva, houve uma co-construção de significado, isto é, um utilizou-se do discurso do outro para se reorganizar e construírem juntos uma solução do problema em questão. A esse episódio, Bakhtin (1929/2002,1953) chama de dialogia, a presença do outro no discurso, na construção de significado.

Ou seja, os alunos constroem seus próprios discursos considerando os discursos dos colegas e da professora, nesse caso, a memória, o resgate de um discurso. Pode-se perceber, assim, um produto social proveniente de interações verbais. Portanto, o excerto 8 mostra a visão sóciointeracional da linguagem.

Levando em consideração os excertos acima apresentados e resgatando as discussões feitas pode-se considerar que a unidade didática e suas aulas não favorecem o desenvolvimento de base discursiva para engajamento discursivo na língua inglesa, apenas há algumas tentativas de construção de base discursiva.

3.3 Desenvolvimento da consciência crítica

Nesta seção discutirei como a unidade didática e a aula se organizaram para desenvolver a consciência crítica. E assim responderei duas questões citadas no início deste capítulo:

- A unidade didática desenvolve consciência crítica?
- A aula desenvolve consciência crítica?

Para tanto fiz também a análise de conteúdo temático e das escolhas lexicais (Bronckart, 1997/1999) e procurei mostrar a partir dessa análise de que maneira a consciência crítica foi desenvolvida. Isso envolve a compreensão de que usamos uma língua para um determinado fim, com alguém específico, num dado momento histórico (Bakhtin, 1929/2002, 1953).

Podemos perceber pela análise, que pouco há de desenvolvimento de consciência crítica na maior parte das aulas prescritas e realizadas nos seguintes aspectos: objetivo, conteúdo e procedimentos didáticos.

3.3.1 – Objetivos didáticos.

Por meio dos objetivos didáticos até a 4^a. aula, ficou clara a preocupação das professoras apenas com a leitura dos textos, com compreensão geral e mais específica. Porém em nenhum momento houve a preocupação a respeito do objetivo dos textos, para quem eles foram escritos, quando e onde eles foram vinculados. E da 6^a. a 8^a. aula, os objetivos didáticos eram preparar os alunos para escreverem sobre violência, também sem se preocuparem em mostrar aos alunos como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social.

A única tentativa de explicar como a linguagem é usada no mundo social, foi:

Conteúdo temático	Excerto n.º.9
Explicando a Linguagem	<i>“Utilizando os 2 textos trabalhados anteriormente, levantar características lingüísticas, criando condições para que o aluno possa perceber as implicações destas características no texto jornalístico e narrativo.”(objetivo da 5ª. aula – Unidade didática)</i>

Quadro 14 – Excerto n.º.9.

O trecho acima mostra a única tentativa de desenvolver a consciência crítica de linguagem dos alunos. Isto é, somente por meio das “implicações das características” dos tipos de textos, acredito ser possível o desenvolvimento da consciência crítica pois sabendo as características lingüísticas de cada tipo de texto, o aluno pode não somente construir seus discursos com mais autonomia, como também perceber com criticidade os discursos dos outros e assim interagir com os outros.

Conteúdo temático	Excerto n.º.10
Refletindo	<i>“Refletir a cerca de possíveis maneiras de se evitar a violência no esporte.”(objetivo da 9ª. Aula – Unidade didática)</i>

Quadro 15 – Excerto n.º.10.

No exemplo acima, o léxico **refletir** está diretamente ligado à consciência crítica. Há a preocupação de utilização das escolas como espaços públicos democráticos, ou dos professores como intelectuais transformadores (Freire, 1970, 1979, 1982, 1921/1994, 1997; Giroux, 1983, 1997; Kincheloe, 1993, 1997; McLaren, 1997, 2000),. Percebo por meio desse objetivo didático, a necessidade de transformar desigualdades sociais e injustiças sociais existentes, porém não há a preocupação de instrumentalizar o aluno de como refletir.

Assim, esse excerto corrobora para exaltar uma pedagogia engajada, responsável diante dos problemas sociais (Freire, 1970, 1979, 1982, 1921/1994, 1997; Giroux, 1983, 1997; Kincheloe, 1993, 1997; McLaren, 1997, 2000). Porém, apenas dar voz aos alunos não é suficiente, o interessante seria

que o professor apresentasse subsídios para que os alunos tivessem uma base para argumentar e sustentar suas próprias teses ou solicitasse uma pesquisa sobre esses subsídios para que os alunos pudessem argumentar de forma coerente e autônoma.

3.3.2 - Conteúdos Didáticos

Por meio da análise dos conteúdos, percebe-se pouca preocupação com a consciência crítica de linguagem. Mas, ela pode ser ilustrada, no seguinte trecho:

Conteúdo temático	Excerto n° 11
Contrastando texto narrativo e jornalístico	<p>Prof. – Isso. <i>Ele está contando algo dele. E no texto um?</i></p> <p>Aluna – <i>É uma reportagem.</i></p> <p>Prof. – Se é uma reportagem este texto tem que ser...? (silêncio)</p> <p>Prof. – Impessoal. Ele tem que se isentar da notícia. Quando você está contando um fato jornalístico, você tem que permanecer fora da ação. Ok? E por que há essas diferenças? O que isso implica?</p> <p>Aluno – <i>Você já falou. Não importa quem fez a ação e sim a ação.</i></p> <p>Prof. – Então, em um texto está importando quem fez a ação e no outro texto, o que importa é a ação. Então, pra gente concluir: Um texto narrativo, eu uso 1ª. pessoa, que mais?</p> <p>Aluna – <i>Passado.</i></p> <p>Prof. – <i>E quando estou narrando estou contando um fato, algo que ocorreu. E eu estou envolvido ou não na ação?</i></p> <p>Aluna – <i>Depende Pode estar ou não.</i></p> <p>Prof. – Isso. No texto narrativo posso estar ou não envolvido na ação. E no texto jornalístico?</p> <p>Aluna – <i>Não.</i></p> <p>Prof. – <i>Eu conto algum fato, mas eu não posso me envolver na ação.</i></p> <p>(trecho retirado da 5ª. aula – presencial)</p>

Quadro 16 – Excerto n°11.

No trecho acima, podemos perceber a tentativa de estabelecer as diferenças de envolvimento na ação que há entre os dois tipos de textos trabalhados e o emprego dos pronomes pessoais. O que nos mostra que

realmente há a tentativa de desenvolver a consciência crítica de linguagem, mas essa é uma fração muito pequena perto do todo da unidade.

Esse tipo de discussão conduz o aluno à reflexão sobre as escolhas lingüísticas que deve fazer quando construir uma sentença, ou perceber as escolhas que seu interlocutor faz, para poder interagir da melhor forma possível.

Assim, com esse exemplo posso mostrar que a escola não é um local destinado apenas à transmissão de conhecimentos, mas um espaço para problematizações, reflexões, e de construções de significados (Vygotsky, 1924/1984, 1934/2002).

De acordo com os PCNs (1996, 1998), ao comparar e estabelecer semelhanças e diferenças entre sua língua materna e uma língua estrangeira, os aprendizes passam a refletir muito mais sobre a sua própria cultura. Abaixo, temos um exemplo dessa relação entre língua materna e estrangeira.

Conteúdo temático	Excerto n°.12
Comparando língua materna e estrangeira	<i>Prof. – Preste atenção um minuto. Em inglês todas as frases têm que ter sujeito. Em português normalmente a gente oculta o sujeito Por exemplo: Pedro foi à feira. Comprou pão, frutas e legumes. Em inglês tem que ter <u>ele</u> comprou... Não esqueçam, tem que ter sujeito em todas as frases. (trecho retirado da 7ª. aula – presencial)</i>

Quadro 17 – Excerto n°12.

Essa relação amplia a capacidade dos alunos de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer semelhanças, contrastes e vínculos entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e as de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Assim também pode-se dizer que há uma preocupação com a consciência crítica em relação à língua materna e a estrangeira.

3.3.3 – Procedimentos didáticos

Quanto aos procedimentos didáticos, também, pouco é apresentado em relação à consciência crítica. Os procedimentos estão diretamente relacionados com a visão de ensino-aprendizagem. No próximo exemplo,

através da negociação entre professor e alunos dos procedimentos didáticos em sala de aula, podemos dizer que há desenvolvimento de consciência crítica.

Conteúdo temático	Excerto n°.13
negociação	<p><i>Prof. – E agora peguem uma folha pra me entregar. Vocês vão estar olhando para estas figuras aqui, e vão montar uma história. De acordo com as figuras e utilizando esses conectivos que estão aqui em cima.</i></p> <p><i>Aluna – Em inglês?</i></p> <p><i>Prof. – O que você acha?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>Aluno – Deixa em dupla, professora.</i></p> <p><i>Prof. – Não, hoje vocês vão trabalhar individualmente.</i></p> <p><i>Aluno – Ah, professora não vai sair nada.</i></p> <p><i>Prof. – Ok. Hoje fica em dupla para facilitar um pouco, mas o próximo trabalho será individual.</i></p> <p><i>(trecho retirado da 7ª. aula – presencial)</i></p>

Quadro 18 – Excerto n°13.

Neste trecho, os participantes dessa atividade apresentam divergências quanto à maneira de trabalhar (individual ou em grupos) e assim, há a necessidade de ajustamento, de negociação para resolver o impasse. Esse tipo de atitude em sala de aula mostra que tanto professor, quanto os alunos reconhecem o seu papel social e conseguem usar a linguagem para agirem num determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Esse tipo de negociação favorece o desenvolvimento de consciência crítica, pois mostra que o questionamento, a reflexão ligado ao conhecimento, contribui para um fortalecimento de igualdade de direitos, de poder (Moita Lopes, 2003). Com esse exemplo, fica claro que não há uma autoridade imposta por nenhum dos participantes e, sim uma igualdade de forças. O que caminha para uma formação cidadã.

Porém, a professora poderia ter aproveitado o momento para um engajamento discursivo e consciência crítica (Moita Lopes, 2003), questionando

o aluno sobre o porquê não daria certo o trabalho individual, levando-o a argumentar, e assim possibilitando que se tornasse um cidadão consciente.

Pode-se entender esse excerto por meio do ciclo expansivo (Engeström, 1999, 1999a, Daniels, 2003), isto é, quando o aluno fala: “Não vai sair nada”, ele gerou um conflito, que é força geradora de mudança. Com isso, o aluno faz o professor, mesmo inconscientemente, a analisar o que foi dito pelo aluno. Ocorre aqui uma crítica e/ou rejeição quanto ao trabalho individual. O professor repensa e autoriza o trabalho em grupo. Teoricamente, há um questionamento (1^a. etapa do ciclo expansivo), que transforma a prática (7^a. etapa). As etapas intermediárias aconteceram de forma inconsciente.

Ao levar em consideração os excertos acima apresentados e ao resgatar as discussões feitas pode-se concluir que tanto a unidade didática quanto suas aulas têm intenção de desenvolver a consciência crítica, porém favorecem apenas algumas tentativas de construção de consciência crítica. E, infelizmente toda essa discussão ocorreu em português.

3.4 Desenvolvimento de temas transversais

Nesta seção discutirei como a unidade didática e a aula foram organizadas para desenvolverem os temas transversais. E assim responderei duas questões citadas no início deste capítulo:

- Há uma discussão sobre tema transversal na unidade didática?
- Há uma discussão sobre tema transversal na aula?

Fiz análise de conteúdo temático e das escolhas lexicais e procurei mostrar a partir dessa análise se houve a preocupação de inserção de temas transversais na unidade didática e nas aulas.

Podemos perceber pela análise, que o grupo ao elaborar a unidade didática tinha em mente ou preocupou-se em trabalhar principalmente com o tema violência ou mais especificamente violência nos estádios. Assim, o tema violência perpassa com muita frequência as aulas prescritas e realizadas nos seguintes aspectos: objetivo, conteúdo e procedimentos didáticos.

3.4.1 - Objetivos didáticos.

Percebo que a unidade didática é toda montada sobre um tema: a violência nos estádios, isso pode ser comprovado através da grande quantidade de vezes³³ que esses termos aparecem na unidade. Ilustro essa explicação com alguns objetivos:

Conteúdo temático	Excerto n.º.14
tema violência	<i>“Produzir um parágrafo, sobre uma experiência de violência relacionada ao esporte na escola, nos estádios, nos campeonatos inter-escolares que ele tenha presenciado.” (trecho retirado da 8ª. aula – unidade didática)</i>

Quadro 19 – Excerto n.º14.

O objetivo didático acima citado remete a uma visão crítica de ensino-aprendizagem (Freire, 1970, 1979, 1982, 1921/1994, 1997; Giroux, 1983, 1997; Kincheloe, 1993, 1997; McLaren, 1997, 2000), a qual mostra que o conhecimento construído na escola deve se tornar relevante para a vida dos alunos; e confirma que há um tema central: a violência.

A violência é um tema muito atual, que ocorre por todo o mundo, portanto trabalhar com esse tema é importante porque traz a prática social que o aluno vive no dia-a-dia para dentro da sala de aula. Esse é um tema que deve perpassar as disciplinas, no caso, a língua inglesa, porém não deve priorizar o tema e esquecer do objetivo maior dessa disciplina, ensinar a língua estrangeira. Assim, a unidade didática é um espaço para tratar as questões sociais (violência) relacionadas ao Tema Transversal – Ética.

Um outro exemplo:

Conteúdo temático	Excerto n.º.15
Refletindo sobre violência	<i>“Refletir a cerca de possíveis maneiras de se evitar a violência no esporte.”(trecho retirado da 9ª. aula – Unidade didática)</i>

Quadro 20 – Excerto n.º15.

³³ Violência aparece 17 vezes e violência nos estádios, 8 vezes.

No objetivo didático acima, também encontramos o tema violência dentro de uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem (Freire, 1970, 1979, 1982, 1921/1994, 1997; Giroux, 1983, 1997; Kincheloe, 1993, 1997; McLaren, 1997, 2000). Esse objetivo didático também possibilita que o aluno tenha uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e desenvolve a sua participação ativa nessa realidade em que vive.

3.4.2 - Conteúdos Didáticos.

Através da análise de conteúdo temático, podemos perceber que houve uma preocupação com os conhecimentos sistêmicos, de mundo e textual, os quais são subdivisões dos conteúdos didáticos, e através deles é possível visualizar o processo de construção de um significado. Através da análise de escolhas lexicais, podemos perceber uma grande quantidade do léxico – violência. Assim, só podemos dar uma resposta afirmativa para a pergunta: Há uma discussão sobre tema transversal na aula e na unidade didática?

Os três tipos de conhecimentos e o tema podem ser observados nos seguintes trechos:

Conteúdo temático	Excerto n°.16
Percebendo os conhecimentos	<p><i>“Foco no conhecimento de mundo do aluno a respeito de violência nos estádios de futebol. E Conhecimento textual – reconhecimento de um texto narrativo retirado da internet onde o autor do texto justifica a criação da organização “Noviolence”.</i>” (trecho retirado da 3^a. Aula – Unidade Didática)</p> <p><i>“Foco no conhecimento sistêmico. Uso de verbos regulares e irregulares no passado simples, relacionados à violência, tais como: quarrel, hit, fight, punch,...”</i> (trecho retirado da 6^a. Aula – Unidade Didática)</p> <p><i>“Foco no conhecimento de mundo, textual e sistêmico. Produção de um parágrafo (utilizando-se dos verbos no tempo passado simples, conectivos temporais) a cerca de um fato de violência no esporte que ele tenha presenciado no ambiente escolar ou fora dele.”</i> (trecho retirado da 8^a. Aula – Unidade Didática)</p>

Quadro 21 – Excerto n°16.

Nos três exemplos acima, podemos notar a presença do tema – violência. Além disso, no primeiro exemplo, também, podemos notar a

presença do conhecimento de mundo, aquele que é construído ao longo de sua experiência de vida, assim como, o conhecimento textual, aquele que se refere à organização dos textos.

No segundo trecho, percebemos a presença do conhecimento sistêmico, aquele que se refere ao nível de organização lingüística, neste caso, conhecimento semântico e sistêmico.

Enquanto que no terceiro exemplo, encontramos os três tipos de conhecimentos. O que nos remete a uma inferência: a construção do significado do tema é progressiva, em outras palavras, nas primeiras aulas da unidade há uma preparação, uma construção compartilhada do significado de violência, para que na 8ª. aula houvesse condições para produzir um texto individual com esse tema – violência.

Assim, posso confirmar que na unidade didática e nas suas respectivas aulas há a preocupação com tema transversal. Ela pode ser percebida em vários momentos.

3.4.3 - Procedimentos.

Os procedimentos nos remetem a visão de ensino-aprendizagem. Em muitos exemplos já citados neste capítulo, podemos perceber que a visão de ensino-aprendizagem predominante nessa unidade didática é a do sócio-interacionismo (Vygotsky, 1924/1984, 1934/2002). Nessa visão, privilegia-se a interação aluno-aluno, e aluno-professor, na qual o aluno é ativo, e o professor, um mediador.

No exemplo abaixo, podemos notar esta visão sócio-interacionista (Vygotsky, 1924/1984, 1934/2002), porém o professor não se preocupou com o modo de tratar os alunos nesse momento, agindo de forma violenta e podendo causar uma violência ainda maior.

Conteúdo temático	Excerto n°.17
Violência no discurso	<i>Prof. – Pessoal, posso pedir uma coisa? Por favor, vamos conversar com o parceiro o mais baixo possível, porque isto está parecendo uma feira. Nas primeiras aulas vocês colaboraram e agora o que está acontecendo?</i>

Quadro 22 – Excerto n°17.

Nesse exemplo, posso notar que mesmo falando sobre a não violência o professor fala de forma violenta. Esse tipo de comentário pode ser ofensivo, e gerar uma violência maior. Faltou uma certa tolerância e delicadeza, que são características contrárias à violência. Não havia necessidade de falar violenta e ofensivamente.

Após todas essas discussões feitas, pode-se retomar a pergunta principal deste estudo: Qual a relação entre a atividade prescrita e a atividade realizada ?

Posso considerar a atividade prescrita como uma generalização da atividade realizada. Pois, a unidade didática foi criada para todos e quaisquer professores e alunos de língua inglesa que se interessarem pelo assunto. Mas, a atividade realizada, pode ser considerada como um exemplo da atividade prescrita.

Também é importante lembrar sobre a discussão a respeito da perpetuação da ação. Enquanto que a atividade prescrita é escrita e, portanto, facilmente lembrada; a atividade realizada, por sua vez, por ser falada é normalmente esquecida com facilidade.

Tanto a atividade prescrita quanto à atividade realizada quase não favorecem o desenvolvimento de base discursiva para engajamento discursivo e consciência crítica de linguagem, apenas ocorre algumas tentativas para esse desenvolvimento.

Porém, ambas as atividades privilegiam a utilização de um Tema Transversal. Isto é, elas têm um propósito social, são baseadas inteiramente no tema violência, o qual não é propriamente um tema transversal, mas utiliza-se uma discussão sobre valores e questões sociais que pertencem ao tema Ética.

4. REFLEXÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as minhas reflexões finais a partir da realização do presente estudo.

Faço algumas reflexões para transformar a unidade didática: “No violence - It’s just a game”. Também reflito a respeito das contribuições, limites e dificuldades encontrados no percurso da realização deste trabalho, bem como possibilidades de futuros projetos.

O processo de escrever esta dissertação foi por um lado prazeroso e por outro, muito dolorido. Prazeroso porque tomei consciência das várias vezes que me constituíram ao longo da minha vida e da importância disso atualmente na minha atuação profissional, e por ter me dado uma nova chance de estudar, ler textos e livros interessantíssimos, enfim, construir um vasto conhecimento. Descobri, por exemplo, que sou sonhadora e romântica.

Ao utilizar o arcabouço da TASHC, consegui perceber a complexidade das várias atividades em que nós atuamos. A importância do contexto sócio-histórico e cultural em que nos envolvemos.

No entanto, também foi um processo decepcionante. Acreditava que a unidade didática era perfeita, sem erros, pois foi muito elogiada pelas professoras do curso Reflexão sobre Ação. Assim, todo o processo de aplicá-la, relacioná-la com as aulas e, por fim, perceber que havia alguns pontos que não estavam de acordo com as teorias que estudava, foi me entristecendo. É como descobrir que um filho que você criou com tanto carinho e amor, se desvirtuou. Na verdade, a minha decepção não foi somente com a unidade didática, mas principalmente foi a descoberta que só o amor, a dedicação e o carinho não são suficientes para que “alguém” seja bom, é preciso ter, além disso conhecimento, isto é, estar sustentado em uma base sólida.

Também, descobri que não sou perfeita e que, portanto, as coisas que realizo também não o são. Assim, sei que esta pesquisa tem falhas, gostaria de ter corrigido-as, mas nem tudo consegui perceber.

4.1. Sugestões para a transformação da unidade didática

Após este estudo, gostaria de sugerir algumas mudanças para a unidade didática, baseada nas teorias estudadas neste trabalho, tais como: as questões de linguagem, como engajamento discursivo e consciência crítica e com uma visão crítica de ensino-aprendizagem.

Começaria privilegiando o conhecimento de mundo dos alunos não só quanto ao tema (violência) como foi proposto, mas também sobre características dos tipos de texto utilizado. Talvez, utilizasse apenas o texto jornalístico. Nesse caso, pesquisaria mais alguns textos jornalísticos autênticos sobre o mesmo tema para apresentar aos alunos. Partiria da observação e comparação entre os textos de uma mesma tipologia, para que os alunos pontuassem as principais características desse tipo de texto, tanto lexicais, quanto morfo-sintáticos.

Poderia propor que os alunos encontrassem textos jornalísticos para serem lidos e discutidos em sala de aula. Tornando-os, assim, participativos, atuantes no seu processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Discutiria a importância do texto jornalístico, por exemplo:

- para que serve esse tipo de texto?
- qual a sua função social?
- onde esse tipo de texto se veicula?
- quem escreveu?
- para quem eles foram escritos?
- quando foram escritos?
- em decorrência de que foram escritos?

- se esses textos tivessem condições diferentes, isto é, se fossem escritos para outro público, ou em épocas diferentes, por exemplo, como eles seriam? Quais seriam as diferenças? Por quê?

E assim, poderia discutir o papel da linguagem, como a linguagem interfere no mundo social. E mostrar que através da linguagem, o autor pode manipular, persuadir, ou influenciar as idéias dos outros participantes da atividade.

Por meio dessa prática, acredito que poderia ajudar os alunos a ter uma consciência e apreciação do repertório do discurso e saber como usar esse discurso em atividades particulares, em práticas sociais das quais fazemos parte no nosso dia-a-dia.

Também poderia dar acesso às formas de uso da linguagem para ajudá-los a entender as organizações textuais e para usá-las efetivamente como meio de aprendizado, para alcançar interesses e desenvolver entendimento compartilhado. Pois acredito que a melhor forma de combater a violência, é instrumentalizar as pessoas, isto é, dando subsídios para saberem argumentar, explicando em que contextos devem utilizar determinada expressão e porque.

4.2. Dificuldades

Com tantos dados gerados, uma das maiores dificuldades foi organizá-los para analisar e interpretar. A princípio, escolhi apenas duas aulas (a primeira e a última), mas no caminhar da dissertação, percebi que não poderia privilegiar apenas duas aulas, assim, preferi fazer alguns recortes, mas de todas as aulas.

Outra dificuldade que percebi diz respeito, também, ao início da análise: a necessidade de ver a unidade didática como um texto escrito, um documento, como se fosse linear, como um capítulo de livro, artigo, e dividi-la em conteúdos temáticos.

4.3. Contribuições

Com base nos conhecimentos construídos ao longo da realização deste estudo, pretendo continuar a criar unidades didáticas que possam colaborar com a formação crítica dos alunos e auxiliar também na formação de professores atuantes como intelectuais políticos e críticos.

Acredito, assim como Estefogo (2005), que outros pesquisadores poderiam estudar a questão de como a linguagem organizou as três fases da unidade didática – o momento da criação, a unidade como um documento e a aplicação desta em aulas.

Esta pesquisa é relevante para o curso Reflexão sobre Ação, porque pode contribuir para que os alunos possam analisar e compreender o que ocorreu com essa unidade didática em especial e verificar quais foram as falhas ocorridas e apontadas neste trabalho, podendo assim na hora de montar suas unidades, refletir melhor e buscar sanar as lacunas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino In: MACHADO A.R (org) O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

BARAB, S.A. et al. *Using Activity Theory to Understand the Systemic Tensions Characterizing a Technology-Rich Introductory Astronomy Course*, 2002.

BEZERRA, I.A.G. *A distância entre o trabalho prescrito e o realizado: um estudo de adequações*. Dissertação de mestrado. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

BOUTET, J. *Activité de langage et activité de travail*. In: *Futur antérieur*. No. 16. pp.53-62. Paris: L'Harmattan, 1993.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, Trad. Anna Rachel Machado, 1997/1999.

CELANI, M. A.A. *Um programa de formação contínua* In: Celani, M. A.A. (org) *Professores e Formadores em Mudança – Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. *A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º. e 2º. graus*. ABRALIN, Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Vol.18 pp21-36, 1998.

CELANI, M. A.A & COLLINS, H. *Formação Contínua de Professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios*. In: Barbara, L & Ramos R. C. G. (org) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CUNHA, A.M.A. *A prática reflexiva do professor de inglês – mudanças de representações e construção de identidades*. Dissertação de mestrado - Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003

DAMIANOVIC, M.C.C.C.L. *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. Tese de doutorado. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-konsultit, 1987.

_____. *Communication, discourse and activity*. IN: *The communication review*. Vol 3. Curvea: Harwood Academic Publishers, 1999.

_____. *Activity theory and individual and social transformations*. IN Engestrom et al. (eds). *Perspectives on Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a.

ESTEFOGO, F. *Atividades de planejar: Espaços de Formação e Atuação Crítica*. Tese de doutorado. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1921/1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakthin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1999.

FUGA, V.P. *Eu não sabia... – um estudo sobre a tomada de consciência*. Dissertação de Mestrado - Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, R. M. et al. *Nos bastidores da notícia: o trabalho prescrito e o trabalho real do radialista*. Vol. XXIV. No. 2. São Paulo: INTERCOM – revista brasileira de comunicação. 2001.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993/1997.

KOCK, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEONTIEV, A. N.. *Activity and consciousness*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/lcon1977.htm>

_____. *Atividade, consciência e personalidade*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/atividadeaoncienciaepersonalidade>

_____. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil*. IN: Vigotsky et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone (Editora da Universidade de São Paulo), 1998.

LIBERALI, F.C. *O Papel do Coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado . *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

_____. Tese de doutorado. *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

LIBERALI, F. C. et all *O Papel do Multiplicador*. In: Celani, M. A.A. (org) *Professores e Formadores em Mudança – Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

LIBERALI F.C.& LIBERALI, A.C. *Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais*. (mimeo), 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. *A Pesquisa Colaborativa e a formação do professor alfabetizador*. II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. *Anais*. São Paulo, p. 69-74., 1992.

_____. *A study of teacher/researcher collaboration:reading instructionfor chapter 1 students*. Tese de doutorado. Virginia Polytechnic Institute & State University, 1990.

_____. *Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 23, p. 71-78, jan./jun, 1994.

_____. *Formação contínua dos professores para uma prática crítica*. The Specialist.vol19.2,1998.

MATUI, J. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MINATTI, J. P. *A Formação contínua: Implicações para a formação do professor multiplicador*. In: Celani, M. A.A. (org) *Professores e Formadores em Mudança – Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *A Nova ordem mundial, os Parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: Barbara, L & Ramos R. C. G. (org) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas:Mercado das Letras, 1996.

_____. *Discursos de Identidade em sala de aula de Leitura de L1: a construção da diferença*.In: SIGNORINI. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NELSON C. P. & KIM, M.. *Contradictions, appropriation, and transformation: an activity theory approach to l2 writing and classroom practices*. Disponível em: <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/tpfle/contents3.doc> Acessado em 22/07/2004.

NOGUEIRA, A.P. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professor*. Dissertação de Mestrado - Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, I.A. *Saberes Imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PASQUALE, R. *Avaliação de unidades de ensino produzidas por professores do curso “Reflexão sobre a Ação”* Dissertação de mestrado - Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAGO, L.M. & MOREIRA, E.F.P. *O que é Taylorismo*. Coleção Primeiros Passos – Ed. Brasiliense, 1984.

REGO, T.C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROMERO, T. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de Doutorado inédita. Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SMYTH, J. *Developing and Sustaining critical reflection in teacher education*. IN: Journal of teacher Education, 1989.

_____. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, Summer, vol. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA E SILVA, M. C.P. *O Ensino como Trabalho* In: MACHADO A.R (org) *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6 ed./5 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2002.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1924/1984.

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Reflexão sobre a ação: O professor de
Inglês aprendendo e ensinando



It's just a game!

Dejanira Tiacci Jacomini
E.E. Prof. Ascendino Reis
dejaniratj@zipmail.com.br

Edena Clara Negrini de Oliveira
E.E. Irene de Lima Paiva
edenanegrini@aol.com

Eliete Cardoso Lins
E.E. Prof. Aparecida Rahal
viniciusmendoca@bol.com.br

Ligia Maria de Melo
E.E. Martins Pena
ligmel@itelefonica.com.br

Luciane Nigro Charlariello
E.E. Prof. Ascendino Reis
lucianenigrocha@ig.com.br

Rosineide Albuquerque Silva
E.E. Orville Derby
roseliroberto@uol.com.br

Solange Palandi
E.E. Ana Siqueira da Silva
Solange.palandi@itelefonica.com.br

ÍNDICE

Título da Unidade	1
Componentes do Grupo	2
Histórico	4
Justificativa	4
Público Alvo	4
Gênero	5
Habilidades Enfocadas	5
Objetivo da Unidade	5
Conteúdo	5
Duração da Unidade	5
Recursos Necessários	5
Figura 1 e 2	6
Figura 3 e 4	7
Figura 5	8
Exercício 1	8
Texto 1 – Fence collapses during Brazilian final, 65 injured	9
Exercício 2 e 3	10
Figura 6	11
Exercício 4	11
Texto 2 – How it started	12
Exercício 5, 6 e 7	13
Exercício 8	14
Exercício 9	15
Exercício 10	16
Exercício 11	17
Exercício 12	18
Bibliografia	19
Teacher's note – 1 ^a . aula	T6
Teacher's note – 2 ^a . aula	T10
Teacher's note – 3 ^a . aula	T11

Teacher's note – 4 ^a . aula	T13
Teacher's note – 5 ^a . aula	T14
Teacher's note – 6 ^a . aula	T15
Teacher's note – 7 ^a . aula	T17
Teacher's note – 8 ^a . aula	T18
Teacher's note – 9 ^a . aula	T19

Histórico

A partir de uma reflexão sobre a onda de violência que vem afetando as diversas esferas da sociedade, e que hoje, vem se estendendo ao ambiente escolar e reforçada pela mídia em geral, escolhemos o tema violência para trabalharmos os valores necessários para o convívio social.

A idéia inicial seria trabalhar a violência nos esportes coletivos, porém, percebendo a dificuldade nos limitamos a trabalhar com futebol, basquete e vôlei. Dentro destes temas, pensávamos em desenvolver discussões relacionadas a saúde dos esportistas, regras oficiais de cada modalidade, as doenças mais recorrentes de cada esporte a questão do doping, do hooliganism, etc.

Todavia, como o material era muito vasto e tínhamos um tempo específico (8 a 10 aulas) , decidimos restringir o tema apenas ao futebol, uma vez que é uma modalidade muito popular entre os alunos e alunas.

Justificativa

Escolhemos o tema violência para mostrar ao educando que, em uma sociedade, existem limites e regras, que muitas vezes não são cumpridas, trazendo conseqüências trágicas. E por ser de interesse dos alunos associamos o sub-tema futebol como um pretexto para atingirmos o nosso objetivo maior que é a conscientização de atitudes e valores éticos e morais.

Quanto à linguagem, consideramos importante a exploração da diferença entre os gêneros jornalísticos e narrativos, e a utilização do passado de alguns verbos, para que o educando tenha melhores condições de produzir um texto narrativo.

Público Alvo

2^a. ou 3^a. Série do Ensino Médio

Gênero

Texto jornalístico e narrativo.

Habilidades Enfocadas

Compreensão escrita e produção escrita.

Objetivo da unidade

Conscientização e discussão com os alunos sobre a importância de alguns valores sociais, tais como: respeito, limites, relacionamentos e ética, promovendo a reflexão sobre a violência nos estádios. Para isso serão utilizados 02 textos autênticos retirados da internet sobre o tema -futebol.

Conteúdo

Conhecimento de mundo – o que o aluno sabe a respeito de violência nos estádios, principalmente da tragédia ocorrida em São Januário.

Conhecimento textual – leitura geral e detalhada de textos autênticos e fotos.

Conhecimento sistêmico – uso de verbos regulares e irregulares no passado simples (relacionados à violência); uso dos conectivos temporais; uso da voz passiva.

Conhecimento atitudinal – reflexão sobre possíveis maneiras de se evitar a violência no esporte.

Duração da unidade

9 aulas de 50 minutos.

Recursos Necessários

Retroprojektor ou data-show ou episcópio ou material fotocopiado.
Lousa.

1ª.aula

Objetivo

O aluno será capaz de apontar a principal razão que ocasionou a tragédia no estádio de São Januário, de acordo com o texto **“Fence collapses during Brazilian final, 65 injured”**.

Conteúdo

Foco no conhecimento de mundo do aluno sobre o que ele sabe a respeito de violência nos estádios e principalmente da tragédia ocorrida em São Januário. E conhecimento textual – verificação do fato ocorrido por meio de fotos e do texto jornalístico retirado da internet.

Procedimentos

1. (warm-up) Apresentar as seguintes perguntas para inserir os alunos no assunto.

- * Vocês já foram a um estádio de futebol?
- * Vocês fazem parte de uma torcida organizada?
- * Vocês já presenciaram alguma tragédia nos estádios? O que aconteceu? Como foi?
- * Havia superlotação?
- * Podemos fazer alguma coisa para evitar esta forma de violência? O quê?
- * Por que acontece tanta violência nos estádios?
- * Para que as pessoas vão aos estádios?

2. Apresentar as fotografias e perguntar se eles sabem a que fato elas se referem. Quando e onde isto aconteceu? Por quê?

3. (skimming) Entregar o texto fotocopiado aos alunos e pedir que respondam a pergunta: “What’s the probable reason for the tragedy?”

Observação: Fica a critério do professor entregar o texto fotocopiado, ou utilizar retroprojedor ou episcópio ou outro recurso disponível.

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi

FIG 1



FIG 2



Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.



FIG 4



Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.



1. Read the text **Fence collapses during Brazilian final, 65 injured** and answer the question:

What's the probable reason for the tragedy?

Esta unidade foi elaborada por © Jacomini, Negrini, Lins, Melo, Charlariello, Albuquerque, Palandi.

Fence collapses during Brazilian final, 65 injured

RIO DE JANEIRO, Brazil (December 30, 2000)

A fence collapsed during a championship soccer game Saturday, crushing spectators at a crowded stadium and leaving 90 fans injured. There were no immediate reports of deaths. The injured were taken to Rio's Souza Aguiar Hospital, where the holiday medical staff was reinforced. Three fans were reported seriously injured.

Police and medics treated the wounded and helped them to ambulances and helicopters while players and team officials gathered on the field to debate whether to restart the game. The state governor, Anthony Garotinho, suspended the second leg of the Joao Havelange Cup final between Vasco da Gama and Sao Caetano.

Outside the stadium, there was chaos. Ambulances, sirens wailing, slalomed through badly parked cars while worried mothers rushed from nearby homes to search for their

sons. Overcrowding at the 35,000-capacity stadium appeared to be the main problem. Officials said 33,000 tickets had been sold, but many fans arrived with children who entered the stadium without tickets.

The crush happened 23 minutes into the game at Sao Januario Stadium with the score 0-0. Two minutes after Vasco's star striker Romario strained his leg and was replaced by Viola there was a sudden movement in the upper rows on one side of the stands.

Fans began to press forward, sending those in lower rows sprawling and pressing fans in the bottom rows against the metal fence. The fence buckled and collapsed. Some fans were caught, others scrambled onto the field.

(texto retirado do site www.noviolence.com)

Esta unidade foi elaborada por ©Jacomini, Negrini, Lins, Melo, Charlariello, Albuquerque, Palandi.

2ª.aula

Objetivo

O aluno será capaz de levantar informações específicas sobre a tragédia, por meio de uma leitura detalhada do mesmo texto utilizado na aula anterior.

Conteúdo

Foco no conhecimento textual, por meio de uma leitura detalhada de um texto retirado da internet, o aluno deverá extrair informações específicas.

Procedimentos

1. (scanning) Pedir aos alunos para lerem as frases do exercício 2 e compararem com o primeiro e segundo parágrafo do texto “Fence collapses during Brazilian final, 65 injured”, verificando assim se são verdadeiras ou falsas.

2. Pedir aos alunos para responderem as questões do exercício 3 de acordo com o texto “Fence collapses during Brazilian final, 65 injured”.

Respostas

Exercício 2

- a. F
- b. T
- c. F
- d. F
- e. F

Exercício 3

- a. More than 33,000 tickets were sold.
- b. They rushed to search for their sons.
- c. No, it didn't.
- d. He was a striker.
- e. Viola replaced him.

Esta unidade foi elaborada por © Jacomini, Negrini, Lins, Melo, Charlariello, Albuquerque, Palandi

2. Read the 1st. and the 2nd. paragraphs and say whether the following statements are true or false.

- a. () Some people died.
- b. () More doctors were called to help.
- c. () Three reporters were injured.
- d. () João Havelange canceled the match.
- e. () The injured had to walk to the ambulances.

3. Now read the rest of the text and answer the following questions

a. How many tickets were sold?

b. Why did mothers rush?

c. Did the tragedy happen before the start of the game?

d. What was Romario's position?

e. Who replaced Romario?

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

3ª.aula

Objetivo

O aluno será capaz de apontar o que é a organização “Noviolence” e por que foi criada, de acordo com o texto “**How it started**”

Conteúdo

Foco no conhecimento de mundo do aluno a respeito de violência nos estádios de futebol. E Conhecimento textual – reconhecimento de um texto narrativo retirado da internet onde o autor do texto justifica a criação da organização “Noviolence”.

Procedimentos

1. (warm-up) Apresentar as seguintes perguntas para inserir os alunos no assunto.

- Do you like soccer?
- Are you a soccer fan?

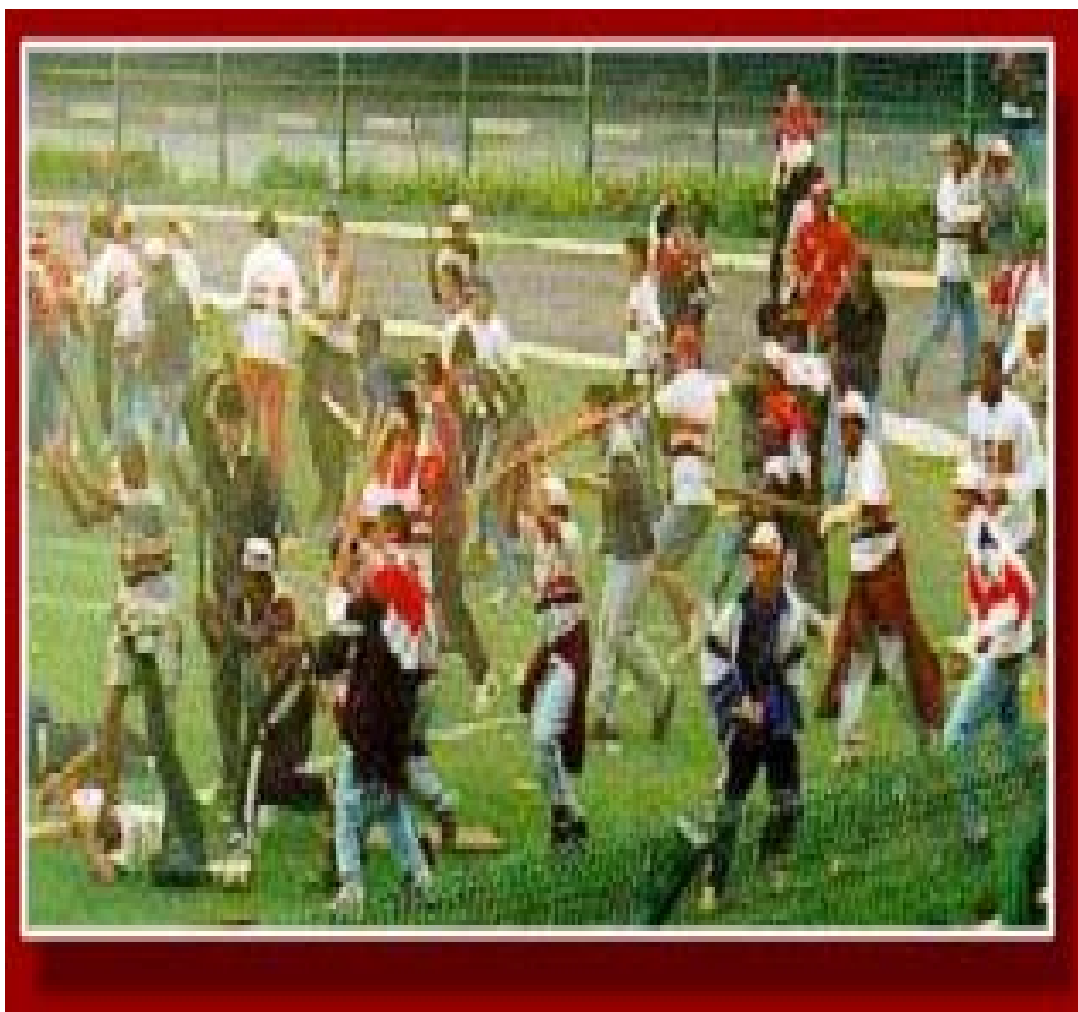
- Do you play soccer?
- Have you ever been to a soccer stadium? Which?
- Do you usually go to a soccer stadium? Why?
- Is it exciting or boring?
- Have you seen any kind of violence in a soccer stadium?
- Do you think violence matches sport?

2. (skimming) Entregar o texto fotocopiado aos alunos e pedir que respondam as perguntas: “What is Noviolence? Why was it created?”

Resposta

Noviolence is a campaign against violence in soccer stadiums. Violence in soccer stadiums has grown tremendously and the population has become more and more afraid of taking their kids to stadiums. Leonardo Scheinkman realized that he had to do something for other fans, like himself, to be able to safely go to stadiums and be able to enjoy this amazing game.

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi



4. Read the text **How it started** quickly and answer the following question:

What is NOVIOLENCE? Why was it created?

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

How it Started

Since I was a little kid, I have been going to soccer stadiums in Brazil. I am a soccer fanatic. I played for Flamengo's Junior Team (team from Rio de Janeiro, Brazil) and going to the Maracanã (soccer stadium in Rio de Janeiro) on Sundays was something very special to me. It was an event I waited for during the entire week. I had an opportunity to see my idols live and be able to support my team. I loved this experience! Stadiums would fill up with 200,000 fans and I enjoyed every minute of chanting the songs and cheering for my favorite team or player. However, the violence in soccer stadiums had grown tremendously and my parents, and surely other parents, were afraid of taking the kids to the stadium. This trend became worldwide. I had to watch the game on TV, for my parents refused to take me to the stadium. The live experience of the game and the excitement was gone. In 1996, in a World Cup qualifying match, 90 people died in Guatemala because of an overcrowded stadium. At that moment, I realized that I had to do something for other fans like myself to be able to safely go to stadiums and be able to enjoy this amazing game.

Every week there is a case of soccer violence in the stadiums around the world.

The crushing of 95 people at the English FA Cup Semifinal game between Liverpool and Nottigham in April 15 of 1989 is a memory that remains in the heart of many fans. These 95 people were crushed to death!

What about that incident during the European Champions Cup Final at Heysel in May 29, 1985? Riots broke out and the wall that separated the rival fans of England's Liverpool and Italy's Juventus collapsed.

Therefore, we created NoViolence, a campaign against the violence in soccer stadiums. The main objective of the No Violence campaign is to create awareness to the fans that soccer and violence do not go hand-in-hand. We plan on distributing brochures to the fans across the world, as well as create a joint venture with the Fan clubs of every major team in the world to educate that sport and violence do not go together. We are currently trying to get support from major soccer Federations, clubs, and Fan clubs of the largest soccer countries to spread the word and to create a network of organizations that are willing to eradicate violence in the sport.

Soccer and Violence do not match! We need your support to create awareness to the fans that soccer, "It's just a Game!" The NO VIOLENCE campaign will benefit not only the organization, but the players, fans, the sport, you and me. Let us enjoy this game - safely.

Leonardo Scheinkman Founder of NoViolence campaign

(texto retirado do site www.noviolence.com)

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

4ª.aula

Objetivo

O aluno será capaz de levantar informações específicas sobre a organização “Noviolence”, por meio de uma leitura detalhada do texto utilizado na aula anterior.

Conteúdo

Foco no conhecimento textual, por meio de uma leitura detalhada de um texto retirado da internet, o aluno deverá extrair informações específicas.

Procedimentos

1. (scanning) Exercício 5 -Pedir aos alunos para relacionar os sinônimos de algumas palavras extraídas do texto.
2. Pedir aos alunos para lerem o primeiro parágrafo do texto “How it started” e responderem as questões do exercício 6
3. Pedir aos alunos para completarem as frases do exercício 7 de acordo com o texto.

Respostas

Exercício 5 – D – C – E – A – B.

Exercício 6

- A. No, he isn't.
- B. No, he isn't.
- C. Because he had the opportunity to see his idols and to support his team. He also liked to chant the songs and cheer for his favorite team or player.
- D. He waited the following game at Maracana.
- E. He chanted the songs and cheered for his favorite team or player.
- F. His parents refused to take him to the stadium.

Exercício 7

- A. A tragedy in a game between Liverpool and Nottingham.
- B. Leonardo Scheinkman.
- C. The players, fans, the sport, and the organization.
- D. To create awareness to the fans that soccer and violence do not go hand-in-hand.

5. Match the columns and find synonyms

- | | |
|----------------------|---------------|
| A. Child | () game |
| B. Soccer supporters | () entire |
| C. Whole | () therefore |
| D. Match | () kid |
| E. For that reason | () fan |

6. Read the 1st. part of the text and answer the following questions:

A. Is the author a little kid?

B. Is the author a soccer player?

C. Why did he like to go to a soccer stadium?

D. What did he wait for a whole week?

E. What did he do in a soccer stadium?

F. When violence grew in stadiums, what happened to him?

7. Complete the following sentences using the idea of the text.

A. In April 15th 1989, there was _____.

B. Nonviolence was created by _____.

C. The Nonviolence campaign will benefit _____.

D. The main objective of the Nonviolence campaign is _____.

Esta unidade foi elaborada por © Jacomini, Negrini, Lins, Melo, Charlariello, Albuquerque, Palandi.

5ª.aula

Objetivo:

Utilizando os 2 textos trabalhados anteriormente, levantar características lingüísticas, criando condições para que o aluno possa perceber as implicações destas características no texto jornalístico e narrativo.

Conteúdo

Foco no conhecimento textual e sistêmico, uma análise de aspectos lexicais, e outros, tais como: uso do pronome pessoal de 1ª pessoa, tempo verbal mais recorrente, voz passiva, e estrutura do texto.

Procedimentos

1. Dividir a sala em pequenos grupos e pedir aos alunos que analisem os dois textos trabalhados nas aulas anteriores para responderem as questões do exercício 8.

Aproveitar as respostas dadas para explicar as diferenças existentes entre os dois gêneros utilizados.

Respostas

- A. Jornalístico.
- B. Narrativo.
- C. Embora o tema central (violência) seja o mesmo nos dois textos, há muitas diferenças entre ambos. Por exemplo, no texto 1 há a utilização de voz passiva indicando um certo distanciamento do autor. Enquanto no texto 2 há a utilização de muitos pronomes de 1ª. pessoa, indicando total comprometimento com o texto.
- D. Em jornais (sessões diferentes) ou internet.
- E. Na maior parte das vezes o tempo utilizado é o passado simples. Há casos de voz passiva em ambos os textos, porém com maior incidência no texto 1.
- F. No texto 1 não aparece nenhum pronome “I”, porém no texto 2 aparece 11 vezes.
- G. Tanto o texto jornalístico quanto o texto narrativo relatam fatos ocorridos, porém na narração o autor se envolve na história, contando fatos pessoais, enquanto na reportagem, o autor apenas relata o fato ocorrido sem se envolver na ação.

8. Analisando os dois textos estudados (Texto 1. Fence collapses during Brazilian final, 65 injured. e texto 2. How it started) responda as questões.

A. Que tipo de texto, você classifica o texto 1?

B. E o texto 2?

C. Ambos são similares? Se não quais são as diferenças?

D. Onde você pode encontrar estes dois tipos de textos?

E. Preste atenção aos verbos utilizados nos dois textos. Que tempo verbal está sendo mais usado? Há casos de voz passiva? Por quê?

F. Conte em ambos os textos, quantos pronomes “I” aparecem?

G. Por que há estas diferenças? O que isto implica?

6ª.aula

Objetivo

Criar condições para que o aluno ao final da 8ª. aula possa produzir um texto narrativo, sobre uma experiência de violência relacionada ao esporte (dentro da escola, em campeonato inter-escolar, em estádios,...).

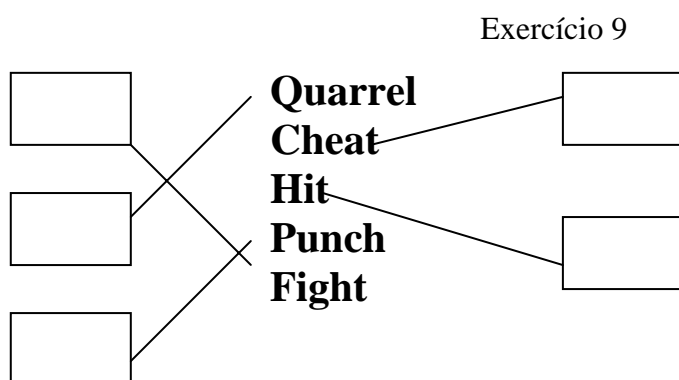
Conteúdo

Foco no conhecimento sistêmico. Uso de verbos regulares e irregulares no passado simples, relacionados à violência, tais como: quarrel, hit, fight, punch,...

Procedimentos

1. Exercício 9 - Pedir aos alunos que relacionem as figuras com o seu respectivo verbo.
2. Exercício 10 – Pedir aos alunos para completarem as frases com o verbo adequado usando passado simples.

Respostas



Exercício 10

- a. hit – hurt
- b. fought – threw
- c. quarrelled
- d. cheated
- e. punched

9. Match the verbs to the correct pictures:

FIG 7



FIG 10



FIG 8

Quarrel

Cheat

Hit



FIG 11

Punch



FIG 9

Fight

10. Complete the sentences using the following verbs in the past:

Quarrel – fight – hit – cheat – punch – hurt – murder – damage – give – kick – throw – kidnap – punch.

a. John _____ Peter with a stick because he kissed his girlfriend. So he _____ Peter's nose.

b. The students _____ in the classroom because they _____ paper balls at each other.

c. The principal _____ with the students because they graffitted the walls.

d. Paul _____ his friends when they were playing cards.

e. Mary _____ Jane when they were queuing for the snack.

f. The policeman _____ the students a black eye because he swore at him.

g. A boy _____ the water fountain and _____ it.

h. Some criminals _____ Silvio Santos' daughter some time ago.

i. Febem convicts _____ a monitor last August.

j. Popó _____ the Argentinean boxer a couple of weeks ago.

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

7ª.aula

Objetivo

Criar uma narrativa de acordo com as figuras e conectivos temporais fornecidos.(Guided writing) Criando condições para que o aluno possa posteriormente escrever um parágrafo, sobre uma experiência de violência relacionada ao esporte na escola, nos estádios, nos campeonatos inter-escolares que ele tenha presenciado.

Conteúdo

Foco no conhecimento sistêmico. Uso dos conectivos temporais, tais como: last week, after that, then, later on, ... na construção de uma narrativa.

Procedimentos

1. Pedir aos alunos para escreverem, em duplas, uma narrativa de acordo com as figuras fornecidas, empregando os conectivos temporais e os verbos já trabalhados em aulas anteriores.

Resposta

Pessoal

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

11. Using the pictures and the connectors write a paragraph about Jack's day.

Last week...



Then...



After that...



Later on...



Fig 12

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

8ª.aula

Objetivo

Produzir um parágrafo, sobre uma experiência de violência relacionada ao esporte na escola, nos estádios, nos campeonatos inter-escolares que ele tenha presenciado.

Conteúdo

Foco no conhecimento de mundo, textual e sistêmico. Produção de um parágrafo (utilizando-se dos verbos no tempo passado simples, conectivos temporais) a cerca de um fato de violência no esporte que ele tenha presenciado no ambiente escolar ou fora dele.

Procedimentos

Pedir aos alunos para escreverem individualmente um parágrafo sobre uma violência relacionada ao esporte que eles tenham presenciado, utilizando o vocabulário - verbos, conectivos - aprendido anteriormente.

Resposta

Pessoal

Esta unidade foi elaborada por©Jacomini,Negrini,Lins,Melo,Charlariello,Albuquerque,Palandi.

9ª.aula

Objetivo:

Refletir a cerca de possíveis maneiras de se evitar a violência no esporte.

Conteúdo

Foco no conhecimento atitudinal. Debate sobre a violência à luz das discussões que permearam as aulas anteriores.

Procedimento

Dividir a sala em pequenos grupos, onde os alunos trocarão as suas produções escritas e a partir disso promover uma reflexão sobre como a violência no esporte pode ser evitada. Em seguida, cada grupo colocará suas conclusões para a sala.

Bibliografia

Texto 1 – Fence collapses during Brazilian final, 65 injured
www.noviolence.com

Texto 2 – How it started
www.noviolence.com

Figura 1 – 2 – 3 – 4 – 5
www.netvasco.com.br

Figura 6
www.noviolence.com

Figura 7
www.eslkidstuff.com/images

Figura 8
www.etaiwannews.com/.../2001/11/17/1005983020.htm

Figura 9
www.home.uchicago.edu/~xxu3/ww-punch.jpg

Figura 10
www.nevtron.si/borderline/cheat.gif

Figura 11
www.geocities.com/colosseum/arena/1849/hit.jpg

Figura 12
Produzido pelo aluno Tiago do Nascimento Silva da E. E.
Ascendino Reis

Quadros de Conteúdos Temáticos

Conteúdo temático da 1ª.aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
Warm-up: Preparando os alunos para o tema através de questões	Foram - estádios de futebol – fazem parte – torcida organizada – presenciaram – alguma tragédia nos estádios – aconteceu – superlotação – evitar violência – por que – para que – como	Fazer - finais de semana – passear – sair – beijar – dançar – jogar futebol – jogar fliperama – ir para igreja – assistir jogo – estádio – violência – briga – Palmeiras e Corinthians – bater na gente – correu – presenciou algum problema de violência – sai do metrô – esperando os torcedores – briga fora do estádio – tem briga dentro – vi pela televisão – campeonato interno – participando agora – aprontou – eu dei um – foi sem querer – deu um capote nele – eu derrubei o moleque no chão – a torcida é organizada – todo mundo da paz – jogo foi suspenso – teve confusão – terceiros são mais violentos – a torcida estava bem mais animada – dominavam o intervalo – o terceiro colegial do ano passado – a gente era do primeiro mais fraquinho – confusão – tinha muita gente que se achava melhor – preconceito de ser bicho – terceiro contra primeiro – muito mais treta – jogo de futebol– mundo violento – um esbarrão – motivo para se agarrar – principalmente quando está perdendo – evitar a violência – não ir mais no estádio – conscientizar – respeitando os outros – usando a cabeça – não fazendo parte de torcida organizada – tem que saber perder – por que – rivalidade – provocação – virilidade – sentem mais fortes em grupo do que sozinhos – xingando – agredindo – demonstra que são covardes – para assistir jogo – para se divertir – gosta de boxe – briga – ringue – esporte – Rio de janeiro – perdeu de 5 a zero – ônibus parou no morro – tomaram tiro – pedrada -
(warm-up) Preparando os alunos para o tema através de fotografias	Fotografias – sabem – fato – referem – quando – onde – aconteceu – por que	Mostrar umas fotos – identificam – torcida – do Vasco – Maracanã – São Januário – final do campeonato – estádio – super lotado – tinha mais gente – não agüentou – culpa dos administradores – caiu o alambrado – arquibancada – monte de gente – hospital – cidadão tentando pular – esmagando – todo mundo - querendo sobreviver – luta pela sobrevivência – um em cima do outro – se você não bater você apanha – e matar ou morrer – Eurico Miranda
(skimming) Mostrando texto e pedindo para responder a uma pergunta	Read text – Fence collapses – Brazilian final – 65 injured – answer question - probable reason – tragedy – Rio de Janeiro – championship soccer game – Saturday – crowded stadium – fans injured – reports of death – Souza Aguiar hospital	Texto – São Januário – lida rápida – uma questão – provável causa – tragédia – leitura silenciosa – achar a resposta – terceiro parágrafo – 35000 – capacidade – estádio – Viola – Romário – perna do Romário – arquibancada – gritar – vibração – agitação – jogo – campeonato – João Havelange – semi final – final – primeiro jogo – 23 minutos – segundo jogo – machucou – morte – lança – confusão – jogo – Corinthians.

	<p>– seriously injured – police – medics – ambulances – helicopters – players – team officials – debate – restart the game – suspended the second leg – Joao Havelange Cup – Vasco da Gama – Sao Caetano – outside – chaos – sirens wailing – worried mothers – rushed –to search for their sons – overcrowding – capacity – main problem – tickets – sold – children – without tickets – crush –happened – score 0-0 – Vasco’ s star striker – strained leg – replaced – sudden movement – upper rows – one side of the stands – to press foward – lower rows sprawling – pressing fans – bottom rows – metal fence – buckled – collapsed – texto – site</p>	
Questionando sobre trechos do texto		<p>Olhando – texto – dia – 29 – dezembro – dia da semana – sábado – quantas pessoas – machucaram – ninety –hospital Souza Aguiar – 1º.parágrafo – 3ª. linha – 90 pessoas machucadas – como foram ajudadas – ambulância – helicóptero – maca – polícia – médicos – cars – recomeço do jogo – não – foi anulado – “outside the stadium there was caos” – estava um caos – porque – muita família – preocupados – quantos tíquetes vendidos – 33mil – quantos cabiam –oficialmente foi vendido 33 mil – 35 mil – cambistas – porque pularam muro – ingresso falso – crianças sem tickets – ocorre normalmente – não – até uma certa idade não paga – paga meia – muita gente entra de graça – conhece o porteiro -</p>
Contextualizando e definindo o objetivo da aula		<p>Fazer chamada – outro texto – também – violência nos estádios – unidade desenvolvida – professores – PUC – curso – acredita – textos – interesse – assuntos – atingir o objetivo – tema – violência – inglês com menos complicação – gente pensar – objetivo maior – final da unidade – conscientizando – não violência nos estádios – na vida de vocês – objetivo desta aula – ler um texto – interessarem pelo assunto –</p>

		interessar pelo inglês – texto super comprido – primeira impressão – identificassem um ponto – depois – um monte de outros dados – encontrando no texto – sem dicionário – fazer uma leitura superficial – todo mundo participou – texto – longo – desesperam – monte de coisas – conhecidas – detalhes – acharam no texto – língua diferente – não tem acesso – bagagem grande – não percebem – coisas difíceis – texto da internet – não inventei – muita coisa vocês conhecem –
--	--	--

Quadro 23 – 1ª. aula (Atividade prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 2ª. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
(warm up) lembrando a última aula		Última aula – discussão – violência nos estádios – sala de informática – lemos um texto – respondemos perguntas oralmente – hoje – mesmo texto – alguma coisa escrita – dois exercícios – verdadeiro e falso e questões – lousa – caderno – individual –
(scanning) comparando o 1º e o 2º parágrafo do texto através de exercício – verdadeiro ou falso	Read - 1st – 2nd – paragraphs – following statements – true – false – people died – doctors called to help – three reporters – injured – João Havelange – canceled – match – injured – walk – ambulances	Olhar – 1o. – 2º. parágrafo – respondendo – verdadeiro - falso - 5 minutos – depois corrijo – some people died – false – doctors called to help – verdadeiro – true – three reporters – injured – false – acertei – Joao Havelange – canceled match – verdadeiro – certeza – false – porque – não foi cancelado – foi adiado – texto achar – não foi ele – quem foi – Anthony Garotinho suspended the second leg of the João Havelange Cup – false – injured – walk – ambulances – verdadeiro – false – porque – andar até – ambulâncias – chegaram false
(scanning) respondendo perguntas de acordo com o texto	Read – rest – text – answer – following questions – how many – tickets – sold – why – mothers rush – tragedy – happen before the start – game – what Romario's position – who replaced Romario	Ler 2a. Parte – responder – perguntas - why – mothers rush – tragedy – happen before the start – game – what Romario's position – who replaced Romario – terminaram – 2 minutos – replaced – substituir – corrigir – não – how many – tickets – sold – 33 – thirty three thousands – certeza – não – more than – oficialmente 33 mil vendidos – fãs – levar crianças – mais de 33 mil – why – mothers rush – yes – pergunta com why – não pode yes – rushed to search their sons – isso – yes – no whats your name – inglês básico – tragedy – happen – before the start – game – no didn't – não – falta – coisa – sujeito – it- jogo – tragédia – it doesn't – não perguntei – usando – did – passado – respondo – did – Romário's position – striker – replaced Romário – Viola -
Contextualizando e definindo objetivo		Muito difícil – não – yes – objetivo – exercício – achar no texto – respostas – escrever – interpretação – forma de leitura – reading.

Quadro 24 – 2ª. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 3ª. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
(warm up) inserindo os alunos no assunto	Apresentar perguntas – like soccer – soccer fan – play soccer – been - soccer stadium – usually – go – soccer stadium – why – exciting –boring – seen kind violence – soccer stadium – violence – matches - sport	Like soccer – yes – everybody – anyone – doesn't like – likes soccer – who – eu – I – soccer fan – he – corinthiano – corinthians fan – palmeiras fan – São Paulo fan – Santos fan – play soccer – quem joga – gostar – não consigo – been to soccer stadium – yes – repete – Palmeiras e Cruzeiro – aconteceu – tecla Sap –usually go – soccer stadium –lembra – always – never – sometimes –quando - time – bom - why don't go – certain frequency – because – stadium – team – in Santos - plays in São Paulo – difficult - play here – there is – violence – don't go because – violence – exciting – boring – exciting – kind of violence – many times – seen – no – ballet – dance – violence – match – sports – não sei – no – não – why not – esporte saudável – não – praticar violência – divertir – sport – healthy – exciting – fun -
(skimming) Mostrando texto e pedindo para responder a uma pergunta	read text – quickly – answer – following question – noviolence – why – created	Show - text – no violence – make – one question – answer – read – text – the first part – after – show – second part – copiar – ler – traduz – try to understand – localizar – texto – resposta – no violence – campanha – não violência – estádios de futebol – por que criada – acabar – violência nos estádios – conscientizar – entender – futebol – violência – não combinam – objetivo – mortes – 95 pessoas – morreram – 90 pessoas morreram – Guatemala – super lotação do estádio – quem criou – nome lá embaixo – Leonardo Scheinkman – por que – criou – evitar violência – mortes – filosofar – idéia de criar campanha – aconteceu – familiar morreu – não tentem adivinhar – está – texto – difícil –desliga a câmera – conta para nós – liga –te fala – queria levar filho no estádio – história – Leonardo –era pequeno – ia estádios de futebol – Brasil – fanático – futebol –jogou time Junior – Flamengo – Maracanã – domingos – especial – esperava – semana inteira – oportunidade – ver ídolos – pequeno - o que aconteceu – teve – deixar – ir estádios – causa – violência – no violence – campaign – against – violence – soccer stadiums – grown tremendously – population – afraid – taking – kids – stadium – antigamente – crianças – iam – estádios – pais começaram proibir – porque – ficou violento – realizes – to do something – other fans – go to stadium – enjoy – amazing game – sentiu necessidade – fazer – alguma coisa – fã – proibido – pelos pais – outras crianças – fossem -
Discutindo sobre o texto		Difícil – texto – outro – um pouco – por que – outro – conhecia – assunto – conhecimento anterior – ajudou
Adiantamento da 4ª. aula		Outro exercício – 5 palavras – achem – sinônimos – texto – palavra – significa – child – kid – soccer supporter – fan – whole – pode ser entire – match – cup – não – partida – in english – game – for that reason – therefore – congratulations

Quadro 25 – 3ª. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 4ª. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
(warm up) Relembrando a última aula		Lembram – texto – aula passada – noviolence – campanha – contra a violência – estádios – criado – menino – estádio – pequeno – criança – violência – sentiu – reprimido – privado – gostava de ir – assistir jogo – autor – conta – campanha – proibido – ir aos estádios
(scanning) Relacionando palavras sinônimas com o texto	Match – columns – find synonyms – child – soccer supporter – whole – match – for that reason – game – entire – therefore – kid – fan	
(scanning) lendo o 1º. parágrafo do texto e respondendo questões.	Read – 1st. Part – text – answer – questions – author – little kid – soccer player – why – like to go – soccer stadium – what – wait – whole week – what – do – soccer stadium – when – violence – grew – stadium – happened	questões – lousa – anote-as – respostas – texto – author – little kid – soccer player – why – like to go – soccer stadium – soccer fan – concordam – torcedor fanático – única diversão – ver ídolos – because – opportunity – to see idols – what – wait – whole week – next game – Maracanã – what – do – soccer stadium – sang – chanted the songs – cheered favorite team – player – when – violence – grew – stadium – happened – parents – afraid – taking – kids – stadium – pais – medo – couldn't go – soccer stadiums – parents – forbidden – to go – soccer stadium –
(scanning) Completando frases de acordo com o texto	Complete – sentences – Idea – text – April 15 th 1989 – there was – noviolence – campaign – benefit – main objective – noviolence campaign	

Quadro 26– 4ª. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 5a. Aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
Corrigindo lição de casa – atividade da 4ª. aula que não deu tempo de fazer		Corrigir – exercício – aula passada - April 15 th 1989 – there was – tragedy – game – Liverpool – Nottingham – created – Leonardo Scheikman - noviolence – campaign – benefit – everybody – likes to go – soccer stadiums – players – fans – sport – organization - main objective – noviolence campaign – create – awareness – fans – soccer – violence – not go hand-in-hand.
Comparando os dois textos e respondendo questões	Analisando – texto 1 – texto 2 – resposta questões – tipo de texto – classifica – texto 1 – texto 2 – similares – diferenças – encontrar – dois tipos – textos – verbos utilizados – tempo verbal – mais usado – casos – voz passiva – conte – pronomes – I – aparecem – por que – diferenças - implica	Texto 1 e 2 – classificação – narrativo – dissertativo – argumentativo – descritivo – inglês – português – texto descritivo – estádio cabe 35 mil pessoas – descrevendo – pequeno colapso – campeonato – futebol – sábado – 90 faz – injured – mortes – analisem – assunto – tipo de texto – dissertativo – narrativo – descritivo – campeonato – futebol – sábado – narrando – narrativo – dissertativo – narrativo – autor conta – história - outro dissertativo – texto 2 - narrado – autor – texto1 – dissertativo – introdução – desenvolvimento – conclusão – primeiro – reportagem – voz passiva – estádios eram preenchidos – eram levados – passiva – aparece mais – contando – história – própria vida – Eu – nesse daqui – nenhum eu – não tá contando – reportagem – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 – reportagem - ninguém da opinião – não usa 1ª. pessoa – voz passiva – exemplo – Janis – comprou – carro – ativa – carro – foi comprado – Janis – passiva – coloca – sujeito – final – frase – predicado – começo – pronomes – tem – texto 2 – tem 11 – I – texto1 – no tem – implica – formação – texto – diferenças de estrutura – grupão – discussão – tipo de texto – reportagem – jornalístico – dissertativo – dá opinião – contando fato – descrevendo fato – narrativo – conta história – vida – similares – não – mesmo assunto – futebol – violência – terceira pessoa – primeira pessoa – reportagem – narrativo – diferença – onde encontrar – tipos de texto – internet – informática – jornais – televisão - rádio – telejornais – jogo – globo esportes – narração esportiva – notícias – livro – site – livro auto-biográfico – verbos – tempo verbal – voz passiva – passado – Simple Past – dois textos – texto 1 voz passiva – interessa - autor – assunto – não – quem fez – praticou ação – ação em si – quantos pronomes I – texto 1 – nenhum – texto2 – onze – contando algo pessoal – texto um – reportagem – impessoal – se isentar – notícia – fato jornalístico – fora da ação – implica – texto narrativo – uso 1ª. pessoa – passado – narrando – contando – fato – envolvido na ação – texto jornalístico – conto fato – não envolver na ação -

Quadro 27 – 5ª. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 6a. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
(warm up) Relembrando a aula passada		Última aula – reconhecimento textos – análise textos – comparamos – descobrimos – texto narrativo – reportagem – jornalístico – 1 ^a . pessoa - mesmo assunto – tempo verbal – passado – dois textos -
Relacionando figura com verbos	Match – verbs – correct – pictures – quarrel – cheat – hit – punch – fight	Recordando - passado – ED – verbo regular – ied – d – regra geral – Ed – termina E – coloco D – termina Y – precedido consoante – acrescentar IED – verbos irregulares – tabela – diferentes
Completando frases com verbos no passado	Complete – sentences – verbs – past – quarrel – fight – hit – cheat – punch – hurt – murder – damage – give – kick – throw – kidnap – punch – John – Peter – stick –because – kissed –girlfriend – Peter’s nose – students – classroom –because – paper balls – principal –students – because graffitted walls – Paul – friends – playing cards – Mary – Jane – queuing - snack – policeman – students – black eye – because – swore – boy – water fountain – some criminals – Silvio Santos’s daughter – ebem convicts – monitor – Popó – Argentinian boxer	Folha de atividades – entregar - 10 frases – verbos passado – completar frases – entender sentido – qual frase – inserido – verbos relacionados – texto – idéia – violência – significado – verbos – quarrel – discutir – fight – brigar –hit – bater – cheat –trapacear – punch – bater – hurt –ferir – murder – assassinar –damage – danificar – give –dar – kick – chutar – throw – atirar – kidnap – seqüestrar -

Quadro 28 – 6^a. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 7ª. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
Corrigindo lição de casa – atividade da 6ª. aula que não deu tempo de fazer		Transparência – 5 desenhos – 5 verbos – figura correspondente – quarrel – figura 7 – não – 8 – cheat – 11 – não – 10 – hit – 7 – não – 11 – bater bastão – punch – 9 – fight -7
Escrevendo uma narrativa em duplas de acordo com figuras dadas, usando conectivos temporais e verbos no passado	Using pictures – connectors – write – paragraph – Jack’s day -	Verbos aula passada – folha – entregar – figuras – montar – história – utilizando – conectivos – inglês – 1a. figura – acordando – levantando –tomando café – saindo de casa – ir trabalho – escola – foi assaltado – mão na frente – outra atrás – cara –roubou tudo – chorando – volta – casa – triste – dupla –individual.

Quadro 29 – 7ª. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 8ª. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas lexicais da Atividade realizada
Solicitando aos alunos para escreverem um parágrafo sobre violência	Write – paragraph – scene – violence – sports – seen – vocabulary - studied	Escrever – parágrafo – violência – esportes – folha – vocabulário – violência – dicionários – jogo – Palmeiras e Corinthians – jogadores – brigar – português – inglês – idéias – usar verbos – aprendemos – estrutura – texto.

Quadro 30 – 8ª. aula (Atividades prescrita e realizada)

Conteúdo temático da 9ª. aula	Escolhas lexicais da Atividade prescrita	Escolhas Lexicais da Atividade realizada
Refletindo sobre como a violência no esporte pode ser evitada.	Dividir – pequenos grupos – alunos – trocarão – produções escritas – promover – reflexão – violência – esporte – evitada – colocara - conclusões	Hoje – discutir – existe violência – estádios – fazendo – evitar – violência – grupos – sugerir solução – oral – pessoas ignorantes – competitivas – mais polícia – mais segurança – palavrão – reforçar a segurança –super lotação – sem controle – pula muro – controlar a briga - intenção – torcer – de brigar – torcidas organizadas – time ganha – zoando – outro time – brigar de qualquer jeito – time perde – arrumar briga – conscientizar – torcer e não brigar – campanhas – exemplos – prevenir – acabar – brigas – tirar torcida organizada – conscientizar – torcer – campanhas – morte – comerciais – cenas – rivalidade – cutucando – intuito de brigar – intenção – sugestão – provocações – jogadores incentivam – campeonato paulista – conscientização dentro de campo – fora do campo – mais policiamento – lei – punição – população – palestras – filho – certeza – povo ignorante - competitivo – reforçar a segurança – não super lotar tanto – diminuir – acabar – camiseta de time – arrumar confusão – saída de metrô – concentração – deslocamento das torcidas – por um lado e por outro – desviar – provocação – melhor que a outra – conflito – mostrando a realidade – diversão – objetivo – tipo de escoamento – estilo do maço de cigarro – tanto tempo – vício – compulsão – alguém mais próximo – confusão

Quadro 31 – 9ª. aula (Atividades prescrita e realizada)