INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LEs), em especial de língua inglesa (LI), tem uma relação de longa data com o uso de materiais didáticos impressos que, historicamente, guiam professores, determinando metodologias e definindo os procedimentos em sala de aula.

Nas escolas públicas do Estado de São Paulo essa relação não é diferente, uma vez que os docentes buscam, individualmente, no material didático as bases do currículo da disciplina. As diretrizes que especificam as bases para o ensino de LI têm sofrido diversas alterações ao longo dos últimos anos, o que muitas vezes provoca indefinições em relação à escolha do instrumento didático por parte dos professores. Hoje, essa conjuntura se alterou com a vinda de materiais organizados pelo Estado, em função da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

Pesquisas recentes (NUNES, 2008; SILVA, 2010; SOUSA, 2006; ERLARCHER, 2009; SOUZA, 2011; TURBIN, 2010), têm ampliado o conhecimento referente ao cotidiano do ensino da referida disciplina nas escolas públicas, mostrando, entre outros temas, as representações de alunos e professores, a responsabilidade pelo sucesso e o fracasso escolar e a crença na impossibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas.

Os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, segundo as pesquisas supracitadas, ainda mantêm o discurso das lamentações, referente à dificuldade de se ensinar em salas numerosas, promover a prática real da língua e lidar com os desafios do trabalho docente. Em termos de infraestrutura, há o comentário geral acerca da carência de recursos e de materiais de apoio para as aulas. Recentemente, entretanto, houve um detalhamento do currículo de LI, veiculado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), que especificou conteúdos da disciplina em questão para todas as séries - desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Com a nova Proposta e a inserção do material de apoio conhecido como "Caderno do Professor", os professores de LI, assim como os das outras disciplinas, passaram a receber, em todo o Estado, a partir de 2008, um material com sugestões e atividades sequenciadas. A partir de 2009 foi introduzido também o "Caderno do Aluno" - brochura distribuída individualmente aos estudantes, a cada bimestre, com as atividades a serem conduzidas pelos respectivos docentes.

Independente das ações anteriores para o aprimoramento do ensino da LI na

Rede[1], a chegada dos Cadernos promoveu uma quebra na rotina dos anos anteriores, uma vez que, no passado, alunos e professores não contavam com instrumentos de apoio de uso individual. A partir dessa nova realidade delineamos três principais perguntas de pesquisa a serem problematizadas nesta dissertação:

1) Como foi a recepção do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno pelos professores de língua inglesa ?

2) Como o Caderno do Aluno de LI tem sido utilizado na sala de aula?

3) Quais foram as mudanças observadas no cotidiano dos alunos pela inserção desse novo material impresso?

No intuito de buscar possíveis respostas para as referidas questões, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer as formas de uso desse material em sala de aula, uma vez que reconhecemos o histórico do ensino de LI no país, com foco na estrutura da língua - abordagem bastante distinta da nova Proposta Curricular (2008). Para tanto, utilizamo-nos da observação do cotidiano de aulas de língua inglesa no contexto previamente descrito e das representações docentes sobre o ensino da disciplina, em especial após a introdução dos Cadernos, como motivação para geração dos dados iniciais desta investigação. Foram contatados na fase piloto vinte docentes e, posteriormente, dez deles foram entrevistados. Ainda como parte dessa primeira fase, elegeu-se, entre tais sujeitos, um docente que lecionava em uma escola da Rede Estadual, no município de São Paulo, no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010, para que fossem observados os possíveis usos do Caderno do Aluno em suas classes, já na segunda fase da pesquisa.

Em relação à metodologia, este trabalho tem caráter qualitativo e inspiração etnográfica, uma vez que se aprofunda no cotidiano de um professor para coletar, compilar e analisar dados oriundos das observações de campo e do contato professor-pesquisador. Para fins de adoção de tal metodologia, nos baseamos nas discussões sugeridas por Hammersley (1993) referentes à pesquisa qualitativa e descritas por Rockwell (1987), referentes à abordagem etnográfica. Além disso, procuramos dialogar com argumentações referentes ao ensino de LI na Escola Pública, baseado nas pesquisas recentemente publicadas.

Entendemos a vida cotidiana como um conjunto de atividades responsáveis pela agenda atribulada dos indivíduos que os move, especialmente, para o consumo (LEFEBRVE, 1980). Entretanto, cremos que o cotidiano a que temos acesso na atualidade relaciona-se, entre outros fatores, com sua construção histórica (PENIN, 1989), que, no caso do ensino da LI, observa as diversas alterações em suas diretrizes por meio de leis que permitiram o

[1] Utilizamos o termo “Rede” para nos referirmos à Rede Estadual Pública de Ensino no Estado de São Paulo

desprestígio da disciplina entre alunos e professores, culminando na crença de que inglês não se aprende na escola regular, em especial na escola pública.

A presente investigação configura-se, portanto, como um estudo qualitativo, que tem o objetivo de contribuir para os futuros trabalhos da área, se aprofundando no cotidiano de um professor da disciplina ao lidar com um material didático de apoio, fruto de uma nova proposta curricular. Com base em tais perspectivas, o professor escolhido foi elencado como sujeito de uma pesquisa que não buscou um caso específico, peculiar, mas, um estudo que tivesse como objetivo conhecer melhor a realidade de um professor de LI da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, e, com base nessas informações, ampliar o escopo de pesquisas relacionadas ao tema.

O estudo aponta o material distribuído pelo Governo do Estado como um elemento relevante na rotina de trabalho do professor. No entanto, ele também tem sido utilizado com outras funções como, por exemplo, a de instrumento auxiliar na avaliação dos alunos, o que é questionável quanto a sua eficácia, por nem sempre permitir a mensuração da aprendizagem de tais sujeitos. Os dados coletados também apontaram o uso de atividades de tradução e versão, práticas historicamente recorrentes no ensino da língua inglesa em escolas públicas, que se diferem da proposta apresentada aos professores, inaugurada, na prática, com o uso dos referidos materiais em sala.

Foi possível observar que o uso dos Cadernos, em especial do Caderno do Aluno de Língua Inglesa, provocou um significativo movimento de mudança na rotina dos alunos. Porém, a atitude do professor perante tal instrumento ainda se delineia como fruto de uma relação resultante da interação entre diversos saberes que dialogam entre si, que o colocam em uma encruzilhada de posturas, exigindo dele o cumprimento do que é demandado pelo material, nem sempre em harmonia com o construto de sua formação e experiência docente.

Apesar da intenção da Secretaria de Educação do Estado em divulgar a Proposta Curricular (2008) e, portanto, apresentar uma nova concepção de ensino com ela inaugurada, foi observado que os professores esperavam que os Cadernos dessem conta dessa nova concepção na prática. Como na história do uso de materiais para o ensino de LI, os professores entrevistados pareciam crer que o uso de um material impresso significasse o emprego de uma nova proposta, sem necessariamente terem conhecimento suficiente e reflexão sobre a mesma.

Esta dissertação, portanto, contou com uma pesquisa bibliográfica que examinou o ensino da disciplina e o uso de materiais didáticos na esfera pública do Estado de SP, tanto historicamente, quanto em sua atualidade, além de um estudo empírico que observou a

utilização dos materiais fornecidos a partir da recente proposta no cotidiano escolar de um professor de LI.

Em vista disso, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos: no primeiro será descrito de forma breve o histórico do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, em especial o percurso da língua inglesa na escola pública a partir do séc. XX. Também será apresentada a importância do material didático na sala de LI para que possamos contextualizar a inserção dos Cadernos por meio da Proposta Curricular (2008). Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, visitas ao site da Secretaria de Educação de São Paulo e entrevistas com alguns dos autores do material em questão.

No segundo capítulo discorreremos acerca do referencial teórico-metodológico que justifica a escolha pelo enfoque qualitativo. Trataremos do estudo das representações e do cotidiano escolar, para então justificarmos nossa opção pela abordagem etnográfica, que delineou a forma de coleta e análise dos dados.

Nos terceiro e quarto capítulos encontrar-se-ão as análises propriamente ditas, ou seja, o detalhamento das entrevistas realizadas e os dados referentes ao acompanhamento do professor escolhido como sujeito das nossas observações, em suas aulas de LI para alunos de 5ª a 8ªs séries do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Estadual, na Zona Leste da capital de São Paulo.

Por meio da investigação empírica, que dialogou com o referencial bibliográfico sobre a pesquisa qualitativa e o ensino de LI na Rede Pública de SP, acompanhamos o referido docente por um período correspondente a dois semestres letivos. Pudemos, então, por meio da observação de algumas de suas práticas cotidianas, realizar asserções que buscaram transitar entre sua ação individual e as representações coletivas dos professores contatados.

Finalmente, nas considerações finais, trataremos algumas conclusões que foram apontadas pelo estudo e sugestões de outros pontos a serem investigados futuramente, esperando assim contribuir para a temática em questão.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: DO INÍCIO DO SÉC. XX ATÉ A RECENTE PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008)

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico do ensino de LE no país, tomando como referência um período que vai do início do séc. XX até a atualidade. Focaremos principalmente na Escola Pública do Estado de São Paulo, em virtude das mudanças ocorridas no ensino de LI após a introdução da recente Proposta Curricular (2008) que trouxe para a sala de aula o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Além disso, apresentamos um breve panorama do material didático de LE no Brasil, em especial do Livro Didático, e sua importância no cotidiano do professor da disciplina em discussão.

1.1 O ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir do séc. XX.

Desde o início da colonização do Brasil até a inclusão das disciplinas Língua Inglesa e Língua Espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são mais de 500 anos de história do ensino das LEs no país. Segundo Leffa (1999)[2], o ensino de LEs no Brasil tem sido "um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de um decênio, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia". Apesar da rica história que pode ser resgatada desde os tempos da Colônia, na qual eram ensinados o Grego e o Latim, tomaremos como ponto inicial das nossas considerações as mudanças ocorridas no início do séc. XX, quando a LI já tem seu lugar definido com língua estrangeira moderna (doravante, LEM) no contexto nacional.

No momento em que o Inglês já figurava entre as línguas estrangeiras modernas (LEMs) que eram ensinadas - juntamente com o Francês, o Espanhol, o Italiano e o Alemão e as línguas clássicas - o Grego e o Latim - havia uma desorganização quanto à seleção das línguas a serem ensinadas e quanto ao número de horas a serem disponibilizadas ao ensino de

[2] Apesar dos dados do artigo estarem completos nas referências, as páginas não serão especificadas, uma vez que o material foi acessado por meio da internet, na página do autor (http://www.leffa.pro.br)

cada uma. Além disso, havia uma mesma metodologia para o ensino de todas elas.

Essa situação é apresentada por Silva (2010, p. 22), em pesquisa recente sobre as representações de alunos acerca do aprender inglês na escola pública na qual a autora apresenta a história da política de ensino de línguas estrangeiras como "a Política do Improviso". De acordo com as considerações da referida pesquisa, em 1809, a Corte Imperial introduziu o ensino das línguas inglesa e francesa no país. Entretanto, esse processo ocorreu de uma forma improvisada, uma vez que não havia uma organização mínima na estrutura educacional vigente na época, tais como planejamento, materiais didáticos ou até mesmo instalações adequadas para as instituições de ensino, as sugestões apresentadas para o ensino de Inglês eram semelhantes àquelas para o ensino de Latim, sem a necessidade de um planejamento diferenciado para cada disciplina. Um exemplo pontual de tal estrutura foi observado no ensino de LI oferecido pelo Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837, no qual se ensinavam Inglês e Francês assim como o Latim e o Grego e, apesar das diferenças notáveis em seu uso, a língua inglesa e a francesa (consideradas línguas vivas), eram ensinadas da mesma forma, através da tradução de textos e análise gramatical.

Em relação ao tempo disponibilizado para o ensino de tais disciplinas, Leffa (1999) ressalta que a quantidade de horas semanais destinadas ao ensino de LE foi reduzida em praticamente um terço de 1892 a 1925; o Grego foi cortado da grade curricular; o Italiano deixou de ser oferecido ou tornou-se facultativo; o Inglês, assim como o Alemão, era ensinado de modo exclusivo, um ou outro. No séc. XX foram instituídas diversas reformas que alteraram, por meio da ampliação ou redução de horas, a importância do estudo de LE no país, como será descrito a seguir.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, instituiu-se o sistema seriado cuja orientação tinha como meta o ensino universitário. Pela primeira vez era introduzida oficialmente uma metodologia de ensino e o Método Direto foi instituído como oficial para o ensino das línguas vivas estrangeiras. No Colégio Pedro II, um dos primeiros a adotar esse método no país, as línguas modernas deveriam ser ensinadas na sequência: ouvir, falar, ler e escrever. Prescrevia-se que as noções gramaticais fossem deduzidas, uma vez que a tradução não deveria ocorrer. Além disso, as aulas deveriam ser ministradas no idioma a ser ensinado. Recomendava-se também a leitura de impressos do país de origem e não somente materiais de cunho literário. Apesar de esse movimento ter acontecido no Brasil cerca de trinta anos depois da França, para Chagas[3] (apud LEFFA, 1999), a reforma foi considerada "magnífica".

---

[3] CHAGAS, R. Valnir C. *Didática especial de línguas modernas.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957

Entretanto, a adoção de um método novo que tinha como objetivo introduzir a língua falada em uma sala de aula, onde historicamente a prática não era utilizada, causava mudanças abruptas que eram difíceis de serem rapidamente assimiladas. Segundo Donnini; Platero e Weigel (2010), apesar da recomendação do Método Direto, a mudança imposta aos professores era radical. Para as autoras, a metodologia por si só não poderia garantir mudanças práticas, uma vez que muitos professores não estavam preparados para introduzi-las nas suas práticas cotidianas.

Na mesma década, em São Paulo, em 1934, na Universidade de São Paulo (USP), inaugurava-se o curso de Língua e Literatura Francesa. Uma subseção de Letras Estrangeiras, integrada pelo Decreto 7069 de 6/4/1935, incluía as cadeiras de Francês, Italiano, Alemão, Espanhol e Inglês na grade curricular da Instituição. Também na década de 30 surgiram os cursos livres de LI no Brasil. Em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica, criava-se a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa no Rio de Janeiro e em 1938, com o apoio do Consulado Americano, inaugurava-se o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, em São Paulo. Em observância a tais dados é possível admitir que, com a abertura de cursos de licenciatura e institutos privados, o ensino de LE no país estava em expansão.

Em 1942, com a Reforma Capanema, que ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas, o ensino foi dividido e organizado em nível nacional. Cada Estado cuidava do Ensino Primário e do Ensino Ginasial, com quatro anos de duração, e do Secundário, com três anos de duração. O Ensino Secundário foi dividido em vários tipos, tais como: Industrial, Comercial, Normal e Agrícola. O secundário (Clássico e o Científico) visava o Ensino Universitário. Os demais cursos, apesar de não impossibilitarem o ingresso às universidades, visavam o Ensino Técnico e Profissionalizante, que preparava os alunos para o mercado de trabalho. Apesar de criticada por direcionar de classes sociais distintas a setores diferenciados da sociedade, para Leffa (1999), a reforma Capanema foi a que mais deu importância para o ensino de LE, uma vez que os alunos estudavam Inglês, Francês, Latim e Grego e terminavam seus estudos tendo acesso aos autores em seus originais.

Entretanto, o que deve ser salientado como ponto comum é o fato de ambas as reformas (de 1931 e 1942) sugerirem para o ensino de LE o Método Direto, o qual deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais, mas também educativos e culturais. Era a oficialização de uma tendência metodológica apresentada ao país. No Colégio Pedro II os professores deveriam utilizar histórias e ilustrações e até discos e filmes.

Para Leffa, entretanto, o caminho que as instruções percorriam - do Ministério da Educação até a sala de aula - transformou o Método Direto em uma versão simplificada de uma aula de leitura. Apesar de tais contradições, o autor considera que "visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil". (LEFFA, 1999)

O país passava por mudanças significativas em sua estrutura social e econômica, especialmente São Paulo, que no início do séc. XX cresceu significativamente, ganhando automóveis e viadutos. Apesar disso, o país não conseguiu acompanhar, segundo Silva (2010), a tendência estrangeira pela necessidade de comunicação entre os povos. Após as reformas de 1931 e 1942, o número de horas semanais nas escolas para o estudo das LEMs foi reduzido drasticamente e as horas semanais destinadas ao ensino de LEs nos anos 60 eram praticamente um terço da carga horária correspondente à década de 40.

Nos anos 50 o país começou a ampliar a oferta de escolarização pública. No início do séc. XX, embora existisse o Ensino Primário e Ginasial, a oferta de matrículas para o Ginásio era sensivelmente menor que a do Primário. Segundo Carvalho (2010, p.20) estima-se que somente cerca de quinze por cento dos alunos que concluíam o Ensino Primário continuavam no Ginásio. As escolas públicas ginasiais eram consideradas de "alto nível", pois havia uma seleção criteriosa dos professores. Além disso, a grande maioria dos alunos era eliminada e o Ginásio - equivalente ao Ensino Fundamental II de hoje - era efetivamente elitizado. O acesso ao Ginásio era então, segundo Carvalho (2010, p.21) "visto pela massa da população urbana como o mais legítimo e almejado mecanismo de ascensão social e tornou-se, na década de 1950, uma das principais reivindicações políticas da sociedade civil."

Em meados dos anos 60, período dominado pelo Regime Militar no país, o governo tomou decisões que favoreceram o capital externo e houve um considerável crescimento econômico, embora à custa do endividamento. As transformações pelas quais passava o país mostraram-se também evidentes no Estado de São Paulo. A industrialização atraiu uma grande massa populacional oriunda de outras regiões e a cidade, que comportava menos de dois milhões de pessoas na década de 40, tinha mais de oito milhões em 1980. A cidade cresceu muito rapidamente e, consequentemente, não pôde construir a tempo uma infraestrutura adequada ao contingente populacional então totalizado.

O país crescia e o governo procurava organizar a educação. Com a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, as disciplinas foram organizadas em obrigatórias e optativas. Criou-se o Conselho Federal de Educação, que normatizava o currículo, indicando até cinco disciplinas obrigatórias; e os Conselhos Estaduais de Educação, que podiam

completar esse currículo, com a oferta de mais disciplinas, obrigatórias e optativas. Com a nova lei, as LEs passaram a ser responsabilidade dos Conselhos Estaduais.

A abertura do ensino público aconteceu mais efetivamente nos anos 70. A LDB de 1971 tinha como objetivo introduzir o Ensino Profissional no Ensino Médio, alegando a "urgente necessidade de mão de obra técnica" (CARVALHO, 2010 p. 25). O autor comenta que o resultado da reforma foi "inexpressivo". Por visar o ensino profissional (que de fato nunca ocorreu), houve uma redução significativa nas horas de ensino de LEs, as quais eram, novamente, responsabilidade dos Conselhos Estaduais. A própria Proposta Curricular do Estado (SÃO PAULO, 2008, p.24) aponta que a Lei 5692/ 71 procurou separar a formação geral da profissional no Ensino Médio, mas "apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos para a profissional."

Enquanto o país crescia, a qualidade da educação não acompanhava esse crescimento e a chamada democratização do ensino foi, na verdade, um crescimento da quantidade da oferta da escolaridade em detrimento de sua qualidade. Penin (1989, p. 41), em sua pesquisa de doutoramento, comenta alguns aspectos referentes a esse período:

> Essa democratização quantitativa […] deu-se, em parte, pelo interesse do governo em e escolarizar a mão de obra necessária à produção industrial […]. O aumento de vagas, entretanto, aconteceu também às custas da diminuição dos salários dos professores e da deterioração das condições de trabalho da escola.

Paradoxalmente, segundo a autora, a década na qual a União menos destinou recursos para a educação foi a mesma na qual o maior número de escolas foi construída.

Na perspectiva de Almeida Filho (2000), responsável pela página eletrônica HELB, referente ao histórico do ensino de línguas no Brasil, as LDBs de 1961 e 1971 ignoraram a importância do ensino de LEs. Essa situação tem sua justificativa construída, sobretudo na situação pós-guerra, momento em que crescia a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e aumentava também a procura pelo estudo de inglês, a qual gradativamente ganhava o espaço inicialmente dominado pelo francês.

> As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. [4]

Para o autor, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas a partir da LDB de 20 de dezembro de 1961 foi um "retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil". Apesar da crescente procura pelo inglês, segundo a página eletrônica, as políticas educacionais não asseguraram a qualidade do ensino desse idioma nas nossas escolas. Nesse sentido, Paiva (2003, p.4) menciona o parecer 853/71 de novembro de 1971, o qual considera a LE apenas como uma "recomendação". O parecer admitia a importância crescente do estudo de idiomas, mas afirmava que o ensino das LEMs era realizado sem nenhuma eficácia. As LEs tornavam-se então, disciplinas não obrigatórias, dadas "por acréscimo".

Para Penin (1989), a lei nº 5692 de 1971 causou um grande impacto no cotidiano das escolas nos anos 80, uma vez que determinou um núcleo comum básico e uma parte diversificada do currículo, organizada pelos Conselhos Estaduais. Além disso, as escolas anteriormente organizadas em Primário e Ginásio passaram a ter o 1ºgrau (1ª a 8ª série) e o 2º grau (equivalente ao atual Ensino Médio), promovendo uma grande reorganização nos prédios escolares, com o deslocamento de professores e funcionários para escolas que passaram a ter até quatro turnos de aula. Se a escola pública não deu conta da abertura do ensino promovida nos anos 70, o ensino da LE, com status inferior ao das outras disciplinas, foi tomando o lugar de menor importância e maior fracasso nos anos seguintes.

A expansão do ensino nos anos 60 e 70 também é comentada por Leffa. Para o autor, a abertura do ensino significou a ampliação da exclusão, que já acontecia no país quando o ensino não era para todos. Assim, a impossibilidade de acesso ao conhecimento continua a ocorrer porque esta é mais uma forma de excluir parte da população e manter a dinâmica das sociedades excludentes, como discute Leffa (2010, p. 116):

> [...]O exemplo mais contundente do abismo entre o discurso e a prática da inserção ocorreu nas décadas de 60 e 70, com a chamada universalização do ensino fundamental e médio[...]. Na medida, porém em que essa gratuidade ameaçava levar o conhecimento a todos, criou-se a separação entre a escola de rico, onde se aprendia mais, e a escola de pobre onde se aprenderia menos, a escola pública, que era de qualidade, transformou-se em escola de segunda categoria, mantendo apenas o ritual com raras exceções que confirmam a regra.

---

[4] Retirado da pagina eletrônica HELB. Última verificação em 15 de julho de 2011

Segundo Donnini; Platero e Weigel (2010), o ponto máximo da crise no ensino das LEMs foi os anos de 1980, em especial após a resolução 355/ 85. O Conselho Estadual de Educação, em São Paulo, no Ensino Fundamental, transformou a Disciplina em atividade, (sendo mantido seu status nos três últimos anos de escolarização), uma vez postulado que os alunos que obtivessem baixos resultados em LE não seriam reprovados. A mudança no status da LE confirmou seu desprestígio, mais uma vez, oficialmente, desarticulando aquilo que já era precário. Para Ferro (1998, p.36):

> […] a novidade não deveria trazer prejuízo ao ensino. Pelo contrário, iria até favorecer a implementação de metodologia voltada para as reais necessidades e interesses dos alunos, respeitando as condições. Redundou, porém numa perda ou diminuição da importância da matéria, trazendo, na prática, um desestímulo para os professores e um motivo de descaso para os alunos.

Mais uma vez as LEMs perdiam prestígio, importância e status em comparação às demais disciplinas, levando consigo o estigma de menos importante tanto entre alunos quanto entre professores.

Nos anos 90, no entanto, ocorreu uma restituição da importância do ensino de LEs: com a organização da escola em Educação Infantil, Fundamental e Médio, com a LDB de 1996, a necessidade de uma língua estrangeira tornou-se mais clara. Tal mudança é apresentada no capítulo II da Lei, referente à educação básica, no qual o documento apresenta as regras para o ensino de LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. De acordo com essa nova Lei:

> § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

No que concerne à metodologia, a LDB de 1996, artigo 3º, inciso III, pontua que o ensino deve ser ministrado com base "no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", o que pode ser considerado como uma afirmação bastante generalista e não se refere especificamente ao ensino de LEs. Desta forma, verifica-se novamente uma ausência da

instrução metodológica para o ensino das LEMs que, embora retomadas na LDB de 1996, não chegavam aos docentes com diretrizes e procedimentos específicos a serem seguidos, dando margem às mais variadas interpretações e práticas.

Após a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 para o Ensino de LEs no Nível Fundamental, fazem referência à importância do ensino de tais disciplinas e admitem o fato de que seu papel tinha sido esquecido nas décadas anteriores (BRASIL, 1998, p19):

> Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

O fato de os PCNs pretenderem *restaurar* (grifo nosso) a situação das LEMs delineou-se como uma espécie de reparação por parte do Governo Federal, frente às atitudes de desprestígio direcionadas às LEs nas décadas anteriores. Embora o documento procurasse redefinir essa situação, mencionando o sociointeracionismo, a construção da cidadania e as habilidades comunicativas, a quantidade e a intensidade de críticas dirigidas a tais escritos ainda está presente de forma bastante significativa.

Em primeiro lugar, o documento é considerado por Paiva (2003) como "preconceituoso", por excluir do alunato a possibilidade da prática oral, recomendando o foco de estudo das LEMs na leitura. Segundo o documento, "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar as línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral" (BRASIL, 1998, p.20). Os PCNs também reafirmaram as más condições de ensino, mencionando condições "inexistentes" para a realização de objetivos de aprendizagem.

Na visão de Paiva (2003), os PCNs não somente ignoraram a importância das habilidades oral e escrita, mas também reproduziram o discurso do parecer 8453/ 71, de 12/11/1971. Segundo a autora, o documento, em vez de impulsionar mudanças que priorizassem a qualidade do ensino de LE, apresentou justificativas conformistas e focou na habilidade de leitura, desconhecendo a importância da oralidade no estudo da disciplina.

Não obstante, ela também comenta acerca das incoerências que aparecem nos PCNs do Ensino Médio (2000), comparativamente aos do Ensino Fundamental (1998),

considerando-se que os primeiros mencionam a habilidade oral a ser desenvolvida, enquanto toda uma argumentação havia sido construída em torno da habilidade da leitura no segmento educacional anterior. Para autora, o documento apresenta os problemas do ensino de LEs sem admitir sua parcela de culpa institucional, dado ao histórico de fracasso ao qual tem sido relegado o ensino de LEMs no Brasil, conforme descrito ao longo da presente seção.

Em observância à série de críticas dirigidas à versão elaborada em 1998, foi publicado um terceiro documento, os PCN +, complementares aos PCNs do Ensino Médio que, segundo Silva (2010, p. 45), "buscavam facilitar a organização do trabalho escolar com a apresentação de sugestões práticas para a organização do currículo". Porém, segundo a autora, tais diretrizes não conseguiram deixar de manter orientações que prescreviam o ensino das LEMs pautados unicamente na competência linguística e gramatical.

Em 2006, o Governo Federal deu início às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que deveriam complementar as propostas contidas nos documentos anteriores. O documento explicita que os objetivos do ensino nas LEs na escola são diferentes daqueles nos cursos de idiomas (BRASIL, 2006, p. 90), além de reiterar que a presença do mundo digital está diretamente ligada ao desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à diversidade cultural, associando essas ideias ao acesso de informações por meio de outro idioma. Essas orientações, no entanto, traziam conceitos novos - o de letramento e multiletramento - e afirmavam, com a nova concepção, "ser difícil sustentar um ensino em termos de quatro habilidades" referindo-se às habilidades de leitura, escrita, fala e audição muito comuns às escolas de idiomas, além do "ensino isolado da gramática"(p.107).

Estava inaugurada, a partir de mais um documento oficial, outra concepção de ensino que, desde 1961, organizava a aprendizagem de LI em torno de conceitos semelhantes, como observado na visão de Silva (2010, p.46):

> [...] a frequente publicação de novos documentos com novas instruções pedagógicas [...] já se mostrou ineficiente por toda a história da educação brasileira. A insistência nessa medida faz com que significativas mudanças na qualidade do ensino não atinjam a sala de aula."

Recentemente, o ensino de LEs no Estado de São Paulo passou por mais uma mudança de diretrizes a serem observadas pelos professores da Rede. A Proposta Curricular do Estado para o ensino da Língua Estrangeira Moderna-Inglês, destinada ao Ensino

Fundamental II (5ª a 8ª) e Ensino Médio (2008), segue as diretrizes das Orientações Curriculares de 2006, tendo como prioridade central, entre outros, a competência de leitura e escrita. Diferentemente dos PCNs, a proposta é clara quanto à sua concepção de ensino, apresentando um currículo mínimo definido por séries e organizando, assim, os conteúdos da LI a serem trabalhados em sala de aula.

Previamente aos comentários referentes à nova Proposta, apresentamos um histórico do uso de materiais didáticos no ensino de LEs no país, em especial do livro didático de LI, uma vez que ela forneceu aos docentes um material didático impresso, semelhante a um livro didático - elemento de reconhecida importância no contexto de ensino e aprendizagem de LEMs no país.

1.2 O material didático na história do ensino da língua inglesa no Brasil

Uma vez que o tema central deste trabalho é a relação do professor de LI com um material didático impresso, consideramos pertinente discorrer acerca do histórico do uso do material didático de LE, em especial de LI no Brasil, pontuando a sua importância no cotidiano do professor da referida disciplina. É importante lembrar que as considerações decorrentes dessa discussão se darão com base na ideia de que embora o Caderno do Aluno - material usado na sala de aula das Escolas Públicas no Estado de São Paulo - não constitua um livro didático propriamente dito, observamos que, na prática, ele funciona como tal.

Sendo assim, o primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à produção dos instrumentos de ensino/aprendizagem da disciplina em questão, uma vez que o material produzido pela Secretaria do Estado tem por objetivo servir de apoio para os professores, assim como deve ser a tarefa do livro didático (doravante, LD). Segundo Lajolo (1996) especialmente no contexto brasileiro, esse material acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino. A autora comenta que apesar do LD não ser o único recurso do professor, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado dos alunos.

Os LDs utilizados no ensino de LE no país apresentaram seus conteúdos e guiaram professores embasados em teorias que fundamentavam o ensino de LE de cada época. Segundo Paiva (2009, p.19) “os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao estudo gramatical, tendo como referência a língua escrita”. Nesse contexto, a língua inglesa, como mencionado anteriormente, era considerada uma

língua viva e ensinada similarmente às outras, como o Latim e o Grego, no início do séc. XX. No entanto, segundo a autora, os livros didáticos de LI já começavam a se diferenciar daqueles cujo objetivo era o ensino das línguas clássicas, na medida em que tais exemplares já contavam com a existência de lista de palavras, conjugação verbal e exercícios de tradução e versão.

Nos anos 30, buscando seguir o Método Natural, um material utilizado no Colégio Pedro II, denominado "An English Method", fazia uso de transcrições fonéticas, organização de vocabulário por campo semântico (famílias, data, refeições, etc.) e apresentava diferentes gêneros textuais. Esse material, embora apresentasse a tradução de vocabulário para a apresentação de conteúdo, não propunha exercícios de tradução.

Juntamente com a evolução das metodologias, caminhou a construção do livro didático de LI. Paiva (2009, p.30) chama a atenção para a crescente valorização da oralidade apresentada nos materiais a cada nova edição. Observava-se nas introduções dos livros que buscavam esse foco, ainda nos anos de 30, referências à língua falada e à busca da prática oral, o que influenciava sensivelmente a disposição gráfico-editorial de cada nova publicação. No material impresso havia então exercícios de pronúncia e o aumento da frequência de perguntas que deveriam ser respondidas oralmente, com base em figuras. Além disso, crescia o acesso a outros tipos de recursos, como os de áudio, por exemplo.

A prática de leitura nos materiais que buscavam a ênfase oral, segundo a autora, deveria ser retardada, uma vez que se partia do pressuposto de que o texto escrito poderia influir negativamente na aquisição de língua. Nas décadas de 40 e 50, apesar da busca pela língua falada, houve ainda um crescimento de livros que tratavam a prática de LE com enfoque gramatical, além da tradução. Os exemplares propunham diversos tipos de "drills", que eram exercícios de repetição oral, com trocas de elementos na frase.

A explosão do método audiovisual no Brasil, nos anos 70, foi responsável pela grande produção de material didático baseada nesta metodologia. Os livros propunham a oralidade contextualizada por figuras, além do recurso de áudio. No final dos anos 70 surgiam os materiais impressos referentes à abordagem comunicativa funcional, que criticavam a prática da língua com foco nas estruturas e buscavam a comunicação real entre os alunos.

A Escola Pública da referida década era bem diferente daquela que nos anos 30 tentou implantar o Método Natural. As consequências das políticas que reduziram a importância do ensino de LE e diminuíram a carga horária da disciplina, além da falta de obrigatoriedade do ensino no equivalente ao Ensino Fundamental, fizeram com que os alunos pouco entrassem em contato com as LEMs e tivessem seu aprendizado bastante

comprometido.

Em relação à aquisição de material didático, com a maior facilidade de importação de livros e a crença no fato de que o estrangeiro era melhor, o livro didático de LI que vinha do exterior era encontrado com facilidade no mercado. O ensino das LEMs, entretanto, ficava cada vez mais a cargo dos institutos de idiomas, proliferados nas grandes cidades, atendendo a uma população que podia pagar e respondendo aos mais variados métodos de ensino. Difundia-se a crença de que a LI não se aprendia na escola regular, mas sim nessas classes especializadas. Na escola pública, com desafios de infraestrutura muitos maiores que nas escolas privadas, aliados à ausência de políticas específicas para o ensino das LEMs, observavam-se os desafios no ensino e o fracasso na aprendizagem.

Com os recursos tecnológicos dos anos 80 e 90, os materiais ganharam em qualidade de impressão, em recursos de áudio, além de Cds, CD Rooms e sites na internet com exercícios específicos, entre outros. Essa diversidade de instrumentos, sempre presente nos institutos de idiomas e com frequência nas escolas particulares, contribuiu, juntamente com a formação inicial do professor de inglês, para a construção dos saberes docentes, adquiridos durante a sua carreira. Os recursos didáticos, em especial os livros, foram elementos que passaram a constituir os saberes dos professores, na medida em que os docentes tinham maior acesso, quando podiam pagar, à diversos materiais representantes de diferentes metodologias.

Nos anos 90, na escola pública de forma geral, a queda na qualidade do aprendizado de LEs tornou-se evidente. Embora as escolas públicas recebessem materiais a serem disponibilizados para os alunos, como por exemplo, livros para as bibliotecas, o material didático impresso nas aulas ficava a critério do docente, que montava seu programa, criava seus exercícios e financiava, muitas vezes com recursos próprios, materiais impressos para seus alunos.

Coracini (2011a, p.35) aponta que na intenção de adaptar textos “autênticos na aparência” os professores simplificavam materiais, dificultando, ao invés de facilitar, a compreensão dos mesmos durante as aulas. Além disso, a autora, ao tratar do ensino de LE nas escolas públicas da Rede Estadual paulista, comenta que a abordagem comunicativa pouco penetrou nessas escolas, fazendo com que o material didático, o LD, tenha sido supervalorizado. Priorizava-se, assim, o conteúdo e a forma de ensiná-lo em detrimento da razão e da função de tal aprendizagem.

A autora também observa que tem sido constatado, em reuniões de professores da Rede Estadual Paulista,“que o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina

que ministra, é (são) o(s) livro(s) didático(s)"(CORACINI,2011a, p.34). Esse fato definitivamente limita a capacidade crítica de atuação do professor em sala de aula, uma vez que o docente acata um material e dele extrai praticamente a fundamentação das atividades que realiza em sala.

Observa-se, assim, que a história do material didático de LE fundiu-se às metodologias vigentes em cada época, fazendo com que os professores muitas vezes aceitassem as novas metodologias e considerassem o LD como método propriamente dito. Nas escolas de idiomas, por exemplo, as metodologias eram determinadas pelas instituições e os professores deveriam seguir o material de acordo com o método proposto pela mesma. Na Escola Pública de São Paulo, apesar da menção da abordagem comunicativa nos PCNs (1998), o que se observou na prática foi confirmado no próprio documento, ou seja, a inexistência da abordagem na prática cotidiana. Embora a corrente metodológica determinasse o foco no uso das funções comunicativas, as práticas de tradução e versão e o estudo da gramática da LI fora de contexto dominavam e ainda dominam as ocorrências de ensino em sala de aula.

Os materiais didáticos usados pelos professores tornavam-se, assim, elementos participantes da formação docente. Segundo Coracini, (2011b, p.21), na ocasião de lançamento de livros, observa-se aqueles professores que se dirigem ansiosamente às editoras "em busca de novos métodos e novas maneiras de ensinar", como se o livro didático fosse capaz de determinar os procedimentos dos professores em sala, independente de sua formação, de suas crenças e da relação existente entre o docente usuário do material e os alunos em sala de aula. Refletir sobre esse fato, por exemplo, é compreender o quanto o livro didático é significativo na atuação e, por que não, na formação docente.

Com base em tais considerações, é importante reiterar a função da escola, em especial da escola pública, como legitimadora do livro didático. A escola é a instituição que, ao caminhar paralelamente à sociedade à sua volta, constrói o imaginário discursivo dos indivíduos que dela participam direta ou indiretamente, isto é, faz parte das representações construídas a seu respeito.

Os valores surgidos na escola, como aponta Coracini, são construídos e modificados por essa mesma sociedade. O livro didático então é autorizado pela instituição escolar que "legitima o material comercializado considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula" (CORACINI, 2011a, p.33). Sabemos que o Caderno do Aluno não é vendido aos alunos, mas é legitimado pelo Estado como material autorizado, uma vez que é distribuído gratuitamente por essa instância legitimadora – o próprio Estado.

Coracini (2011a, p.34) afirma que o livro didático funciona "como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos." Partindo de tais considerações, construímos o seguinte questionamento: Se um professor adquire um material e o utiliza apenas como "aplicador" de suas atividades, independentemente de sua formação docente ou de sua relação com os alunos, qual seria a função desse professor? Entendemos que o material didático, em especial o LD, é um instrumento de uso em sala de aula para auxiliar o docente em atividades que *ele,* o professor, defina como relevantes para a sua classe em momentos específicos de aprendizagem. Se o material passa a ser, independentemente do professor, utilizado da forma como se apresenta, sem adaptações fundamentadas em críticas, ele, de certa forma, substitui o docente. Neste ponto é relevante pontuar que não cremos, entretanto, que esta seja a função do livro didático.

Nesse sentido, preocupamo-nos em enfatizar que os Cadernos são considerados um material *de apoio*, ou seja, não são entendidos como o único recurso disponível para o ensino, mas servem para *apoiar* e não *embasar* as atividades docentes (grifos nossos). Insistimos na função do professor enquanto figura central, capaz de organizar o ensino em sua classe fundamentado não somente em livro didático, mas também na leitura, adaptação, seleção e gradação de atividades, criação de outras, ou seja, na observação crítica do mesmo.

Segundo o site da Secretaria de Educação de SP, o Caderno do Aluno é distribuído para cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental e de Ensino Médio[5] no Estado. Ao observarmos a quantidade de alunos que, em diferentes comunidades do Estado, utiliza o material, compreendemos a impossibilidade da criação de um instrumento que atenda ao contexto de todos. Por isso, entendemos, assim como Lajolo (1996), que cabe ao professor adaptá-lo segundo suas necessidades. Segundo a autora, as substituições e alterações necessárias sobre as atividades propostas em um livro didático não tem apenas a função de lidar com um material insatisfatório, já que é dever do professor analisar quais os aspectos do material que se relacionam melhor com seus alunos.

Embora a autora não se refira especificamente ao livro didático de LE, percebe-se, como já apontado anteriormente, através da história do ensino de LE no Brasil, que ele tem ditado aos professores as formas de se lecionar, de acordo com as metodologias de cada época. Questiona-se então, se os professores, ao receberem esses materiais, têm a consciência das metodologias que lhes são apresentadas e uma visão crítica sobre os procedimentos por elas sugeridos. Nesta perspectiva, concordamos com Lajolo (1996, p.6) (embora ela não se

[5] Informação adquirida no endereço: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx , última verificação em 1º de agosto de 2011

refira especificamente ao livro didático de LE), quando essa afirma que:

> A história do livro didático e da escola brasileira mostra que nem sempre a relação do professor com o livro didático é esta desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira.

Conforme será observado a seguir, o material de apoio de LI produzido para a Escola Pública do Estado de São Paulo cumpriu o papel do LD em 2009 e 2010, uma vez que preencheu uma lacuna histórica da disciplina, fornecendo, aos alunos, ferramentas concretas de aprendizagem. Apesar do Caderno do Aluno não constituir um livro didático propriamente dito, ele passou a fazer parte deste histórico no qual interagem professores, alunos e materiais didáticos na Escola Pública do Estado de São Paulo.

1.3 A Proposta Curricular para o Estado de São Paulo(2008) e o Caderno do Aluno de Língua Inglesa

O Governo de São Paulo, em 2007, reestruturou um Plano de Metas para a Educação, iniciado em 2004, com 10 (dez) metas que objetivavam a melhoria da qualidade do ensino no Estado. Entre tais metas, buscava-se reduzir as taxas de reprovação, aumentar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e estaduais, além de fornecer aos professores formação continuada e recuperar a infraestrutura física das escolas, entre outros[6]. Um dos produtos desse movimento foi a Proposta Curricular de 2008, que criou uma base curricular comum para toda a Rede Estadual de Ensino.

No que diz respeito ao ensino de LEMs, a proposta apresenta uma nova abordagem que pretende contribuir para a construção da competência discursiva dos alunos, por meio da retomada de duas principais concepções de ensino de LE no Estado: a estruturalista, que prega o *saber* sobre o idioma, com ênfase em suas estruturas e; a comunicativa, que prega o *fazer*, ou seja, comunicar-se por meio da língua. Segundo o

---

[6] As metas podem ser verificadas em http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco84out/0capa1.htm, último acesso em 10 de julho de 2011

documento, a ênfase comunicativa “mal se instalou nas escolas”, ficando “reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas fortemente influenciadas pelo estruturalismo” (SÃO PAULO, 2008, p.41-42), como observamos no início deste capítulo.

Esse documento, baseado na concepção do letramento, procura ir além das abordagens anteriores e introduzir uma terceira, com objetivo de trabalhar o ensino de línguas de forma a proporcionar a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão do aluno. O conceito utilizado no texto pertence à teorização apresentada por Kern (2000), que afirma que o letramento é o uso de prática social histórica, situado culturalmente, na criação e interpretação de sentido através do texto (KERN, 2000, p.17). Para o autor, o letramento consiste no conhecimento entre a relação entre as convenções textuais e os contextos de seu uso, referindo-se, desta forma, à importância das habilidades cognitivas referentes à língua falada e escrita, além do conhecimento de diferentes gêneros.

A proposta, com a introdução de uma nova concepção de ensino, não somente apresenta uma compilação de conteúdos, mas segue a linha iniciada com as já mencionadas Orientações Curriculares Nacionais. Percebe-se então, no cerne de tais ideias, uma intenção clara de alteração nas bases que definem o ensino de LE no Estado. Os PCNs (1998) não tinham sido específicos quanto às práticas de sala de aula, apesar de mencionarem o sociointeracionismo e o ensino de LE por meio da abordagem comunicativa. A Proposta de 2008, no entanto, traz diretrizes específicas, não somente por meio de seu currículo oficial, que determina assuntos por séries, mas também por meio dos instrumentos impressos - o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno que materializam, na prática, a organização e a homogeneização do currículo escolar, tanto de LE, como das outras disciplinas.

O cotidiano escolar vivenciado por professores e alunos, segundo a proposta, no que diz respeito ao ensino de inglês, deve ocorrer por meio das habilidades de leitura e escrita, através de seu material de apoio, cujo objetivo é apresentar a gramática de forma contextualizada, preferencialmente através de excertos originais.

Como mencionado anteriormente, o documento teve o início de sua concepção em 2007, e o material de LI para o professor começou a ser concomitantemente produzido. Ao longo de 2008 foram produzidos quatro volumes do Caderno do Professor, referentes aos bimestres do período letivo, para cada série do Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, além dos três anos do Ensino Médio. Na primeira edição, havia um material para o professor que continha, além de instruções e sugestões de atividades para os alunos, páginas fotocopiáveis que poderiam ser reproduzidas nas escolas, para os alunos. Esse material fotocopiável, acrescido de outras seções posteriormente editadas, compôs, em 2009, o Caderno do Aluno.

Portanto, os professores começaram a receber um material com sugestões a partir de 2008 enquanto os alunos, apesar de já poderem sentir os reflexos dessa homogeneização curricular, somente receberam um material para uso individual a partir do ano seguinte. No segundo semestre de 2010, segundo as autoras do material, quando entrevistadas, os Cadernos ainda se encontravam em processo de revisão, processo que contou também com a participação dos professores da Rede, através de contatos via internet, como será comentado ainda nesta seção. Cada Caderno do Aluno, distribuído bimestralmente da 5ª a 8ª séries - material cujo uso foi focado nas observações - tem uma estrutura definida e, praticamente, as mesmas seções em todas as séries do Ensino Fundamental II.

As apostilas, com cerca de trinta páginas, são divididas em seções distintas. No início há uma carta de apresentação, direcionada ao aluno e assinada pela equipe técnica de inglês. A carta, diferente para cada série, apresenta o Caderno, tratando de temas tais como: a presença na LI na internet; a interdisciplinaridade; a autoavaliação proposta no material; sugestões de sites; músicas e filmes; entre outros.

Cada Caderno tem um tema central, como por exemplo, "Línguas estrangeiras ao nosso redor" (5ª série, 2º bimestre); "Inglês e esportes" (6ª série, 2º bimestre.); "Inventores famosos e suas invenções", etc. Esses temas encontram-se em inglês em uma página introdutória, na qual são apresentados (em português) os objetivos do Caderno, geralmente uma lista com cerca de dez objetivos. Essa seção, denominada *Learning Targets* (metas, objetivos de aprendizagem), é a introdutória de uma sequência de seções que se repetem a cada brochura. A partir daí as seções são chamadas de *Situated Learning* (aprendizagem situada) na qual são propostas diferentes atividades; *Homework: focus on language* (tarefa de casa, foco na linguagem) e *For Fun* (para diversão), uma pergunta cuja resposta traduz-se em forma de piada ou de um trocadilho em inglês, explicado em português logo a seguir. O Caderno segue com duas outras sequências de *Situated Learning*, *Homework: focus on language* e *For Fun*. Na quarta sequência, a *Situated Learning 4,* há geralmente uma proposta de produção (um cartaz ou um texto) que os alunos devem produzir. Após a quarta seção, há o *Learn to learn* (aprender a aprender) e o *Vocabulary log* (registro de vocabulário), *Learn more* (aprenda mais) e a seção intitulada *Instant Language* (linguagem instantânea). Finalmente, há uma última seção denominada *Self-assessment* (autoavaliação).

Na tabela a seguir resumimos as seções do Caderno do Aluno buscando em vários exemplares, de 5ª a 8ªs séries a organização do material, uma vez que optamos por não reproduzir suas imagens ou lay-out. Observa-se, então, um recorte de cada seção:

Tabela 1- Resumo das seções do Caderno do Aluno de Língua Inglesa, 5ª a 8ª séries

	Seção do Caderno do Aluno	**Excerto exemplificando a seção**	**Referência**
1.	Carta dirigida ao aluno	*[...]Você também vai desenvolver cada vez mais a habilidade de buscar informações de que precisa[...]*	5ª série vol. 2
2.	*LEARNING TARGETS* (objetivos de aprendizagem)	cerca de 10, descritos em português, ex.: *- Identificar o tema geral de um texto.* *- Descrever de modo simples, como era a vida das pessoas antes do surgimento de uma invenção.*	8ª série, vol.2, p.3
3.	*SITUATED LEARNING 1* (aprendizagem situada 1)	(título da seção) *WHAT´S YOUR FAVORITE SPORT?* *Read the definitions below. Which sport do they describe?* (enunciado do exercício 3)	6ª série, vol. 2,p.4
4.	*HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1* (tarefa de casa1, foco na linguagem	*Put the words in the correct order to form sentences* (enunciado da atividade 4)	7ª série, vol. 2
5.	*FOR FUN (para se divertir)*	*What has two hands and a face, but no arms and legs? Answer: a clock*	8ª série, vol. 2, p.7
6.	*SITUATED LEARNING 2*	*(título da seção)* *FOREIGN WORDS IN MY LANGUAGE* *(palavras estrangeiras na minha língua*	5ª série, vol.2, p.9
7.	*HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 2*	(enunciado do exercício 1) *1. Read the headlines and copy the English words in the lines below.*	6ª série, vol.2, p. 13
8.	*FOR FUN*	*What did number 1 say to number 7?* *Answer: Nice toupet*	7ª série, vol. 2, p.14
9.	*SITUATED LEARNING 3*	*WHY WAS IT INVENTED?*	8ª série, vol. 2, p.13
10.	*HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 3*	(enunciado do exercício 2) *Study the table and write the words in Portuguese.*	5ª série, vol. 2, p.19
11.	*FOR FUN*	*What did the lion say to the kid on his skateboard? Answer: meal´s on wheels*	6ª série. vol.2,p.21
12.	*SITUATED LEARNING 4*	*WRITING TASK- GETTING IN TOUCH WITH MY PEN PAL*	7ª série, vol.2, p.21
13.	*LEARN TO LEARN* (aprender a aprender)	(título da seção) *Words with the same pronunciation* *Estilos de Aprendizagem* *Using English for international communication*	8ª série, vol.2, p.21 5ª série. vol.2, p.23 6ª série, vol.2, p.24
14.	*VOCABULARY LOG* (registro de vocabulário)	*Aqui você vai registrar o vocabulário que aprendeu neste caderno. Escolha duas palavras ou expressões[...]*	5ª série, vol. 2, p.25
15.	*LEARN MORE* (aprenda mais)	*Para aprender mais sobre os conteúdos deste Caderno, sugerimos uma lista de musicas (songs). Sites e filmes(films) [...]*	5ª série, vol.2, p.27
16.	*INSTANT LANGUAGE* (língua instantânea)	*Nesta seção de seu Caderno, você encontra alguns conteúdos linguísticos sistematizados em tabelas para auxiliá-lo em seu trajeto de aprendizagem da língua inglesa.[...]*	6ª série, vol. 2, p.30
17.	*SELF ASSESSMENT* (autoavaliação)	*Revisite a lista de expectativas de aprendizagem na seção ' Learning Targets' . Em seguida, folheie seu caderno do Aluno e procure relacionar essas expectativas às atividades que você realizou. [...]*	7ª série, vol.2, p.3

Fonte: Caderno dos Alunos de L I - 5ª a 8ª séries.

É interessante notar que uma observação superficial dos referidos Cadernos, permite-nos perceber o alto nível de semelhança entre eles, inclusive na paginação das seções. Folheando o material, com base na hipótese de que ele pretende trabalhar a autonomia do aluno, como observado na Proposta Curricular (2008), percebe-se também, pelos títulos das seções denominadas "aprender a aprender" e "autoavaliação" (tradução nossa), que o material convida o aluno a rever e refletir sobre seu aprendizado, apresentando, inclusive, na página final de alguns Cadernos, páginas com linhas, intituladas, "O que eu aprendi".

Realizando uma breve leitura dos excertos apresentados na tabela, notamos que na frase escolhida da Carta ao aluno (5ª série), no item de número1, os autores referem-se à habilidade da leitura (linha 1 da tabela). Este pequeno recorte escolhido pode ser associado a um dos propósitos da concepção do letramento de, por exemplo, fazer uso de texto para a busca de informações que serão relacionadas a outras.

Em relação ao uso da Língua Portuguesa nas apostilas, observa-se que em algumas explicações das seções estão em português, desde a 5ª série até a 8ª, como observado nas linhas 14 a 17 da tabela. O uso da língua materna aqui nos parece claro em sua função de organizar o estudo do aluno, sem tratar o estudo da língua como uma atividade de tradução, por exemplo. Observa-se que no Caderno do Aluno de 5ª série, o uso do português está muito mais presente do que nas outras apostilas. Compreendemos que esta é uma forma de apresentar, aos poucos, a nova linguagem para o aluno iniciante.

Propositadamente, escolhemos uma atividade na apostila da 5ª série, exemplificada aqui na linha 10 da tabela, porque é pedido ao aluno que escreva, em português, cinco palavras que estão apresentadas em inglês. Os vocábulos são *chocolate, computer, volleyball, hamburger* e *telephone*. Entendemos que essa não se configura como uma atividade de tradução propriamente dita, pois as palavras são cognatas e pensamos que esta é uma forma de apresentar as semelhanças entre as línguas, não somente para relacionar culturas, um dos propósitos do letramento, mas também dar confiança ao aluno iniciante, que muitas vezes acha que a língua alvo pode se constituir em um desafio intransponível.

Isso posto, passemos para mais algumas considerações pautadas nas observações dos instrumentos didáticos em discussão. Lembremos mais uma vez, no entanto, que nosso objetivo não é analisar o Caderno do Aluno ou verificar se ele está de acordo com a Proposta Curricular de 2008, julgando, portanto, sua pertinência ou eficácia, mas sim, descrever o conteúdo dos exemplares em questão, de forma breve, para que o leitor tenha uma ideia do material impresso que os alunos passaram a usar após a implementação da proposta anteriormente apresentada.

É importante ressaltar que a quantidade significativa de imagens no material nos pareceu intencionalmente distribuída, ou seja, disponibilizadas como elementos para leitura, uma vez que os alunos podem relacioná-las entre si ou associá-las a alguns vocábulos. As imagens servem também para contextualizar o assunto dos Cadernos e promover atividades nas quais os alunos podem produzir: escrever, por exemplo, se gostam muito ou pouco de algo exemplificado em uma imagem fotográfica.

A quantidade de imagens relacionadas às atividades e a variedade de formatos de textos, representando diferentes gêneros, permitiu-nos inferir que os responsáveis pela produção dos Cadernos teriam intencionalmente buscado essa variação, o que nos fez contatar e entrevistar duas das autoras participantes do processo de criação do material. Assim, nos foi permitido conhecer melhor as relações e percepções dos sujeitos envolvidos na produção dos mesmos, além de nos possibilitar o cruzamento de suas informações com aquelas fornecidas durante os contatos com os professores da Rede Estadual.[7]

Segundo uma das autoras, a Secretaria de Educação criou quatro grupos distintos de trabalho, os quais definiram as diretrizes que culminaram na produção do material, por meio de caminhos distintos.

O primeiro grupo de trabalho fez um levantamento do que já havia disponível na Rede como material de apoio, uma vez que políticas e programas anteriores já haviam contribuído para a o fornecimento de materiais e outros recursos para professores e alunos. O segundo grupo definiu as linhas principais, as questões macro-curriculares, que seriam adotadas pela Rede. O objetivo do terceiro grupo foi, então, mediar essas questões com os gestores da rede, ou seja, fazer a ponte entre as decisões curriculares e os sujeitos que atuavam no cotidiano escolar. Finalmente, o quarto e último grupo foi composto por equipes de especialistas que, divididas em áreas e disciplinas específicas, foram organizadas para produzir material para os professores e o posterior Caderno do Aluno. No caso da disciplina Língua Inglesa, a equipe de especialistas foi composta ao final de 2007 e ao longo do ano de 2008 os professores da Rede começaram a receber, a cada bimestre, materiais com as sugestões propostas.

Na produção dos Cadernos de LI, participaram quatro autoras e quatro revisores. Por meio de reuniões que agregaram os quatro grupos anteriormente mencionados, foram criados, como produtos iniciais dessas reuniões, documentos que expressassem os princípios

---

[7] Como são cinco as autoras dos Cadernos e apenas contatamos duas delas, preferimos omitir seus nomes já que as informações em alguns momentos revelaram opiniões pessoais, não representando, assim, a fala oficial da instituição Estado, que idealizou e concretizou o projeto, mas a de indivíduos envolvidos no processo.

norteadores dos trabalhos em cada disciplina. Ao mesmo tempo, houve uma reestruturação do site da Secretariada Educação de São Paulo, favorecendo o acesso dos professores, de modo que os mesmos fossem informados sobre as mudanças em andamento. Segundo a primeira autora entrevistada, o processo de produção do material didático contou também com essa possibilidade de diálogo entre autores e professores da Rede.

Em termos práticos, a disciplina LI recebeu um material de transição conhecido como "Jornal", que consistia em atividades rápidas, construídas com base na nova proposta, as quais deveriam preparar os alunos para as mudanças que surgiriam no ensino da Disciplina, com foco nas habilidades de leitura e escrita. Materiais impressos, com formato semelhante ao de um periódico, foram elaborados e neles estavam contidas sugestões de atividades. Com o objetivo de melhor entender o processo aqui discutido, durante a entrevista, uma das autoras foi questionada a respeito da criação, distribuição dos materiais e quanto à reação dos professores ao Jornal, nos momentos iniciais do processo:

> O primeiro bimestre não começaria com os cadernos em si, assim, aqueles Jornais, eles fariam a transição de um currículo voltado para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Ele traria essa perspectiva, que é a perspectiva de um currículo organizado por competências e habilidades [...]a grande questão era, como que esse material, que era um material rápido, para ser usado num período curto do ano letivo (o início do ano) ia conseguir da conta dessa transição?[...] Não é o material que dá conta, são os professores que dão conta, são as escolas que se organizam. [...] Naquele primeiro ano os professores de língua inglesa sofreram um bocado, por vários motivos, um dele é esse, pelo fato de ter começado de uma vez, o outro é que não tinha material. Tinha escola que tinha data show (para reprodução para os alunos), tinha escola que não tinha nada. [8]

A distribuição e implementação do material definitivo para os professores - o Caderno do Professor de LI, no ano de 2008, foi bastante confusa. Além de ter chegado com atraso, todas as séries receberam juntas o material do primeiro bimestre e os alunos das séries mais avançadas passaram, como resultado da nova proposta, a fazer parte de uma progressão, da qual não haviam participado desde o seu início. Para um aluno de 5ª série, por exemplo, participar do início dessa linha de trabalho faria parte de sua trajetória escolar. No entanto, alunos de 7ª e 8ª séries também receberam, no início do ano, materiais que contavam com uma suposta base, que não necessariamente havia ocorrido nos anos anteriores provocando, portanto, lacunas no processo.

---

[8] Informado por uma das autoras dos Cadernos, entrevistada em 06 de agosto de 2010.

Tanto as autoras entrevistadas quanto o professor acompanhado durante a fase de observação do presente trabalho mencionaram como essa progressão constitutiva dos materiais de apoio foi um fator negativo para a recepção das apostilas por parte dos professores e os alunos. Em entrevista, a autora relatou:

> [...] era comentado em nossas reuniões que isso seria muito complicado, quando você pensa em uma matriz curricular que vai da 5ª série até o terceiro ano do ensino médio, você pressupõe seleção, organização e progressão de certas coisas, e entrar com um curriculum novo, de uma vez, para um aluno da quinta série tudo bem, na sexta serie é um baque, mas tudo bem, mas para os alunos da oitava, do primeiro ano, do segundo ano, não iria ser tão simples assim. [9]

As considerações da autora foram praticamente repetidas pelo professor escolhido como sujeito das nossas observações, o qual declarou em uma das suas primeiras entrevistas, em 2009:

> Quando a gente recebeu as apostilas, a da 5ª série era fácil de lidar, de acompanhar [...] Mas realmente para o aluno da 8ª, que não tinha tido uma base com aquilo que se pretendia, ficava muito mais difícil, pois o que eles tinham tido antes era totalmente diferente.[10]

A segunda autora entrevistada entrou no projeto durante a confecção do Caderno do Professor e, no decorrer do ano de 2008, escreveu também materiais para os alunos. Ela comentou a respeito da segunda versão do Caderno do Aluno (2010), por meio de uma compilação das respostas dos professores, que se comunicavam através de fóruns e pesquisas no site da Secretaria de Educação. Os professores foram convidados a responder, pela da internet, sobre as apostilas objetivando uma revisão baseada em sua experiência de sala de aula.

Durante as entrevistas realizadas com os dez professores para compor esta dissertação, a pesquisa no site foi mencionada e pudemos observar nas falas dos participantes uma sensação de desprestígio, tanto do professor quanto da disciplina LI. Alguns professores apresentaram-se como obrigados e/ou desmotivados a participar da pesquisa no site, por não crer que suas vozes seriam realmente ouvidas. No entanto, as autoras contatadas informaram que a contribuição dos professores por meio do site era a forma mais fácil de dialogar com os

---

[9] Informado por uma das autoras dos Cadernos

[10] Conforme informado pelo professor escolhido para este estudo, em setembro de 2009.

docentes e que as opiniões de tais sujeitos sobre as apostilas foram organizadas, compiladas e na medida do possível, atendidas.

A segunda autora entrevistada informou, a partir de contato realizado por e-mail:

> Todas as autoras fizeram a revisão dos Cadernos. Tivemos acesso às opiniões dos professores, que foram compiladas em uma espécie de planilha. O problema nessas opiniões é que muitas respostas eram um pouco vagas e repetidas para várias séries; eram poucas as opiniões que indicavam problemas específicos que nós então pudéssemos corrigir no processo de revisão.[11]

A segunda autora reitera as afirmações da primeira ao comentar que as observações dos professores eram muito gerais e que não informavam, com especificidade, a apostila ou série que necessitava de mudanças. Em geral, os comentários referiam-se ao grau de dificuldade do material e à autenticidade dos textos. As opiniões dos professores eram apresentadas em um fórum denominado "fale conosco", a partir do qual inúmeras opiniões eram compiladas para terem o tratamento de resposta adequado. Essas respostas surgiram durante as videoconferências veiculadas pelo site da Secretaria e na edição dos materiais propriamente ditos.

As entrevistadas comentaram a experiência da autoria dos Cadernos, como um grande desafio para produzir um material para uma rede de professores tão diversificada, uma vez que, ao mesmo tempo em que consideravam o aspecto relativo à diversidade, deveriam seguir os princípios norteadores do currículo que havia sido definido. Outro desafio foi conseguir, por exemplo, direitos autorais para a reprodução dos textos, além de negociar as edições propostas pelos revisores críticos e revisores de língua, que faziam parte da equipe. Muitas vezes quando o material estava praticamente liberado para a impressão não havia o aval dos direitos de impressão de um determinado excerto, o que atrasava todo o processo.

Observamos na fala das autoras, o que afirma Souza, D.M.(2011), ao considerar que o autor do livro didático "é destituído de autonomia", uma vez que faz parte do aparato editorial e precisa estar em conformidade com seus padrões, realizando, assim, diversas concessões (SOUZA, D.M. 2011, p.31).

A chegada de um novo material que refletisse a nova Proposta Curricular da Secretaria de Educação de São Paulo não foi o único movimento realizado como produto dessa mudança. Ainda hoje, encontram-se disponíveis no site da Secretaria videoconferências

[11] Enviado via e mail pela segunda autora contatada em agosto de 2010.

realizadas a partir de 2008 com os autores das apostilas, nas quais professores-coordenadores das oficinas pedagógicas tiveram a oportunidade de apresentar suas observações e dúvidas. Além disso, há vídeo-aulas com acesso restrito aos professores, permitindo-lhes conhecer mais detalhadamente os objetivos dos referidos materiais. No entanto, os recursos oferecidos pela Secretaria não foram mencionados por nenhum dos professores entrevistados na primeira fase da pesquisa, sugerindo que a nova proposta teria chegado a eles principalmente por meio do material impresso.

Umas das observações mais importantes feitas pela primeira autora entrevistada refere-se à interação professor-material, que é o objeto de estudo desta dissertação. Para ela, a confecção de um material didático parte do princípio de que o professor deve ser aquele capaz de reorganizar o material impresso, a partir das necessidades de seu grupo e não tomá-lo como fonte única de atividades e sequência de ações em sala de aula. Em relação a tal processo, uma autora comentou:

> A gente faz o material na convicção de que o material didático não é o curso, o material didático, como o nome dele diz, é um material didático de apoio [...] e há uma certa inversão disso, de achar que não vai dar certo porque o livro não está adequado para a necessidade do meu aluno. Nenhum livro é adequado para a necessidade de aluno. Todo livro fornece um 'back bone', um fio condutor, ele carece de interpretação e transposição [...]. O professor deve observar a sua turma, ele inverte, reorganiza, suprime e reconfigura. [...] O mais difícil é lidar com a expectativa que os professores tem ou com o uso que se faz de seguir como se o livro fosse a base cem por cento de tudo. [12]

Essa fala aponta para um fato de grande relevância em nossa cultura escolar, segundo o qual mudanças dessa natureza, ou seja, a apropriação de novas concepções de ensino, não acontecem rapidamente e, portanto, não são capazes de transformara a prática cotidiana a curto prazo.

Em relação a tais considerações, Souza, R. J. (2010) argumenta que a nova proposta avança juntamente com as concepções contemporâneas de aprendizagem de línguas estrangeiras, afirmando que “houve uma evolução qualitativa da primeira à atual orientação metodológica para o ensino de línguas” (p. 20). No entanto, observa-se em sua pesquisa as dificuldades dos professores contatados em se apropriarem da nova concepção de ensino.

---

[12] Informado pela primeira autora contatada em agosto de2010

Novamente reiteramos que nossa função aqui não é avaliar a qualidade ou eficiência da proposta, mas observar sua implantação por meio da fala e das ações dos professores contatados. Entretanto, consideramos importante lembrar que nos anos 70 o ensino de LEMs no país era, na prática, ainda bastante pautado na metodologia denominada "gramática e tradução". Essa mesma abordagem embasou, então, o aprendizado daqueles que hoje ensinam nas escolas do país. Consequentemente, os professores que atualmente lecionam na Rede Estadual de São Paulo entraram em contato com o ensino de Inglês, na escola regular, por meio dessa concepção de ensino, o que constitui mais um dado a ser adicionado aos saberes dos professores ao lidarem com a implantação de novas propostas.

Apresentamos a seguir os referenciais teóricos que nos auxiliaram na investigação do cotidiano do professor de Inglês acompanhado durante a pesquisa.

CAPÍTULO 2

O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NO ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo justificaremos a escolha do conceito de representações de Henri Lefebvre (1980;1981) e dos fundamentos da pesquisa qualitativa como referenciais teóricos para a metodologia deste estudo. Além disso, detalharemos alguns procedimentos realizados durante a busca, compilação e análise dos dados da pesquisa, que teve como inspiração a abordagem etnográfica, como delineada por Rockwell (1987; 1991)

Anterior à análise dos dados, que será discutida no próximo capítulo, apresentaremos aqui os fundamentos que embasaram as diferentes fases do estudo, que procurou analisar a relação entre um professor de língua inglesa da Rede Pública Estadual de São Paulo e o recente material de apoio, fornecido a partir de 2008, pela Secretaria Estadual de Educação.

2.1 A importância do estudo do cotidiano e das representações na pesquisa em Educação

A partir do séc. XIX o cotidiano passou a ser visto como objeto de estudo para melhor compreensão dos eventos e transformações da sociedade. Henri Lefebvre (1981) debruça-se sobre o tema, conceituando-o e observando sua relevância nas relações sociais, apontando que nele se dão as relações entre participantes de um contexto e, se há questões a serem resolvidas, é do próprio cotidiano que devem emergir as soluções. As mudanças ocorridas na sociedade e seus desdobramentos durante o séc. XX, para o autor, tornaram o cotidiano peça indispensável de análise, como podemos verificar no excerto a seguir:

> Um inventário do século, […], deverá levar em conta as tecnologias mas também as relações sociais e suas diversas expressões, os problemas políticos e a história. O cotidiano é, à sua maneira, um produto histórico (talvez o "produto" mais próximo de nós, o mais acessível à compreensão).[...]

> Dizia-se há algumas dezenas de anos que a palavra cotidiano designava o indispensável, cada dia, para viver ou sobreviver "Dai-nos hoje o pão de cada dia". Depois o sentido mudou. Mais ampla e vaga, a palavra cotidiano passou a designar o conjunto de atos diários e sobretudo os fatos que ele encadeiam, que formam um conjunto. (LEFEBVRE, 1981, p.2)

Para Lefebvre o cotidiano deve ser entendido como uma linguagem que contém estruturas profundas e evidenciam formas, ambas ocultadas *nas* e *pelas* atividades cotidianas. Dessa forma, a cotidianidade tem, portanto, "uma relação estreita e mal conhecida com as modalidades de organização e existência da sociedade" (LEFEBVRE, 1981). Para o autor, essa concepção ampla de cotidiano era mal explicitada, pois mal havia entrado no campo da consciência e da reflexão.

No prefácio da publicação resultante da pesquisa de doutoramento de Penin, Mello comenta a importância do estudo do cotidiano escolar (PENIN, 1989, p. XII):

> Apenas há algumas décadas o estudo da instituição escolar adquiriu características novas, pelo trabalho de estudiosos da educação que vem se esforçando para realizar a difícil tarefa de articular teorias educacionais numa perspectiva histórica, tomando como foco a escola no seu dia-a-dia e buscando entender como se determinam reciprocamente os processos internos, burocráticos ou não, como os processos sociais mais amplos que estão ocorrendo num determinado período e conjuntura.

Ocorrida nos anos 80, a pesquisa realizada em escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo revelava uma tendência que crescia no Brasil: a da pesquisa em educação de cunho qualitativo, com ênfase na investigação do cotidiano escolar. Penin, a partir de reflexões de Lefebvre, trata da importância do estudo do cotidiano e da realidade escolar ao enfatizar que "é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar"(PENIN,1989, p.11).

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, a autora pôde observar a forma como professoras lidavam com o fracasso escolar, culpabilizando o aluno e sua família, além de verificar os preconceitos contidos em seus discursos. Segundo Melo (1989), Penin compreende o cotidiano como resultado da história, e, observa por meio dele a "face mais imediata da vida de pessoas cujos comportamentos, valores e representações são produto da organização social do trabalho e da produção" (PENIN, 1989. p. XIV).

Cremos, assim como Penin, que as rotinas e procedimentos inerentes ao cotidiano das aulas - no caso desta pesquisa, das aulas língua inglesa na escola pública da Rede Estadual de São Paulo - estão estritamente relacionados ao seu histórico do ensino. Alunos e professores da rede pública transitaram entre a ausência de metodologias apropriadas até a frustrada aplicação de abordagens mais modernas, passando pela variação abrupta na carga horária das LEMs, geralmente amparada por diretrizes nacionais, como foi observado no primeiro capítulo deste trabalho. Enquanto isso foi desenvolvida crença de que inglês não se aprende na escola pública, uma vez que nos institutos e escolas privadas os professores tinham e ainda tem acesso a melhor remuneração, melhor infra estrutura e recursos.

Observar apenas o histórico do ensino de uma disciplina não é o suficiente para explicar sua situação atual. Bueno (2007)[13] complementa as ideias de Penin ao reafirmar a importância do papel das relações sociais na vida cotidiana. A autora nos lembra que não devemos buscar na escola apenas o reflexo das estruturas sociais, pois a vida nas salas de aula é um processo contínuo de negociações conflitivas e sutilmente explícitas.

Retomando a temática do "cotidiano", embora utilizemos o termo aqui para tratar dos processos ocorridos nas atividades diárias da instituição escolar, Penin (1889, p.18) explica que Lefebvre conceitua o tema distinguindo termos tais como: *vida cotidiana*, *cotidiano* e *cotidianidade*. Segundo a autora, o filósofo utiliza o primeiro termo para definir a vida até o séc. XIX, anteriormente ao capitalismo competitivo e à industrialização. A *vida cotidiana* era aquela na qual a produção era realizada em pequena escala. No séc. XX, com a produção em massa, o *cotidiano* se consolida. É a época da modernidade. Finalmente, nos anos 80, o cotidiano passa a ser objeto de programação, comandado pelo marketing e pela publicidade Segundo Lefebvre temos, então, a *cotidianidade*, que se refere ao fragmentário da vida cotidiana.

Penin comenta que, apesar das observações do autor acerca do cotidiano se referirem a processos ocorridos na Europa, países como o Brasil, ainda que tardiamente, observaram movimentos semelhantes. O cotidiano a que nos referimos, então, é aquele fruto da exploração racional, responsável pelas agendas atribuladas de adultos e crianças, professores e alunos, que move a sociedade para o consumo e determina as escolhas dos indivíduos.

Ao relacionarmos a temática desta pesquisa à conceituação de Lefebvre, tomamos a sala de aula de LE da escola pública dos grandes centros como objeto de pesquisa, que se

---

[13] Assim como o material de Leffa, o artigo de Bueno está com sua referência completa, no entanto foi acessado via internet, o que nos impede de informar a página na qual se encontra a informação.

apresenta na cotidianidade. Ao tratarmos o cotidiano enquanto elemento inserido em uma sociedade de consumo, observamos a importância da língua inglesa na atualidade, que se destaca como um produto a ser consumido. Com o aumento da importância do inglês como língua internacional, o desejo ou a necessidade de aprendê-lo cresceu ainda mais nas últimas décadas, como pode ser observado na proliferação de institutos de idiomas privados nas cidades do país.

Atualmente, é incontestável abrangência da língua inglesa, falada por cerca de 400 milhões de falantes como língua materna e outros 400 milhões como segunda língua, como apresenta Crystal (2006, p.21). É estimado que o segundo grupo já supere o primeiro, e, se considerarmos aqueles que falam inglês como língua estrangeira, observamos a importância do idioma mundialmente. Assim, interessar-se pelo aprendizado de LI na atualidade significa desejar fazer parte de uma realidade dividida por muitos. Pesquisas, como a de Silva (2010) observam na fala de alunos da rede pública, o desejo pelo aprendizado do idioma, geralmente associado ao discurso da necessidade, fruto da demanda do mercado de trabalho.

Ao qualificarmos a língua inglesa como um objeto de desejo, um produto a ser consumido, percebemos que a escola é aquela responsável por oferecer ao aluno esse produto. No entanto, a escola, em especial a pública, é vista como aquela incapaz de oferecer tal produto ao alunato, ideia essa compartilhada comumente entre alunos e professores. Esse compartilhar de realidades e percepções é conceituado por Lefebvre, o qual define também dois outros conceitos, que podem ser diretamente relacionados à esta pesquisa. São eles o *concebido* e o *vivido*. Como apresenta Penin (1989, p. 27), o concebido "constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado", representando assim, "o ideário teórico da época". O vivido, então, ocorre na "vivência da subjetividade dos sujeitos", por meio da vida social e coletiva.

A pesquisa de Silva (2010), por exemplo, identifica, no discurso dos alunos da escola pública essa consideração maior, da impossibilidade de se aprender inglês na escola regular, que é reproduzida no discurso e compartilhada socialmente, porém construída historicamente. Na investigação de Silva o concebido está posto na história e associado às ideologias relacionadas ao ensino de inglês. O vivido, no discurso dos sujeitos pesquisados.

Para a nossa pesquisa, o concebido compõe-se do conjunto de diretrizes ditadas historicamente pelo Estado, mais especificamente pela recente Proposta Curricular da Secretaria de Educação de SP o ensino da língua estrangeira-inglês (2008). O vivido é o resultado do compartilhamento de vivências entre professores, em sua realidade diária e em seu cotidiano de ensino e aprendizagem de LI na Escola Pública Estadual de SP. Penin nos

lembra da importância da pesquisa sobre o vivido, “da busca pela epistemologização dos saberes em estado de organização menos rigoroso”(PENIN,1995, p.7), ou seja, da pesquisa sobre aquilo que é vivenciado na prática, no cotidiano, e não sobre o que se é falado ou tido como conceito ou referência. E, no caso da pesquisa em Educação, a busca pelo desvelar das características do cotidiano escolar.

Qualquer escola, quando escolhida como objeto de estudo, não deve ser entendida apenas como um espaço físico que acomoda relações entre alunos, professores e funcionários, entre outros. A escola é fruto de uma história própria, surge de um emaranhado de relações que também sofrem diversas transformações e tem em seu cotidiano a força que move e explica o funcionamento da mesma, além de refletir o que existe fora dela, no âmbito social (Penin, 1989). A importância do estudo do cotidiano de uma escola, por meio da pesquisa qualitativa, reside no fato de que é desta vivência diária que o pesquisador retira pistas de seu funcionamento, uma vez que é a partir dessa experiência que podemos observar as ideias que circulam, com mais ou menos força, além das *representações* dos sujeitos envolvidos.

Compreendemos o conceito de representação assim como Lefebvre (1980, p.26), que a define como “um fenômeno de consciência, individual e social, um conjunto de manifestações que acompanha uma sociedade determinada”. As representações são divididas socialmente, isto é, há diversos indivíduos que, quando questionados, produzirão respostas semelhantes. No entanto, as mesmas podem ser individuais e sujeitos independentes podem representar os mesmos objetos de forma diferenciada. Penin (1995), em convergência com a conceituação de Lefebvre, define as representações como algo formado “na imbricação entre as representações chamadas sociais e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos”. Ou seja, as representações são formadas entre o concebido e o vivido, nas relações sociais ocorridas na cotidianidade.

Cardoso (2003), em estudo sobre as representações de professores de história do Ensino Médio sobre o saber histórico escolar, comenta que mais importante do que observar a fala dos entrevistados é verificar por meio de estudo empírico a realização daquilo que é informado pelos mesmos, com base em termos utilizados por Lefebvre:

> Estudar as representações dos professores significa reconhecer a importância do vivido, tradicionalmente desprezado em favor dos conceitos, teorias e ideologias que formam o concebido. Para identificá-las, não basta ouvir o que os professores tem a dizer, mas é preciso igualmente observar como agem no cotidiano da sala de aula.(CARDOSO, 2003, p.213)

Cardoso (2003), Penin (1989, 1995) e Lefebvre (1980, 1981) têm a mesma linha de pensamento: o estudo do cotidiano é de suma importância para que observemos, através das relações sociais ocorridas, as representações que nele circulam e explicam as ações do sujeitos. Nesta pesquisa nos aprofundamos no cotidiano de um professor para que através das observações de suas aulas, pudéssemos conhecer parte da realidade atual vivida pelos professores de língua inglesa da Rede Estadual de São Paulo. Apenas observações isoladas e distantes no tempo não forneceriam as respostas buscadas neste estudo, por exemplo. Os possíveis usos de um material didático não poderiam ser analisados a partir do cotidiano escolar caso um grande número de profissionais tivessem sido observados uma única vez. Inúmeros fatores poderiam interferir em uma única observação, o que não caracterizaria o trabalho dos professores quando visitados.

A investigação de apenas um docente em profundidade permite que a pesquisa busque entender, sem hipóteses previamente definidas, os possíveis significados das ações decorrentes desse cotidiano. Assim, não objetivamos que este estudo seja representante de todos os outros, mas que venha a servir como indicador para investigações futuras. Adiante, apresentamos pesquisas recentes que tratam tanto da historicidade quanto da atualidade do ensino de LI na Escola Pública Estadual de São Paulo, contribuindo assim, para a contextualização do tema central deste estudo: o ensino de língua inglesa na escola pública da Rede Estadual.

2.2 O professor e o aluno de língua inglesa da escola pública nas pesquisas recentes

Diversos temas relacionados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa na rede pública de ensino têm sido objeto de estudos em pesquisas de cunho qualitativo, o que tem ampliado bastante o conhecimento sobre a realidade de professores e alunos da referida disciplina na atualidade. Independente da nomenclatura utilizada pelos pesquisadores (estudo de caso, estudo etnográfico, estudo das representações, entre outros), as pesquisas recentes demonstram uma tendência metodológica que busca interpretar as relações existentes em microcosmos para que seus resultados sejam indicadores da multiplicidade de facetas do macrocosmo.

A pesquisa educacional, segundo Souza, D.T. (2006), que costumava ditar afirmações genéricas sobre a escola, alunos e suas famílias, passou, nos anos 80, no Brasil, a indagar sobre o cotidiano escolar e assim a dar conta dessa heterogeneidade, tão importante para se construir uma visão real do ambiente educacional. Uma pesquisa bastante representativa da época é a de Patto (1999) que, nos anos 80, discorreu sobre as origens do fracasso escolar no país, a partir de uma pesquisa qualitativa que investigou o cotidiano em uma escola municipal na cidade de São Paulo. A autora, valendo-se do histórico que contribuiu diretamente para o fracasso de aprendizagem da escola pública, realizou um trabalho que levava em consideração a importância do cotidiano no âmbito escolar. Crescia a tendência metodológica para um tipo de estudo que procurava compreender as relações sociais existentes em esferas menores e assim contribuir para o entendimento da pluralidade de facetas da escola pública.

Na abordagem qualitativa, o papel do pesquisador é construir análises organizadas a partir do ponto de vista inicial do sujeito estudado, em nosso caso, de professores e alunos. Esse pesquisador, então, não define hipóteses previamente construídas a serem confirmadas, mas é expectador de eventos e relações sociais que o auxiliam a descrever e sugerir as características do locus escolhido. Ele deve observar, anotar, transcrever passagens e coletar dados por meios de entrevistas com os sujeitos envolvidos e buscar na teoria embasamento para as indagações e respostas surgidas ao longo do estudo.

Para nossa observação e diálogo com as pesquisas recentes, foram elencados dessa forma, estudos (NUNES, 2008; SILVA, 2010; SOUSA, 2006; ERLACHER, 2009; SOUZA, 2011; TURBIN, 2010) que lidam não somente com a realidade dos professores, mas também com as representações de alunos de língua inglesa das escolas públicas, em sua maioria da Rede Estadual de São Paulo, como observamos a seguir.

Em estudo concluído em 2008, Nunes investiga as representações de alunos de 5ª série de uma escola pública da Grande São Paulo. Com base nos PCNs (2008) de Línguas Estrangeiras, a autora evidencia as exigências do mercado de trabalho e a necessidade do estudo de LI. Ela conclui que os alunos desejam saber inglês para viajar, morar fora e trabalhar. Além disso, segundo a pesquisa, as percepções dos estudantes evidenciam uma concepção imediatista e utilitarista da aprendizagem de inglês.

Silva (2010) também trata das representações de alunos da escola pública, mais especificamente da Rede Estadual, na cidade de São Paulo. A autora compara as perspectivas dos iniciantes, alunos de 5ª série do Ensino Fundamental e concluintes, do 3º ano do Ensino Médio. No estudo, observamos a presença do histórico do ensino da língua estrangeira na fala

dos entrevistados, pois a autora conclui que os discursos dos alunos estão diretamente atrelados às representações construídas historicamente de que inglês não pode ser aprendido na escola pública.

Em outra pesquisa, Sousa, R. M. (2006) observa a identidade dos professores de inglês de escolas públicas municipais e estaduais na cidade de São Paulo. A autora identifica seu trabalho como um estudo de cunho etnográfico e usa como referência outros estudos qualitativos como, por exemplo, o de Patto (1999), mencionado anteriormente. Dentre as características identitárias do professor de inglês da Rede Pública de São Paulo, Sousa menciona a necessidade de os professores transmitirem aos alunos conhecimentos que permitam a participação nas leis do mercado, referindo-se ao ideário neo-liberal do qual faz parte a aprendizagem da língua inglesa (SOUSA, R. M. 2006, p.44). A autora também apresenta, baseada na fala dos professores, a necessidade de eles se atualizarem para poderem prestar um serviço de qualidade aos alunos. Sousa conclui que a escolha da profissão *professor de inglês* é principalmente pautada pelo gosto pela profissão e pela crença no sucesso que a língua inglesa proporciona àqueles que pretendem participar do mercado de trabalho.

Outros temas também surgidos nessa pesquisa são a baixa remuneração do trabalho docente, a nobreza da atividade e a necessidade de se manter a disciplina em sala para a transmissão dos conteúdos. Mais do que buscar as características identitárias dos professores, a autora comenta a falta de consciência desses ideais e das construções sociais que os influencia, revelando uma necessidade de reflexão maior por parte dos professores.

Em outro estudo qualitativo com professores de LI da escola pública estadual na capital, Souza, R. J. (2010) está entre os mais recentemente concluídos. O pesquisador já não toma os PCNs (2008) como documento referência. O autor considera como base para seu estudo a Proposta Curricular de Língua Inglesa para o Estado de São Paulo (2008) e a relaciona com o ensino de gramática da língua inglesa no Ensino Médio após sua implementação.

O autor conclui que, apesar da percepção dos professores participantes sobre as mudanças inauguradas com a nova proposta, a dificuldade de lidar com as novas diretrizes tem sido o maior desafio, especialmente devido à falta de formação docente, como se percebe a seguir:

> Com a implementação da Proposta Curricular de 2008, as professoras participantes perceberam que a gramática está materializada de uma maneira diferente, […]. Sendo assim, a atual Proposta demanda uma nova prática do ensino de gramática [...]. Entretanto, o que se percebe é uma tentativa de mudar o como ensinar, sem mudar as concepções de linguagem e aprendizagem. Desta forma, o enfoque que passa a ser dado ao ensino de gramática não revela transformações substanciais. (SOUZA, R.J p. 94)

Em nossa pesquisa procuramos dar continuidade ao leque das investigações de cunho qualitativo que tratam do ensino de língua inglesa da Rede Pública Estadual de São Paulo. Para tal, utilizamos os conceitos de cotidiano e representações, já discutidos anteriormente. Além disso, tivemos como inspiração metodológica a abordagem etnográfica, como será apresentado a seguir.

2.3 A abordagem etnográfica na busca, compilação e análise de dados qualitativos e quantitativos

No final do séc. XX, a metodologia de pesquisa em Ciências Sociais apresentou mudanças significativas devido ao progresso dos métodos das Ciências Naturais, tidos como "científicos" no séc. XIX. Percebia-se a necessidade da observação e mensuração de fatores subjetivos, que não poderiam ser organizados quantitativamente por meio de estatísticas numéricas.

Nos anos 20 e 30, nos Estados Unidos, para um número crescente de sociólogos, a análise estatística simbolizava o "método científico". No entanto, outros autores americanos começaram a questionar dados quantitativos como instrumento de análise da pesquisa social e havia uma disputa entre aqueles que advogavam a favor dos estudos de caso e outros que defendiam o método estatístico (Hammersley, 1989 e 1993). Na década de 60 houve um crescimento considerável da pesquisa qualitativa e os pesquisadores que defendiam essa metodologia argumentavam que quantificar conceitos sociais levava a resultados inconclusivos, uma vez que defendiam que o comportamento humano não poderia ser reduzido a números.

As mudanças na metodologia das Ciências Sociais reverberaram na pesquisa educacional, que, nos últimos 30 anos, encontrou na etnografia um dos caminhos possíveis para se estudar o cotidiano escolar. Este estudo terá também como base teórico-metodológica a pesquisa qualitativa e procurou coletar dados para analisá-los à luz da abordagem etnográfica.

Assim, como sugerido no início deste capítulo, que o cotidiano das relações sociais na atualidade dialoga com fatos historicamente construídos, a pesquisa de cunho etnográfico também tem uma história própria. Além das bases antropológicas, que fundamentam estudos de cunho social e são referência para a pesquisa etnográfica, citamos como exemplo a Escola de Chicago, assim conhecida a partir dos frutos dos estudos de sociólogos do departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. A instituição teve um papel significativo ao fundamentar a importância dos estudos qualitativos, atualmente utilizados na pesquisa educacional, promovendo a discussão entre os fundamentos das metodologias quantitativas e qualitativas. A Escola de Chicago, no início do séc. XX, trouxe para a academia um questionamento metodológico fundamental, uma vez que a pesquisa social era entendida como análise de estatísticas e a pertinência de um estudo só poderia ser justificada por uma quantidade significativa de dados que o fundamentassem.

Como afirma Bueno (2007), a respeito das origens da pesquisa etnográfica, desde as experiências da Escola de Chicago, a adoção de métodos qualitativos teve uma relação difícil com as Ciências Sociais. Segundo a autora, a utilização de procedimentos diferenciados, como entrevistas, histórias de vida e documentos oficiais significava "uma clara ruptura com os métodos de investigação que haviam sido construídos segundo os cânones das ciências físicas e biológicas" (BUENO, 2007, p.2). Ao explicar as inovações advindas com a perspectiva qualitativa, a autora comenta que mais do que uma oposição entre paradigmas de investigação, havia também tensões entre pessoas e grupos que procuravam impor suas metodologias.

Nesta pesquisa nos apoiamos nos procedimentos tidos como etnográficos nos últimos 30 anos para realizarmos um estudo sobre o cotidiano escolar. Entendemos que a nomenclatura e conceitos teóricos são renovados com o tempo e por essa razão é importante conhecer, ainda que brevemente, alguns momentos vividos pela abordagem metodológica escolhida. Ao buscar na historia da constituição da metodologia, Bueno (2007) menciona as divergências teóricas entre americanos e ingleses que, no fim dos anos 70, desejavam definir as origens históricas para a etnografia, valendo-se da Psicologia, Sociologia, Antropologia e da Linguística. Os debates, segundo a autora, apesar das grandes discordâncias entre as

correntes, trouxeram na verdade, maior riqueza para o desenvolvimento das abordagens qualitativas e, consequentemente, para a etnografia educacional.

Um dos autores que discute as características da pesquisa qualitativa e traz criticas que nos ajudam a compreender a abordagem etnográfica é Hammersley. O autor apresenta algumas facetas da pesquisa etnográfica, examinando as posições dos intelectuais da Escola de Chicago (como observado em Hammersley, 1989), ao determinar que: o campo deve ser estudado a partir da perspectiva daqueles nele envolvidos; documentos e histórias de vida devem facilitar a descrição do local; não somente estatísticas, mas também entrevistas devem ser utilizadas; o estudo de caso pode fornecer ao pesquisador detalhes que as estatísticas não o fazem. Além disso, defende que somente um estudo qualitativo fornece ao pesquisador nuances, particularidades e aspectos subjetivos não percebidos nos questionários que geram estatísticas e, finalmente, que as pesquisas qualitativas e quantitativas não se contrastam, mas se complementam.

Embora essa dissertação se apresente como um estudo qualitativo, concordamos com Hammersley (1989; 1993) que argumenta que um dos fundamentos da pesquisa etnográfica é aceitar que dados qualitativos e quantitativos não se excluem, mas se complementam. O autor apresenta 7(sete) temáticas que, a principio, diferenciariam a pesquisa qualitativa da quantitativa. No entanto, o autor prova que a dicotomia entre as duas abordagens não é tão explícita assim, uma vez que nega a existência dos opostos a seguir na a pesquisa qualitativa:

1. <u>os dados quantitativos X qualitativos</u>:

   Por vezes, dados apresentados como qualitativos são, na verdade, de ordem quantitativa, travestidos de palavras. Ao citarmos, por exemplo, “o professor sempre cumprimentava os alunos em inglês”, afirmação desta pesquisa, poderíamos ter descrito a mesma afirmação usando percentual de 100%;

2. <u>investigação do meio natural X meio artificial</u>:

   O argumento de que a etnografia trabalha apenas com o ambiente natural nem sempre procede. As chances de que alterações ocorram devido à presença de um pesquisador em sala de aula, por exemplo, são absolutamente plausíveis. Além disso, uma entrevista, por exemplo, ocorre a partir de uma situação artificial;

3. foco no significado sobre o comportamento:

   Essa disputa remete à discussão entre as Ciências Naturais do séc. XIX e as críticas ao Behaviorismo no séc. XX. O autor menciona que a pesquisa qualitativa ocorre a partir do ponto de vista daqueles estudados, apesar de reiterar que "é muito raro que a pesquisa qualitativa se restrinja a documentar o ponto de vista do nativo"[14] (HAMMERSLEY, 1993, p. 165), em nosso caso, do professor. Cremos que este tipo de pesquisa deve observar o ponto de vista do sujeito de pesquisa e o seu comportamento, especialmente porque o primeiro pode divergir do segundo;

4. adoção ou rejeição das ciências naturais como modelo:

   Apesar de os métodos quantitativos serem normalmente criticados por tomarem as Ciências Naturais como modelo, quando os métodos qualitativos tentavam se firmar no início do séc. XX, suas bases eram os métodos científicos, nos quais eles se apoiavam para defender sua distinção;

5. abordagem indutiva X abordagem dedutiva:

   A princípio, entende-se que a metodologia qualitativa cria informações devido a seu caráter exploratório, enquanto a quantitativa apenas testa hipóteses. O autor argumenta que essa divisão não acontece exatamente assim, uma vez que etnógrafos não rejeitam o método hipotético dedutivo, já que "em ambos os tipos de pesquisa nos movemos tanto de ideias para dados quanto de dados para ideias" (HAMMERSLEY, 1993, p. 168);

6. identificação de padrões culturais em vez de se buscar leis naturais:

   Há uma afirmação geral de que a pesquisa quantitativa cria leis científicas e a qualitativa busca identificar padrões culturais. No entanto, as pesquisas qualitativas dos ano 20, segundo o autor, buscavam produzir leis, enquanto as investigações quantitativas procuravam defender generalizações, o que novamente contraria uma possível simples dicotomia entre as duas abordagens;

7. idealismo X racionalismo:

   Os estudos qualitativos não se configuram apenas como idealistas em oposição aos quantitativos, que se embasariam na filosofia. A pesquisa de cunho qualitativo, segundo o autor, busca "descobrir a natureza da realidade social, em retirar o véu dos nossos preconceitos para que possamos vê-la" (HAMMERSLEY, 1993, p.171), referindo-se à temática do realismo.

---

[14] Tradução nossa, assim como todas as aspas do referido autor, que se encontram originalmente em inglês

Hammersley conclui seu argumento a respeito da distinção convencional entre as duas abordagens de pesquisa, mostrando o quanto uma pode beneficiar-se da outra, como vemos a seguir:

> Tudo isso implica no fato de que a distinção entre abordagens quantitativas e qualitativas não capturam de forma total as opções que encontramos, e que acaba representando erroneamente a base na qual as decisões são tomadas. O que está envolvido qui não é uma encruzilhada na qual temos que tomar a direita ou a esquerda. Uma analogia melhor é a de um labirinto no qual repetidamente somos desafiados com decisões, onde os caminhos ligam-se novamente. A prevalência da distinção entre o método qualitativo e quantitativo tende a obscurecer a complexidade dos problemas que nos enfrentamos e ameaça a entregarmos nossas decisões de forma menos eficaz do que ela possam vir a ser. (HAMMERSLEY, 1993, p.173)

Bueno (2007) comenta que a disputa entre os paradigmas de pesquisa durou anos, fazendo com que a etnografia, enquanto metodologia de cunho qualitativo, demorasse a se a se firmar. A autora cita, por exemplo, um estudo realizado nos anos 50, apenas publicado em 1965, mostrando como a etnografia ocupava um lugar marginal na Sociologia britânica da época (BUENO, 2007, p.6).

Como mencionado no primeiro capítulo deste estudo, a etnografia escolar caminhou rapidamente nos anos 80 e a sala de aula foi, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, o foco principal da pesquisa qualitativa. Na América Latina, em especial no México, autoras como Rockwell e Ezpeletta, segundo Bueno, apropriaram-se de correntes, conceitos e metodologias de autores diversos, adaptando-os à realidade de seu país. Rockwell observa a Escola Pública como objeto de investigação pertencente a um contexto histórico específico dos países que têm como característica grandes desigualdades sociais. Para Souza, D.T. (2006), Rockwell, entre outros autores, destaca “a necessidade de se olhar para dentro da escola, de se conhecer seus agentes, objetivando alcançar um nível de realidade que vinha sendo negligenciado”. (SOUZA, D.T., 2006, p.479)

Rockwell (1987, p.7) define o trabalho de campo etnográfico como aquele capaz de “documentar o não documentado”. Trabalho no qual o investigador, que fica por um período extenso no campo, deve observar, registrar e analisar as relações sociais ocorridas a partir da compreensão do elemento empírico, com base na teoria pertinente. A autora nos explica que a escolha pela abordagem etnográfica implica não somente na oposição às outras metodologias, mas também na contestação delas. Mais importante do que a oposição às

abordagens positivistas, o estudo etnográfico não deve apoiar-se apenas no empírico, mas também buscar rigor nas observações que, ao dialogar com a teoria, devem estar abertas aos fatos emergentes durante o trabalho de campo.

Para Geertz (1998, p.15) a tarefa da etnografia é "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante." Dessa forma, as relações cotidianas passam a ser de grande valia para a pesquisa educacional. Concordamos que é a partir do acompanhamento de atividades diárias de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, que o pesquisador obtém pistas para compreender melhor os fatos ocorridos em um dado ambiente e assim relacioná-los com a sociedade que os cerca.

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e inspiração na abordagem etnográfica, descrita por Rockwell (1987; 1996), como será especificado adiante. Isso significa que o método de buscas desta investigação organizou informações não facilmente mensuráveis por meio de números, estatísticas e gráficos, já que foram observadas interações sociais. Não pretendemos, no entanto, desconsiderar a pesquisa quantitativa como fonte de dados, mas valorizar a importância do estudo qualitativo como aquele capaz de compilar, através de metodologia própria, as informações adquiridas por meio da larga observação de eventos sociais.

Como afirma Geertz (1989, p.20):

> O que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender para depois apresentar.

Para dar conta dessa multiplicidade de estruturas, os dados foram adquiridos por meio de observações, compilados e posteriormente analisados. A condição básica para esta pesquisa, portanto, era observar as relações sociais por meio da longa exposição de um pesquisador em campo.

O objeto de estudo desta pesquisa é o cotidiano escolar, ou seja, a observação de práticas diárias de alunos e professores, do funcionamento de uma escola e da relação entre indivíduos que atuam em um mesmo espaço, com foco na relação entre um professor e um material didático específico. Nosso interesse principal foi conhecer a relação entre os professores de língua inglesa, que atuavam na Rede Pública Estadual de São Paulo, e o novo

material de apoio fornecido pela Secretaria a partir de 2008. Para isso, 10 (dez) professores foram entrevistados e um professor teve suas aulas de língua inglesa de 5ª a 8ª séries assistidas, no segundo semestre de 2009 e no primeiro de 2010. Conforme as orientações do Comitê de Ética da FEUSP (2009, p.5), para preservarmos o anonimato do professor, a ele será dado o nome fictício de **Jairo.**

Após ter sido contatado, o professor Jairo concordou em ser observado e aceitou a metodologia: o acompanhamento de suas aulas não seria definido ou restrito a apenas uma classe ou um horário, ou seja, as visitas da pesquisadora não seriam agendadas.

Apesar de considerarmos este trabalho uma pesquisa de cunho qualitativo, levamos em conta as sete temáticas anteriormente apresentadas por Hammersley (1993) antes de rotular nosso estudo. Mais importante que determinar um nome para os procedimentos utilizados é descrevê-los com a expectativa de que eles deem conta das categorias de análise produzidas pelo estudo.

2.4 Das representações coletivas ao estudo qualitativo: o percurso da investigação

Como mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, as classes numerosas, a falta de possibilidade de uma prática real da língua e a escassez de recursos são reclamações constantes dos professores de língua inglesa, não somente em São Paulo como em todo o país. O material impresso fornecido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo para os professores, a partir de 2008, e para os alunos a partir de 2009, apresentava uma nova concepção de ensino da disciplina, como descrito no primeiro capítulo deste trabalho.

Independentemente de ser aqui classificado como positivo ou negativo, esse novo item - material didático impresso de apoio presente em todas as aulas - trouxe para o cotidiano escolar na rotina de professores e alunos um elemento a mais na interação professor-aluno. Esta pesquisa teve, então, como intenção principal conhecer alguns usos desse material.

Nos itens a seguir apresentaremos as diferentes fases da pesquisa, que teve inspiração na abordagem etnográfica como metodologia para a coleta, compilação e análise de dados. Iniciaremos por meio do detalhamento das fases da pesquisa para então aproximarmos nossas práticas das diretrizes definidas por Rockwell (1987) acerca dos procedimentos da

abordagem etnográfica. Desta forma, procuraremos observar a relação do professor de língua inglesa da Rede Estadual com o Caderno do Aluno, desde a perspectiva coletiva, por meio das entrevistas, até seu uso individual, ilustrado pelo acompanhamento de um professor da Rede.

2.4.1 As diferentes fases da pesquisa

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, foram realizadas, em 2007, conversas informais com três professores de LI da Rede Pública Estadual, o que motivou todo o processo deste estudo. Anterior ao estudo de campo, as observações das aulas do professor Jairo, esta investigação passou por diversas etapas, tais como: o uso de questionário piloto com 20 (vinte) professores das Redes Municipal e Estadual que frequentavam um curso de formação; a realização de entrevistas semi-estruturadas com 10 (dez) professores da Rede Estadual que lidavam com o material didático de apoio; a escolha de um professor dentre os dez entrevistados e, finalmente, o acompanhamento deste professor no segundo semestre de 2009 e primeiro de 2010.

Nos primeiros encontros realizados em 2007[15] os docentes não apresentaram nenhum dado a ser investigado como novo: os docentes se mostraram desmotivados ou não se sentiam aptos a lidar a LE o idioma inglês. Em relação à metodologia realizada na prática, a realidade das escolas estava refletida nos próprios documentos oficiais: os PCNs do Ensino Médio (2000) apresentam o ensino das LEs na escola regular como aquele que se pautava, "quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita" (BRASIL, 2000, p.26). O documento oficial, apesar de não apontar a origem do problema, deixava claro que ele existia e apresentava o ensino da língua estrangeira como deficitário em todo o país.

Partindo da perspectiva de que os professores enfrentavam uma diversidade de realidades que se apresentavam semelhantes por pertenceram à esfera pública de ensino, o início da pesquisa caracterizou-se pela construção de um questionário piloto, com o objetivo inicial de conhecer algumas rotinas dos professores de inglês da Rede Pública Estadual. Propunha-se traçar um perfil dos entrevistados e coletar dados do cotidiano desses docentes,

[15] Foram entrevistados, sem agendamento prévio, 3 professores de língua inglesa, 2 (dois) da região Central, uma concursada e outra eventual e 1(um) da região Leste 5 em 2007.

uma vez que a pesquisa, inicialmente, investigaria a formação dos professores e sua atuação como docentes de língua inglesa.

O questionário piloto foi realizado em março de 2009 com 20 (vinte) professores de inglês que frequentavam um curso de formação continuada em uma instituição privada de ensino de idiomas em um convênio com a Prefeitura e o Estado de São Paulo. O contato foi realizado pessoalmente, durante os intervalos do curso de formação, no qual os professores tinham aulas de inglês e metodologia de ensino. Procurávamos colher dados básicos sobre os entrevistados, tais como: idade, sexo, tempo de atuação na Rede, forma de entrada, distribuição da carga horária entre as escolas, graduação e cursos de extensão ou pós-graduação, além do acesso à rede de computadores, dentro e fora da escola, como pode ser verificado no Apêndice A.

O questionário mostrou-se bastante eficiente para que fosse traçado um perfil dos professores contatados. No entanto, logo surgiram as diferenças entre as realidades dos professores das Redes Municipal e Estadual. Em 2009, a situação dos professores da Rede Estadual havia sofrido mudanças em relação àquela verificada em 2007: os docentes continuavam desmotivados e suas classes numerosas; porém, em 2008, com Proposta Curricular a disciplina fora organizada e detalhada em um documento oficial. Segundo os comentários realizados durante os questionários, os professores da Rede Estadual mostravam-se bastante reticentes ao material que havia introduzido a Proposta na prática, o "Jornal". O tema era tão polêmico que eles foram mencionados até mesmo pelos professores da Rede Municipal, que não os utilizavam. Este fato nos causou grande curiosidade e o rumo da pesquisa, que inicialmente estava relacionado à formação dos professores, foi redefinido. Surgia então um novo objeto de estudo: a utilização do material fornecido pela Secretaria Estadual, que se apresentava como um elemento novo e de grande importância no cotidiano daqueles profissionais.

Investigar a realidade cotidiana do uso de um elemento novo na relação professor-aluno, é conhecer o funcionamento da experiência da cotidianidade, do v*ivido*, no qual encontram-se as trocas das representações sociais. Isso significa observar as leituras que professores têm e compartilham acerca das ideologias vigentes, nos mostrando como pensam e agem esses docentes. Embora trabalhassem em escolas diferentes, os dez entrevistados participavam de um mesmo grupo social. Esses professores compartilhavam, de certa forma, representações muito similares, como foi verificado nas entrevistas realizadas.

O questionário piloto não tratava, de forma mais abrangente, das representações dos professores quanto à utilização do Caderno do Aluno e apenas revelava um perfil

resumido dos professores. Assim, ele foi reconfigurado e transformado em uma entrevista semiestruturada, com a intenção de se observar as representações dos entrevistados quanto ao novo material e seu uso. Entende-se por entrevista semiestruturada aquela que permite ao entrevistado ter a liberdade de discorrer sobre o tema sugerido. Assim, quando perguntado o que achava do material didático de apoio, por exemplo, era permitido aos professores citar exemplos, contar eventos acontecidos em suas classes, entre outros.

Como os docentes contatados no primeiro momento lecionavam em ambas as redes, Municipal e Estadual, foram então elencados 10 (dez) novos professores de língua inglesa, encontrados em escolas estaduais, aleatoriamente escolhidas na capital, devido a sua proximidade com a rede metroviária. Decidimos não entrevistar os frequentadores do curso de formação pois entendíamos que eles não representavam a maioria dos professores de inglês da Rede.

Com a aplicação das entrevistas, pudemos confirmar as diferenças entre a aceitação dos Jornais e das apostilas definitivas, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Foi a partir da fala dos dez professores entrevistados, e não da observação de suas aulas, que tivemos as primeiras pistas para a investigação dos usos do material de apoio Caderno do Aluno de Língua Inglesa. Nos referimos à fase dos questionários pilotos e das entrevistas propriamente ditas como "primeira fase da pesquisa".

A versão final do roteiro seguido nas entrevistas está apresentada no Apêndice B, em uma ficha denominada "ficha resumo da entrevista". Ela contém perguntas com opções, referentes ao perfil dos professores, e abertas, para que observássemos as representações dos mesmos. A partir do momento em que os professores falavam livremente de suas rotinas em relação ao uso do material, eles deixavam transparecer muitas de suas crenças em relação às suas concepções de ensino. Observamos também, na fala dos professores, sua relação com a LE na rede pública, além de obtermos percepções acerca da nova concepção de ensino inaugurada pela Proposta de 2008. As fichas foram preenchidas pela entrevistadora, em conversas informais, em visitas às escolas, sem prévio agendamento. Foram contatados três docentes das regiões Leste 4, três da região Leste 5, dois da região Central e dois da região Norte da cidade de São Paulo.

Uma vez que informações referentes ao uso do Caderno do Aluno tinham sido fornecidas a partir da perspectiva daqueles que os utilizavam em sala de aula, era necessário também observar o que os professores tinham a dizer a respeito desse novo elemento. A próxima etapa então foi escolher um professor, dentre os dez entrevistados, para ser acompanhado e observado como sujeito de pesquisa. Na seleção de um profissional para ser

acompanhado partimos da premissa de que o estudo não elegeria um indivíduo que fosse compreendido com um caso peculiar, especial; pelo contrário, foi escolhido um docente e uma escola que não se destacassem das demais, na zona Leste da capital.

A escolha de um professor para ser acompanhado por um período extenso justifica-se pelo fato de que a pesquisa qualitativa procura, através da observação de um indivíduo, pequeno grupo ou comunidade, compreender melhor suas relações. Esta investigação, no entanto, não teve a pretensão de definir o estudo como um caso especial ou diferenciado. Cremos que uma pesquisa que explora a rotina de apenas um professor em uma rede com mais de 18 mil indivíduos não deve, de forma alguma, caracterizar todo o grupo. Ao mesmo tempo, no entanto, não podemos desconsiderar o fato de que o professor escolhido divide, assim como os outros de sua classe, representações similares a respeito do novo material, da percepção de seus alunos, do ensino e aprendizado de língua inglesa, entre outros.

Denominamos o estudo de campo, ocorrido entre o segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010 como a "segunda fase da pesquisa", quando acompanhamos diferentes aulas de língua inglesa de 5ª a 8ª séries de Jairo, um dos entrevistados da primeira fase, na escola estadual que lecionava.

Situar o método de investigação deste estudo a partir da abordagem etnográfica significa, desde o inicio dos procedimentos, observar suas características Assim, a começar pela escolha do local, é importante observar que esta é uma decisão dentre as muitas ocorridas ao longo da pesquisa. Rockwell (1987) comenta que a seleção da localidade merece deliberação, uma vez que o objetivo não é buscar uma gama de casos para obter estatísticas, mas eleger um local que corresponda às perguntas da investigação. Foi elencada, assim, uma escola na região Leste da capital, sem características extremas em sua qualidade. Não era uma escola modelo, mas também não apresentava dificuldades de acesso, faltas graves no quadro de professores, ou casos de violência reportados pelos entrevistados da escola. Além disso, o professor Jairo lecionava na instituição antes da inserção do material, o que o apresentava como sujeito ideal para que pudesse narrar sua experiência no período anterior e posterior à implementação dos Cadernos.

A seguir, apresentaremos o detalhamento dos procedimentos realizados durante o acompanhamento do professor Jairo. A partir deles, foram obtidos compilados e analisados os dados obtidos nas observações das aulas de língua inglesa do referido professor. Além disso, discutiremos também as características deste tipo de pesquisa na percepção do pesquisador, que tem como dados as relações sociais das quais muitas vezes, acaba por participar.

2.4.2 Os procedimentos utilizados

Como apresentado e discutido no início deste capítulo, na abordagem etnográfica os dados são obtidos através da observação a longo prazo de um local específico. Assim, a base empírica dos dados desta investigação foi obtida, principalmente, a partir das observações de aulas.

Foi definido que as aulas de Jairo seriam assistidas em dias de semana diferentes, portanto em classes e séries diferentes, sem necessariamente seguirmos uma ordem previamente definida, sem um prévio agendamento. Aparentemente, isso poderia caracterizar o trabalho de campo como uma atividade sem rigor metodológico, uma vez que não seguíamos, necessariamente, uma sequência de aulas. No entanto, ao discutirem a importância da metodologia na pesquisa qualitativa, Baszanger e Dodier (2000, p.13) explicam que aí reside a definição do estudo etnográfico, que é uma "abordagem híbrida, na qual o pesquisador de campo está presente de duas formas, como coletor de dados" e portanto aberto às suas variações, e como "pessoa focada nos objetivos que deseja alcançar".[16]

Fazer uma observação de campo cuja metodologia tem inspiração etnográfica significa manter-nos abertos para descobrir os elementos e as ferramentas que são utilizados nas interações entre as pessoas, ou seja, estar disponível para as situações que emergem das observações de campo. Embora este estudo não tivesse hipóteses previamente concebidas, não buscando, portanto, confirmar suposições previamente determinadas, tínhamos três questões centrais já descritas na introdução do trabalho:

1) Como foi a recepção do Caderno do Professor e Cadernos do Aluno pelos professores de língua inglesa?

2) Como o Caderno do Aluno de Língua Inglesa tem sido utilizado na sala de aula?

3) Quais as mudanças no cotidiano dos alunos provocadas pela inserção desse novo material impresso?

Com o intuito de observarmos o uso do material de apoio de língua inglesa, principalmente do Caderno do Aluno, nossa pesquisa foi dividida em duas fases distintas, como mencionado anteriormente; a primeira, na qual foram entrevistados dez professores com o objetivo de conhecermos algumas de suas representações referentes ao uso do novo material e a segunda, na qual um professor de língua inglesa foi acompanhado, durante o segundo semestre de 2009 e primeiro de 2010. As entrevistas, as observações das aulas, o contato prolongado com o professor e a pesquisa bibliográfica realizada culminaram na

[16] Tradução nossa.

análise dos dados coletados e nos permitiram delinear algumas formas de apropriação deste material.

Rockwell (1987) explica que há diversos tipos de análises de dados entre eles, a análise qualitativa. A autora descreve diversos passos a serem seguidos durante esse tipo de análise, não necessariamente na ordem apresentada abaixo. Relacionamos aqui suas diretrizes de forma resumida (ROCKWELL, 1987, p. 6-8 do anexo 3):

1. Anotar perguntas, impressões, relações, fazer versões ampliadas dos registros;
2. Ler e reler registros, anotar o que ocorreu;
3. A partir do enfoque teórico dos objetivos da investigação e também do apontado em 1 e 2, selecionar categorias gerais de análises (exemplo, linguagem, relação com autoridade, apresentação de conteúdo, entre outras);
4. Interpretar alguns registros à luz da teoria, avaliar o significado dos elementos da situação observada, confrontar esses significados com a interpretação proposta;
5. Ler e reler registros;
6. Exibir uma antecipação de sentido ou uma construção hipotética que relacione, de maneira inicial, as tendências a partir de observações das categorias gerais selecionadas;
7. Ler e reler registros;
8. Analisar sistematicamente as unidades selecionadas para a apoiar ou modificar a construção de hipóteses, avaliar o significado para os participantes, elaborar fichas de resumo que explicitem as situações observadas, anotar perguntas novas;
9. Reler textos teóricos relacionados às categorias da proposição geral para encontrar novos elementos interpretativos;
10. Redefinir, contextualizar as categorias selecionadas;
11. Reconstruir processos globais;
12. Elaborar uma descrição analítica capaz de:

A - Entrar em contato com os fenômenos e situações observadas,
B - Fornecer elementos para a informação obtida que contextualize as limitações do trabalho de como a extensão do número de observações que se teve acesso,
C - Relacionar o observado com as categorias gerais,
D- Promover uma inter relação entre fenômenos analisados
E - Apresentar uma nova problematização teórica.

Quadro 1 – Resumo das diretrizes de Rockwell (1987) para o registro etnográfico

Nesta pesquisa não utilizamos todos os passos dos procedimentos tal qual nos ensina a autora. No entanto, procuramos uma aproximação com a abordagem para que pudéssemos conhecer os usos do Caderno do Aluno. Foram observados, principalmente, os itens referentes à coleta de dados, à formação de hipóteses menores durante o processo e à criação de categorias de análise. Os registros foram compilados em três grandes grupos: o primeiro grupo referia-se aos arquivos relativos às entrevistas realizadas com os professores

de inglês, o segundo grupo se referia às características das escolas visitadas durante as entrevistas e o terceiro, às transcrições realizadas a partir dessas observações das aulas de Jairo, além das entrevistas realizadas com alunos no decorrer dessas observações.

A partir do primeiro grupo de transcrições, as entrevistas foram organizadas em outro arquivo, que ordenava as respostas dos professores pelas perguntas abertas, para melhor visualização e comparação das falas. Foi criado um terceiro arquivo denominado "ficha-resumo das entrevistas" que facilitava a leitura e encontra-se no Apêndice A. A partir da leitura e releitura das entrevistas foram desenvolvidas as primeiras análises que constam no capítulo a seguir, nas quais fazemos comentários acerca das representações dos professores, ao dialogarmos com pesquisas e proposições teóricas que remetem às respostas obtidas.

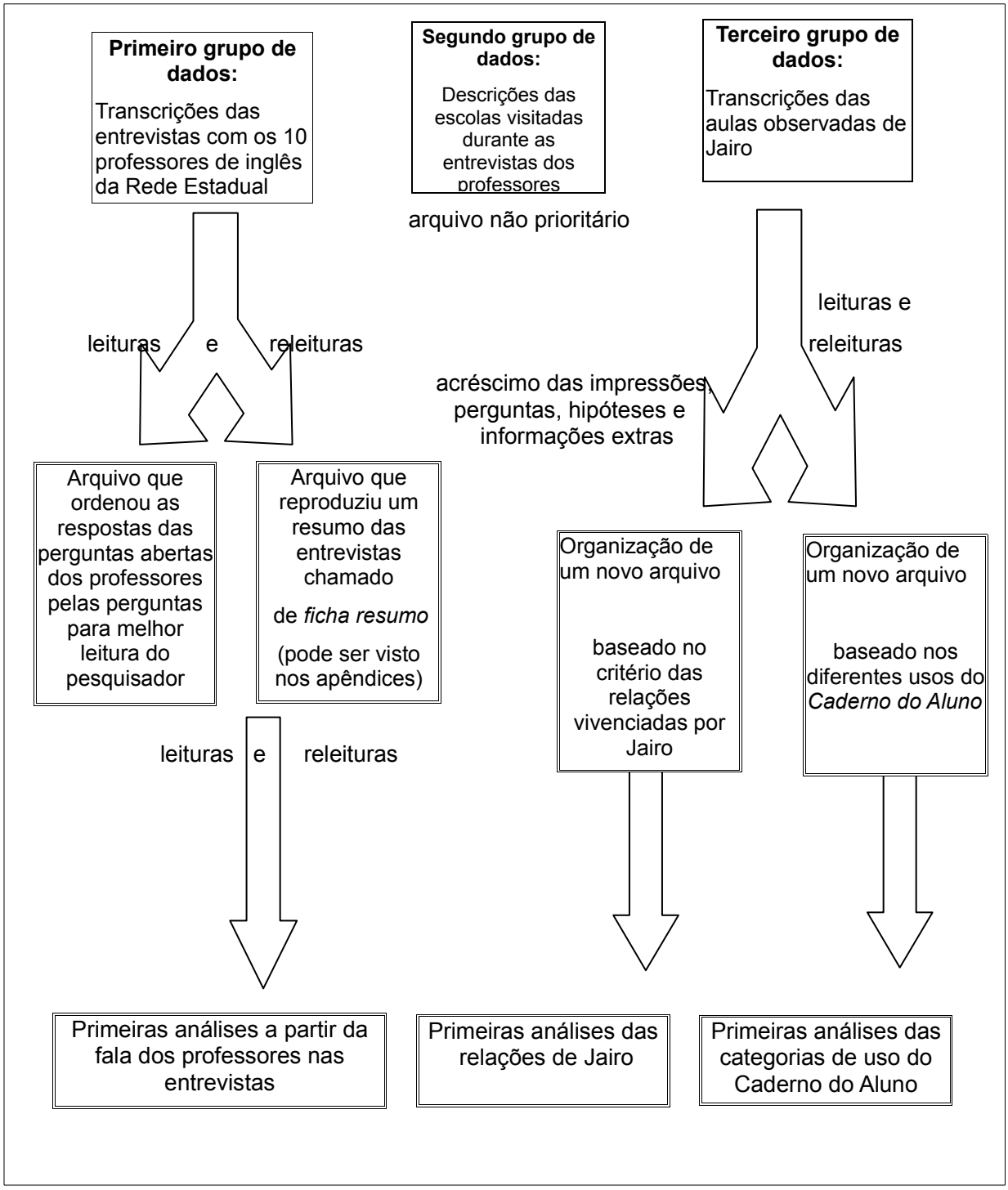
O segundo grupo foi o que menos rendeu observações e análises. Foram compiladas as características físicas das escolas após as visitas da pesquisadora. Esse arquivo, no entanto, mostrou-se como um apêndice das informações que adquirimos sobre o local de trabalho dos professores no momento da entrevista.

O terceiro e mais importante arquivo foi o último, o das transcrições das aulas. Ele foi o arquivo mais desmembrado, que gerou observações da pesquisadora, os "relatos expandidos" e deu origem às análises sobre os usos do material. Primeiramente foram realizadas as observações, gravadas e/ou redigidas no momento das aulas. Posteriormente, as aulas foram transcritas e informações adicionadas. Esse momento de complementação de informações, após as transcrições, segundo Rockwell (1987), é de suma importância pois utiliza-se da memória do pesquisador para adicionar dados, e deve ser feito em menos de 48 horas após a observação.

Durante as releituras das transcrições digitadas, eram feitas sinalizações manuscritas nos impressos, de forma a apontar características que, ao final das análises, constituíram as categorias de usos do Caderno do Aluno. Falas de Jairo foram reorganizadas em dois outros arquivos; um, cujo critério de organização referia-se às relações sociais vividas por ele e outro, referente aos usos do material didático impresso.

Finalmente, após leituras e releituras da nova produção textual em ambos os arquivos e o diálogo com pesquisas sobre a mesma temática, emergiram as análises do material observado. Pudemos definir os 4 principais usos do Caderno do Aluno de língua inglesa, como será descrito no quarto capítulo deste estudo.

Observa-se, no esquema a seguir, o resumo dos procedimentos realizados durante a seleção dos dados, antes das primeiras conclusões, definidas por meio das análises:



Quadro 2: Esquema resumido dos procedimentos de coleta e análise de dados

A partir do surgimento das primeiras análises foram realizadas outras leituras dos documentos originais e dos criados posteriormente, para que fossem confirmadas ou rechaçadas as categorias de análises e hipóteses surgidas durante os estudo, como sugerido por Rockwell (1987).

Vale lembrar que as observações de aulas foram realizadas desde setembro de 2009 até junho de 2010, o que fez com que esse processo de criação textual baseada nas observações, transcrições e análises fosse refeito periodicamente, durante os anos de 2009 e 2010, a cada novo grupo novo de aulas assistidas.

2.4.3 O desvelar do campo e o crescimento do pesquisador

Durante o trabalho de campo propriamente dito, ou seja, as observações de aula do professor Jairo, como previsto no processo ocorrido durante o período de dois semestres letivos, muitos foram os eventos observados, registrados e analisados. A coleta, compilação e análise de dados, devido à característica da pesquisa, de cunho qualitativo, deu-se em meio às características inerentes à abordagem etnográfica, ou seja, a pesquisa não somente observou relações sociais ocorridas no campo, mas também criou relações novas, dada a presença da pesquisadora no campo.

Como o acompanhamento do professor se deu durante um longo período, diversos foram os temas surgidos que tratavam da metodologia. Elencamos, então, três temas principais para discutirmos anteriormente às análises dos dados à luz das diretrizes da abordagem etnográfica descrita por Rockwell: São eles: (1) os procedimentos relativos à coleta de dados, por meio das transcrições, (2) a visão do campo pelo pesquisador e (3) as possíveis intervenções no ambiente pesquisado.

O primeiro tema refere-se aos procedimentos de coletas de dados, este diretamente relacionado à organização dos contatos ocorridos durante a estada no campo, ou seja, nas aulas de língua inglesa, de 5ª a 8ª séries, ministradas pelo professor Jairo em uma Escola Pública Estadual do município de SP. Como mencionado anteriormente, as observações iniciaram-se após selecionarmos Jairo dentre os dez entrevistados e o foco das observações foram as diferentes formas de uso do Caderno do Aluno, de língua inglesa.

O inicio das observações ocorreu em setembro de 2009, estendendo-se até o fim do ano letivo. O contato foi restabelecido em março de 2010 e, devido a uma paralisação dos

professores das escolas estaduais de São Paulo, as observações foram reiniciadas em abril e concluídas no final de junho do mesmo ano. O acompanhamento do cotidiano do professor constituiu-se em mais de 30 (trinta) visitas não agendadas e Jairo teve mais de 40 (quarenta) de suas aulas assistidas, uma vez que houve dias nos quais até três aulas seguidas eram assistidas e transcritas. Observa-se na tabela a seguir as visitas realizadas à escola, sempre no período da tarde.

Tabela 2 – Síntese dos contatos realizados com professor JAIRO

Visita/ contato	Data e dia da semana		Resumo da atividade realizada	Tempo aproximado
1	08 set 2009	3ª feira	Conversa informal	30 min
2	10 set 2009	5ª feira	Observação de aulas	3 aulas = 2 hs 30'
3	10 set 2009	5ª feira	Entrevista com registro escrito	1 h
4	16 set 2009	4ª feira	Conv. inf. com funcionários	1 h (prof ausente)
5	17 set 2009	5ª feira	Obs .de aula + conversa informal	3 aulas +conv = 3 horas
6	23 set 2009	4ª feira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40'
7	24 set 2009	5ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aula =1h
8	30 set 2009	4ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h 40'
9	21 out 2009	4ª feira	Contato telefônico	10 min
10	28 out 2009	4ª feira	Contato telefônico	10 min
11	5 nov 2009	5ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h 40
12	6 nov 2009	6ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h 40
13	11 nov 2009	4ª feira	Observação de aula	2aulas= 1h 40 '
14	12 nov 2009	5ª feira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40 '
15	15 mar 2010	2ª feira	Prof. ausente (greve)	30 min
16	17 mar 2010	4ª feira	Contato telefônico	10 min
17	19 mar 2010	6ª feira	Acompanhamento do mov. de greve	2 h
18	12 abr 2010	2ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h40'
19	14 abr 2010	4ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h 40
20	19 abr 2010	2ª feira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40
21	26 abr 2010	2ª feira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40
22	28 abr 2010	4ª feira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40
23	3 mai 2010	2ª feira	Obs de aula+ entr com registro escr.	2 aulas + 50' = 2h 30'
24	12 mai 2010	4ªfeira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40
25	19 mai 2010	4ª feira	Observação de aula	2 aulas = 1h 40
26	24 mai 2010	2ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h 40
27	24 mai 2010	2ª feira	Obs de sala dos professores	30 min
28	2 jun 2010	4ª feira	Obs de aula + conversa informal	3 aulas = 2 h 30 '
29	2 jun 2010	4ª feira	Entrevista gravada	40 min
30	9 jun 2010	4ª feira	Alunos e outra atividade	1 hora
31	16 jun 2010	4ª feira	Obs de aula + conversa informal	2 aulas = 1h 40'

Como apresentado na tabela, as observações ocorreram em dias de semana diferentes, o que foi intencional. Se o objetivo principal das observações de campo era conhecer relação do professor com o material didático, fazia-se necessário acompanhar o uso desse material em diferentes momentos, ou seja, em classes distintas. Assim, não foi escolhida uma classe, mas um professor que foi acompanhado com grupos diferentes de alunos.

Observa-se também uma pausa das observações do acompanhamento de Jairo durante o mês de outubro de 2009. Essa pausa ocorreu devido à necessidade de uma visita à teoria, especificamente às leituras referentes aos procedimentos etnográficos de observação e transcrição. Como argumenta Rockwell (1987), é preciso pausas no trabalho para que haja a leitura e releitura dos escritos e, a partir delas, ter novas visões sobre o objeto estudado. Decidimos pausar o trabalho após o primeiro mês para realizar as primeiras avaliações, não dos dados propriamente ditos, mas da organização e realização dos procedimentos.

Após a volta ao campo as transcrições ganharam em quantidade e qualidade dos dados. Além disso, após os primeiros contatos com as pesquisas recentes da área, as observações que eram feitas, inevitavelmente, passaram a dialogar com essas pesquisas, que mostravam a realidade de alunos e professores de inglês de outras escolas no estado. Assim, a cada nova observação, surgiam perguntas e hipóteses menores, que eram respondidas ao longo do acompanhamento do professor.

As aulas foram transcritas a partir das observações da pesquisadora e/ou de gravações de áudio, com o objetivo de descrever, da forma mais detalhada possível, as relações ocorridas em sala de aula, com foco no uso do Caderno do Aluno pelo professor. Após realizadas as transcrições, eram adicionadas informações, impressões e hipóteses que surgiam ao longo das releituras. Esse material passou então a ser denominado "relato expandido". O relato expandido continha os fatos observados acrescidos de informações extras, possivelmente não registradas no momento da observação, pela própria impossibilidade do pesquisador de redigir os fatos ocorridos em tempo real.

Para Rockwell (1987, p 4) deve fazer parte das transcrições aquilo que o pesquisador tiver a capacidade de registrar. Aquilo que seja pertinente e publicável. Tudo que possa ajudar a descrever o campo de trabalho. A autora explica que devemos documentar aquilo que descreve o outro e, portanto, deve-se anotar e gravar sempre que possível. Essas tarefas tomam bastante tempo, mas se constituem em um exercício que nos ensina a observar melhor o locus de pesquisa.

A prática da coleta de dados por meio das observações em sala de aula leva bastante tempo, não somente durante as observações propriamente ditas, mas durante a

confecção do material transcrito. Além disso, a coleta dados varia em sua qualidade de acordo com a experiência do pesquisador e de seu conhecimento do campo estudado. Uma comprovação desse fato são as diferenças notáveis entre as primeiras e as últimas transcrições realizadas durante nossa pesquisa. Enquanto algumas das primeiras tiveram de ser praticamente desconsideradas, por apresentarem mais julgamento do que descrições, as últimas eram bem mais descritivas, mais longas e detalhadas, mostrando maior proximidade do pesquisador com o campo.

Comparemos nos quadros abaixo registros tomados como dados observados em setembro de 2009, no início das observações e em junho de 2010, ao final do trabalho de campo:

excerto de umas das primeiras observações (primeira quinzena de setembro de 2009)	**excerto de umas das últimas observações (primeira quinzena de junho de 2010)**
(…) P se levanta, tenta começar chamar a atenção dos alunos para iniciar a aula, mas como um deles não ouviu seu comando e continuou a assobiar, o P o chama para fora da sala de aula. P sai com o aluno e demora em torno de 3 min. Percebo que ele está logo ao lado da porta, no corredor, conversando com o al. P volta e inicia a aula. P pergunta quem tem o material, alguns al levantam as mãos. 1 al com o dedo enfaixado diz que quebrou o dedo. Como eu estava ao lado dele, perguntei se tinha o material, o al respondeu que não tinha o material porque havia quebrado o dedo. O P caminha pela sala com um caderno, verificando se os alunos haviam feito alguns exercícios. Após a verificação, perguntava o número do al e marcava algo em um caderno quadriculado. Após a verificação o sinal toca e saímos (P e eu) da sala.	(…) al B= *Deixa eu ir!* (aluno parece apertado para ir ao banheiro) P= *Vai!* , para a turma: *Vocês sabem o que fazer não?* al C= *Não !Não !* Al D = *Não!* Vejo uma aluna com 1 rolo de cartolina sobre a mesa P= *Na aula anterior.. a não, ...pera ai!* (fala mais alto). Imediatamente há menos barulho. P= *Vou pedir gentilmente, educadamente, como eu disse, peguem a cartolina.* Jairo pega a cartolina de uma aluna que estava na primeira carteira e a abre, mostrando para a classe. P= *Brevemente, nesta cartolina vocês vão desenhar uma cidade, lembra que eu falei, de lápis de cor, vão se juntar, vão desenhar uma cidade. Nesta cidade o máximo de lugares que vocês conseguirem. Se eu for colocar uma escola eu vou escrever school.* (…) P=*Alguém tem alguma dúvida?* (4 alunos falam ao mesmo tempo) P= V*ou pedir para vocês se juntarem agora então.* Às 14:10 os alunos se sentam em grupo. No movimento das cadeiras e carteiras, há barulho, há negociações entre alunos, quem vai fazer o quê. Observo o caderno de uma aluna e o fotografo com meu telefone celular. Há no caderno uma atividade com explicação sobre o tópico gramatical *there is there are.* Há um título e uma explicação em português no caderno. (...)

Quadro 3 - quadro comparativo entre uma das primeiras e uma das últimas transcrições

Percebe-se no Quadro 3 que em uma das primeiras observações apenas foi narrado aquilo que professor fez, com praticamente nenhum registro das reações dos alunos. A aula toda é narrada em praticamente três parágrafos. Ao descrever, em terceira pessoa, aquilo que o professor havia dito, o dado para a análise constituiu-se em uma narração e não em registros da linguagem utilizada por Jairo, algo bastante valioso quando se parte do ponto de vista do sujeito observado. Ao produzirmos um relato descrevendo apenas aquilo que se passa, sem detalhar palavras e relações, a descrição fica muito resumida e corremos o riscos de não utilizarmos os fatos realmente ocorridos. Sabemos que o registro se dá a partir de um sujeito que, de certa forma, interpreta aquilo que vê, como será discutido mais adiante, mas, ao realizarmos a transcrição daquilo que foi realmente dito, há uma melhora considerável no conteúdo do material e, consequentemente, da percepção dos fatos ocorridos.

Ao observarmos o lado direito do quadro comparativo, notamos que no registro mais longo é descrito, com mais detalhes, um período de tempo muito menor. Ao registrarmos a linguagem utilizada pelos sujeitos e, quando possível, as reações não verbais, fica mais claro para o pesquisador acessar detalhes, observar nuances, compilar dados e até realizar estatísticas, o que confere ao trabalho uma análise mais fiel aos acontecimentos.

Buscar descrever as cenas presenciadas significa tentar se aproximar a o que Geertz (2008, p. 14) conceitua como uma "descrição densa", que auxilia o etnógrafo a compreender seu locus de pesquisa e o comportamento dos sujeitos que interagem socialmente. Para o autor, o etnógrafo deve "entrevistar informantes, observar situações, (...) escrever seu diário". O Segundo ele, o etnógrafo "escreve, observa, registra, e analisa". Apesar do autor referir-se a procedimentos dos antropólogos para a descrição e interpretação de diferentes culturas, suas discussões são a base de muitos dos procedimentos da abordagem etnográfica. Este trabalho, ainda que não se caracterize por um estudo antropológico, tinha a intenção de, a partir das diretrizes da abordagem etnográfica, uma aproximação com seus procedimentos de coleta e análise de dados.

Com o passar do tempo, foi observado que as descrições de um mesmo período de aula se tornavam mais detalhadas e, portanto, mais ricas em informações. Como explica Rockwell, isso ocorreu porque o campo já era mais conhecido:

> Ao avançar no trabalho de campo, às vezes se tem a sensação de que os encontros são cada vez mais casuais e fortuitos, menos planejados, porém muitíssimo mais ricos; isto resulta do processo paralelo de conhecer o lugar, o qual se permite que se perceba o significado de cada nova situação e que se adquira a capacidade de conversar sobre os eventos que importam localmente. (ROCKWELL, 1987, p. 7) (tradução nossa)

O segundo tema que abordamos aqui, referente ao procedimento da coleta de dados, é apresentado discutido por Rockwell (1987). Segundo a autora, a descrição do locus se dá inevitavelmente pela visão do pesquisador. Como essa pesquisa teve apenas um observador, não foi possível a troca, o compartilhamento de informações por meio de vários olhares, o que teria tornado ainda mais rica a coleta de dados.

Durante as visitas à escola, foram criados relatos que descreveram o local, ou seja, o prédio da instituição, uma escola pública da Rede Estadual, de fácil acesso através da rede metroviária, na zona Leste da capital. A seguir são apresentados alguns desses relatos os quais, apesar de específicos, não tiveram como objetivo identificar a escola, funcionários ou alunos, mas detalhar o local da pesquisa:

(setembro de 2009) A Escola Estadual escolhida para a pesquisa está localizada próxima a uma estação de metrô, é considerada uma escola da região Leste 5. A pintura está aparentemente nova e não apresenta pichações (fato mencionado pelo professor entrevistado como positivo). No acesso aos corredores há a recepção da escola, a secretaria, da qual os funcionários controlam um portão travado eletricamente. Os corredores dos três andares do prédio são largos e o barulho é intenso, especialmente quando os alunos correm ou andam em pequenos grupos nas trocas de professores ou nos intervalos entre as aulas. Aparentemente, uma grande maioria respeita o uso do uniforme, que parece novo e de boa qualidade (uma calça azul marinho e camisetas brancas)

Relato expandido 1 – setembro de 2009

(dezembro de 2009) Apesar de o prof. Jairo ter mencionado a ausência de pichações na escola, percebe-se que neste mês as salas estão pichadas e há inscrições nas paredes laterais das salas de aula. Com maior tempo na escola, percebo que os alunos mais velhos, da 8a série, são os que menos respeitam o uso de uniforme. Também são os que menos freqüentemente trazem o material[17]. Já os mais novos, de 5a série, parecem seguir melhor as normas escolares.

Relato expandido 2 – dezembro de 2009

(março de 2010) Fui surpreendida com a nova pintura, antes em tons de bege e marrom, agora em tons e lilás e roxo, nos corredores. Como neste ano o professor só tem turmas de 5a e 6a séries, praticamente não encontrei os alunos mais velhos. No entanto alguns me cumprimentaram, alguns deles até em inglês.

Relato expandido 3 – março de 2010

[17] Ao longo da observações depois que os alunos já estavam acostumados com a presença da pesquisadora, fazia-se uma rápida verificação quantitativa, pelo professor de quem havia trazido as apostilas.

Percebe-se, através dos relatos as impressões de um pesquisador a respeito de um local escolhido como locus de pesquisa. É importante salientarmos que estas observações são oriundas de um pesquisador *específico* em um local também *específico* (grifo nosso). As observações, quando realizadas e registradas, inevitavelmente ocorrem a partir da perspectiva de um sujeito que as descreve. Tal informação deve ser levada em conta quando as observações são divididas com o leitor.

Rockwell comenta que cada pesquisador tem sua história própria, que acaba se apresentando durante as observações do campo. Ela aparece por meio das impressões que não se configuram apenas como descrições, mas também como uma espécie de diálogo entre a história individual do pesquisador e o campo propriamente dito. Desta forma, não somente as descrições do prédio mas também as transcrições das aulas demandaram um olhar atento do pesquisador para que não tenham ocorrido, pelo menos explicitamente, durante as transcrições, as percepções de um sujeito que traz consigo sua individualidade. Como aponta Rockwell (1987, p.5), sabemos que em todo registro além do outro, o observado, está presente a pessoa que o fez.

Observar como "novo" o fato da escola ter corredores largos, pé direito alto e um portão controlado pela secretaria que dá acesso aos corredores utilizados por professores, alunos e funcionários não é nenhuma novidade para aqueles que frequentam prédios escolares públicos no Estado. Minha condição de pesquisadora e professora, porém, faz com que meu olhar também tenha uma história específica, uma vez que praticamente toda minha experiência se deu no âmbito privado.

Ser professor implica em, pelo menos, considerar-se apto a ensinar. Desse modo, observar as aulas de um colega da mesma disciplina é uma tarefa desafiadora. Descrever ao invés de julgar, anotar ao invés de pensar como atuaria na mesma condição, por exemplo, foram grandes desafios, especialmente no início das observações. A pausa realizada no mês de outubro de 2009, para contato com o referencial teórico relativo aos procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, foi fundamental para esta reflexão. Assim, no desenrolar da pesquisa, algumas descrições foram eliminadas por conterem mais julgamento do que descrições propriamente ditas dos fatos ocorridos.

Independentemente dos resultados, uma investigação etnográfica acaba por transformar o pesquisador, que não tem como deixar-se influenciar por todo o processo de longa exposição das relações sociais que presenciou. Como pesquisadora formada em Letras, fluente no idioma inglês com experiência de 16 anos em institutos de idiomas no RJ, SP e em SC, certamente que haveria em meu conjunto de saberes experiências que me fariam

caminhar desde o estranhamento até a aproximação da realidade das práticas realizadas em uma Escola Pública Estadual em São Paulo, objetivo maior da longa exposição ao campo.

É praticamente impossível, após uma longa exposição ao cotidiano de um professor, às suas formas se portar perante alunos e colegas de trabalho, às aulas realizadas e às situações inesperadas que ocorrem durante a prática docente, não trazer para nossa coletânea de saberes muitos dos momentos compartilhados com o professor em questão. Como afirma Noblit, a respeito de uma pesquisa de longo prazo em uma sala de aula de uma professora a quem ele denomina Pam:

> O que tem mais me atrapalhado sou eu mesmo. Pam conseguiu desmontar minhas visões "aprendidas" a respeito da educação e, agora, preciso colocar meus novos entendimentos em ordem antes que eu possa continuar com outras tentativas na análise dos dados. […] Hoje eu tenho certeza de que ela está certa, mas como todos os alunos intratáveis, eu tenho que chegar a essa conclusão por mim mesmo. Procurando primeiro compreender o que ela me ensinou antes de poder usar o que eu aprendi. (NOBLIT, 1995, p. 122)

Salientamos que as observações não se classificaram como "observação participante", na qual o observador interage diretamente com os sujeitos observados. No entanto, ignorar a interação, recorrentemente iniciada pelos alunos em relação a mim, pesquisadora, não seria um ato delicado. Houve dias, no entanto, nos quais o professor me apresentou como estrangeira, e informou que eu não falava Português, sem prévia combinação, o que me colocava em uma situação pela qual eu não objetivara, mas motivava os alunos a se comunicarem comigo em inglês. Assim, a ideia de Jairo era aceita e em algumas classes os alunos descobriram a verdade ao final da aula sem maiores problemas.

Observemos aqui alguns desses relatos, inseridos após as transcrições das aulas:[18]

10 de setembro de 2009:

> Após decidirmos que eu assistiria várias aulas, Jairo havia me pedido que apenas falasse em inglês com os als, uma vez que ele me apresentaria informando que eu não falava Português. Não tive tempo para questionar sua decisão, mas observei que pela expressão do P todas as vezes que dizia isso aos alunos o P parecia bastante positivo e imaginei que sua intenção era motivar os alunos a se comunicarem comigo no idioma. Desta forma, durante essa e as outras observações que realizei, tentei falar o menos possível, respondendo os alunos com gestos ou expressões curtas no idioma.

Relato expandido 4 – situação de pesquisa a

[18] Nas trasncrições e relatos: P= professor, als= alunos

10 de setembro segunda aula assistida, no mesmo dia:

(…) O P informou que iria me apresentar como estrangeira.(...) não sei se a decisão alteraria as minhas observações, mas como estava iniciando meu relacionamento com o P, quis deixá-lo a vontade. Sorrio e aceito a ideia. (...) P me apresenta, falando com aqueles que estão mais próximos a ele. Estou um pouco desconfortável pois a informação não é verdadeira, sorrio e entro no jogo iniciado por Jairo.

Relato expandido 5 – situação de pesquisa b

Outra situação impediu minha tentativa de omitir minha presença: por muitas vezes, especialmente os alunos mais novos de 5ª séries, me faziam perguntas em relação ao conteúdo ou até mesmo de cunho pessoal. Meu objetivo era interagir o mínimo possível, mas não podia deixar de me dirigir a eles, uma vez que a conversa tinha sido iniciativa do aluno. Procurava então, acenar, sorrir, falar o mínimo para manter meu objetivo de não interferência e, ao mesmo tempo, satisfazer a curiosidade dos pequenos:

abril de 2010:

(…) Como estou nesta sala pela primeira vez sou novidade para eles, portanto, eles vem até mim, questionar a minha presença.(...)

Quatro alunas vem até mim e me perguntam se eu sou namorada do professor, sorrio e mexo a cabeça dizendo que não. O P chega.

Outro aluno vem até mim e pergunta: al A=Você *é a observadora da sala né?*

Novamente, sorrio e mexo a cabeça que sim.(...)

Excerto de transcrição 1 – interação iniciada por alunos a

abril de 2010:

(...) Uma das meninas que estava falando comigo pede ao professor para a amiga sair para colocar uma blusa de manga comprida por baixo da camisa do uniforme.

P= *Só se ela perguntar em inglês.*

Imediatamente a menina em questão me pergunta como pede para ir ao banheiro em inglês.

Respondo:M= M*ay I go to the bathroom?*

Ela repete, com dificuldade, repito e depois de repetirmos umas 3 vezes.

Ela se dirige ao professor. Ele permite que ela saia.

Tudo ocorre bastante rapidamente em uma atmosfera de descontração.(...)

Excerto de transcrição 2- interação iniciada por alunos b

maio de 2010 (durante uma correção):

(…) Um aluno se levanta e vem até mim e diz:

al F= *Você é professora de inglês?*

Aceno com a cabeça e sorrio, acenando que sim, ele continua:

al F = *Você veio aqui para ver como é a aula dele?*

Aceno novamente e sorrio que sim, perco a sequência da correção nesta conversa paralela com o aluno. Jairo continua:

P= *number ten!* (...)

Excerto de transcrição 3 – interação iniciada por alunos alunos c

Procuramos selecionar, por meio dos exemplos anteriores diferentes situações nas quais a participação do pesquisador era solicitada, se não pela curiosidade dos alunos, pelo próprio professor, que tinha a oportunidade de fazer seus alunos interagirem com outro falante da língua alvo. No primeiro excerto, os alunos vão até o observador por sua curiosidade, fazendo perguntas; no segundo, o professor intencionalmente promove a interação aluno-pesquisador e no terceiro, observamos uma quebra na observação dos eventos devido à interação. Sabe-se que, principalmente no segundo caso, no qual o pesquisador sai de seu lugar de observador e efetivamente atua como instrutor do aluno, essa situação não seria possível sem a presença dessa terceira pessoa. Ao mesmo tempo, cremos que interações relatadas não alteraram os resultados finais da pesquisa, mas ilustram a dificuldade de se manter invisível em um ambiente no qual as relações sociais ocorrem a todo instante.

Enquanto os alunos e professor dirigiam-se ao pesquisador, este podia controlar a interação, participando o menos possível. No entanto, na próxima temática, apresentamos uma situação na qual o pesquisador é aquele que inicia a interação, causando assim, uma interferência real no locus observado.

Nosso terceiro tópico trata de uma situação inerente à longa exposição ao campo, que mostra conflitos do pesquisador durante a coleta de dados. Em uma das observações, ao circular pela sala foram observados alunos com dificuldades na atividade proposta. Novamente, pretendia não interferir. No entanto, após o longo período de contato com o professor Jairo, a relação de confiança pesquisador-pesquisado já se encontrava estabelecida e, na aula relatada, especificamente, houve uma intervenção minha. A intervenção, posteriormente registrada, é de suma importância para ilustrarmos os conflitos com os quais o pesquisador tem de lidar, especialmente no campo do cotidiano escolar.

Apesar de objetivar a não participação no locus observado, é passível ao pesquisador relacionar se diretamente com os sujeitos observados, alterando, dessa forma, a situação que deveria ser apenas acompanhada. Como afirma Rockwell (1987, p.4), “A interação etnográfica no campo, por ser social, em certa medida está fora de nosso controle.” Segundo a autora, nossos próprios processos inconscientes intervém sobre essa interação, surgindo as angústias no trabalho, emergentes das situações do campo.

O relato a seguir, se mirado de um ângulo externo, mostra claramente este conflito do pesquisador, que não sabe o que fazer perante uma situação que emerge. Ele deve decidir: participa e interfere ou assiste e descreve? Permite a continuidade da angústia do aluno (e, porque não sua própria) ou mantém sua postura de mero espectador da situação a ser analisada posteriormente?

Observemos excertos de transcrição apresentados a seguir:

Março de 2010, os alunos tinham dicionários nas mãos e deveriam traduzir as expressões do Caderno do Aluno que estavam escritas abaixo de umas fotos:

> […] Não resisto, ajudo um casal de alunos, uma dupla na minha frente.
>
> Na apostila há uma figura, na qual dois orientais de terno se cumprimentam da forma tradicional japonesa. Abaixo, na descrição da figura a palavra *bow.* (que acabara de ser traduzida/explicada pelo professor). Em uma foto abaixo há uma mulher de frente sorrindo com as mãos juntas sobre o peito, e sob a figura a expessão: *bow with both hands on your chest*.
>
> Como os alunos não sabem o significado das palavras, parecem não fazer inferências sobre o que está escrito. Não conseguem relacionar a expressão *bow* à figura cuja expressão acabaram de traduzir com a ajuda do professor. Isso me angustia. (…)
>
> Não resisto e interfiro: explico que já que exite a palavra *bow* na figura acima e na de baixo, eles podem usar a definição de cima para entendê-la. Digo para focarem em algumas palavras da frase: hands (mãos) e *chest* (peito) e uso o lápis de um dos alunos da dupla circulando-as digo:
>
> *M= se vocês procurarem essas palavras e olharem as figuras, vocês vão entender o que significa a frase*.
>
> Eles me escutam atentamente e aceitam a sugestão. Volto a observar os grupos, que continuam a atividade.[...]

Excerto de transcrição 4 – interação iniciada pelo pesquisador

A transcrição acima foi uma das primeiras versões referentes a essa parte da aula. A repetição da expressão *não resisto*, nos mostra o esforço do pesquisador, que não deseja interferir, mas ao mesmo tempo percebe a dificuldade dos alunos e sabe que pode auxiliá-los com poucas palavras. A aceitação de que não se deve agir em um momento em que o pesquisador sabe que pode, de certa forma, auxiliar o colega de profissão, gera um conflito, na medida em que sua identidade de professor funde-se com a de pesquisador de forma mais clara nesta situação. Embora o evento tenha ocorrido apenas uma vez, consideramos importante comentá-lo aqui e inserí-lo como mais um dos dados da pesquisa que caracterizam o estudo de campo de longo prazo.

O exemplo mencionado acima amplia a discussão sobre os procedimentos da coleta de dados e mostram como é difícil para um pesquisador, especialmente um professor ao observar o cotidiano escolar, lidar com alunos e manter a sua neutralidade perante às situações de aprendizagem as quais sabe que pode interferir. Esse tipo de discussão sobre a metodologia de pesquisa adotada só existe devido ao tipo de pesquisa realizada, neste caso, de cunho qualitativo.

Realizar uma pesquisa cuja metodologia qualitativa parte do principio de que os dados coletados não são facilmente mensuráveis, e se dão por meio das relações sociais, é um desafio que deveria ser experimentado por todo pesquisador na área da Educação. Assim como em muitas concepções de ensino se objetiva avaliar o *processo* e não o *produto*, podemos afirmar que os procedimentos realizados neste estudo, desde os questionários pilotos, anteriormente citados, até o longo período de exposição das aulas de Jairo, foram, sem dúvida, o maior ganho desta pesquisa. Independente do produto final aqui gerado - as categorias de análise dos usos do Caderno do Aluno pelo professor acompanhado-, entendemos que o processo nos permitiu conhecer melhor a realidade estudada, na tentativa de compartilhar esses dados com o leitor.

Iniciar-se pesquisador em um campo tão amplo como o da Educação e ao mesmo tempo já posto, como o do fracasso do ensino de inglês na rede publica, foi uma tarefa semelhante àquela que descreve Geertz: seria como ler "um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado."(GEERTZ, 1989, p.20)

Esperamos com as análises a seguir, caminhar em meio a este manuscrito e contribuir para a pesquisa referente à temática do ensino de inglês na Rede Pública de São Paulo na atualidade.

CAPÍTULO 3
O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE SÃO PAULO: UM RECORTE DO COLETIVO E DO INDIVIDUAL

Neste capítulo apresentaremos as primeiras análises realizadas a partir das entrevistas com dez professores e o acompanhamento do professor Jairo – sujeito selecionado como colaborador-fonte das nossas observações. Além da fala dos entrevistados e dos dados obtidos a partir das observações das aulas do referido professor, este trabalho contou com uma pesquisa bibliográfica que forneceu embasamento para dialogarmos com o aporte teórico e os dados resultantes das entrevistas e das observações referentes ao material investigado.

Seguindo essa perspectiva, as análises tratarão, primeiramente, das reflexões acerca das representações dos professores entrevistados, em relação ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Posteriormente, discorreremos sobre as temáticas surgidas durante as observações de campo, em especial sobre as relações sociais vividas pelo professor Jairo, desde sua relação com a instituição Estado até o convívio com os alunos, em seu cotidiano escolar. Finalmente, promoveremos um encontro entre os resultados das entrevistas e alguns recortes das observações decorrentes das falas do professor em questão.

3.1 As entrevistas e as representações dos professores

Conforme apresentado no segundo capítulo, este trabalho organizou-se em três principais momentos: um preliminar e outros dois, os quais denominamos *primeira* e *segunda* fases. Anteriormente ao estudo qualitativo que se caracterizou pela observação das aulas de um professor de língua inglesa, foram realizados questionários piloto com vinte professores das Redes Públicas Municipal e Estadual, participantes de um curso de formação oferecido por uma instituição privada, conveniada à Prefeitura e ao Estado de SP.

Após percebermos que a realidade dos professores da Rede Estadual havia sofrido mudanças recentes devido à introdução de uma nova proposta curricular e de um novo material impresso relativo a tal proposta, decidimos investigar o cotidiano desses sujeitos, em relação à recepção e uso de tais instrumentos, distribuído gratuitamente entre os discentes da Rede, denominado Caderno do Aluno.

Para alcançarmos nossos objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores da disciplina, aleatoriamente escolhidos nas zonas Leste, Norte e Central do município de São Paulo, os quais lecionavam em escolas da Rede Estadual. Entendemos por entrevistas semiestruturadas aquelas que têm um roteiro pré-definido, porém oferecem a possibilidade do entrevistado de discorrer sobre um assunto livremente, oferecendo ao entrevistador, desse modo, uma quantidade de dados não prevista no início da entrevista.

O objetivo das entrevistas era o de conhecer algumas das representações dos professores contatados, em especial, em relação ao uso do novo material didático impresso e distribuído aos alunos, o Caderno do Aluno de Língua Inglesa, distribuído aos estudantes da Rede Estadual a partir de 2009.

Cremos que as diretrizes definidas pela nova Proposta Curricular (2008), materializada no cotidiano dos professores por meio do Caderno do Aluno e do Caderno do Professor, funcionam como um referencial maior, uma determinação do Estado, que defende a nova proposta como aquela que deve ser seguida. No entanto, sabemos que na cotidianidade dos professores, no *vivido,* conceituado por Lefebvre (1980; 1981), os docentes, por meio de suas relações sociais, tomam essas diretrizes individualmente e as compartilham socialmente. Os professores criam, assim, representações a respeito da nova abordagem de ensino de línguas estrangeiras, determinada pelo Estado, ou seja, os docentes participam de um fenômeno de consciência individual e coletiva sobre o que são as novas diretrizes a eles apresentadas. Essas representações podem ser inferidas a partir dos resultados das análises das entrevistas realizadas com os dez professores, como descreveremos a seguir.

Iniciaremos nossas descrições a partir da exposição do perfil dos professores contatados:

Os participantes do grupo tinham entre vinte e sete e cinquenta e seis anos. Apenas três dos dez eram concursados, sendo que os outros sete se apresentaram como contratados. Dentre a totalidade dos participantes, dois deles lecionavam em escolas particulares ou instituto de idiomas, além da escola Pública Estadual na qual foram contatados na época das entrevistas. Sete dos dez entrevistados lecionavam apenas inglês.

Outros dados coletados referentes ao perfil dos docentes entrevistados relacionavam-se a estudos de pós-graduação ou cursos de extensão, uso de internet semanal e fluência no idioma inglês. A metade dos entrevistados informou ter realizado algum curso de pós-graduação Lato-Sensu - completo ou não- e todos informaram ter realizado algum curso de inglês, por conta própria ou oferecido por instituições privadas conveniadas à Rede Pública. Todos afirmaram ter acesso à internet por no mínimo duas horas por dia. A única

professora que disse praticamente não usar a internet foi a mesma que informou não utilizar o material de apoio, como veremos adiante.

Em relação à fluência no idioma inglês, quatro responderam que eram fluentes, três responderam que não e outros três hesitaram, informando que conseguiriam conversar na língua inglesa. Como procurávamos não causar constrangimento aos professores, caso tivessem poucos cursos ou não se considerassem fluentes, as perguntas relativas à fluência e aos cursos extras eram feitas ao final da entrevista, depois de terem discorrido, da forma mais confortável possível, sobre o Caderno do Aluno. Foi perguntado então, a frequência com que as apostilas eram utilizadas, assim como suas percepções a seu respeito. Além disso, os docentes foram questionados em relação à cobrança do uso do material, se havia alguém responsável por essa verificação em suas escolas.

Para fins de entendimento, resumimos na tabela abaixo o perfil dos sujeitos previamente descritos:

Tabela 3 – Resumo do perfil dos professores entrevistados

Critério:	Faixa etária	Quantidade de professores									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Idade	menos de 30	■	■								
	entre 30 e 40	■	■								
	entre 40 e 50	■	■	■	■						
	mais de 50	■	■								
Situação na Rede	concursados	■	■	■							
	contratados	■	■	■	■	■	■	■			
Rede de atuação (tipos de escolas)	apenas na públicas	■	■	■	■	■	■	■	■		
	públicas e privadas	■	■								
Uso do Caderno do Aluno	usam	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	não usam	■									
Cursos de pós graduação	completo	■	■								
	incompleto	■	■	■	■						
	não tem pós graduação	■	■	■	■						
Curso extra de língua	em instituições privadas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	(oferecidos ou não pela rede)										
Uso de internet	menos de 2 hs por sem.	■									
	cerca de 12 hs por sem.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Fluência	consideravam-se fluentes	■	■	■							
	hesitaram em considerar-se	■	■	■	■						
	não se consideravam	■	■	■							

De acordo com os dados da tabela, os professores apresentavam perfis bastante variados, não somente porque diferenciavam-se em relação às suas idades e consequentemente ao tempo de experiência em sala de aula, mas também por suas respectivas formações, uma vez que enquanto alguns nunca haviam realizado cursos de pós graduação, outros chegaram a iniciar, mas desistiram e somente alguns concluíram esse tipo de curso.

As entrevistas, apesar de apresentarem professores com perfis muito distintos, revelaram uma grande similaridade nas respostas, que em geral indicaram o uso do Caderno do Aluno como um elemento positivo em sua prática, sem deixarem de ressaltar o nível de dificuldade que esse material proporcionava aos alunos. A maioria dos entrevistados, nove entre dez, aceitou e elogiou o material, ao passo que, apenas uma professora informou que não utilizava O Caderno do Aluno em suas aulas. Este fato será discutido adiante, quando apresentarmos as respostas dos entrevistados.

Além da observação do perfil dos entrevistados, foram discutidas as relações dos professores com o referido material por meio de suas falas, em perguntas abertas. O quadro a seguir apresenta a segunda parte da entrevista semiestruturada, a qual contém as perguntas que promoviam essa investigação:

Tabela 4 - Perguntas abertas e seus objetivos

	Pergunta	**Objetivo**
1	Como você descreve as diferenças entre seus objetivos, sonhos e crenças no início da sua carreira e hoje ?	Conhecer as representações dos professores, no início da carreira e contrastá-las com a realidade atual, para dialogar com os resultados das pesquisas recentes.
2	Como foi sua participação no planejamento do ano letivo de 2009?	Observar qual a importância que os professores atribuíam ao *Caderno do Professor*, presente desde 2008, na preparação do ano letivo de 2009.
3	Como eram as aulas antes e como são as aulas agora, depois do material?	Conhecer, por meio da fala dos professores, as possíveis mudanças promovidas pelos *Cadernos* na pratica cotidiana dos mesmos.
4	Usa o material em sala? O que acha do material? (*Caderno do Aluno*)	Verificar a aceitação do novo material de apoio e as razões atribuídas a essa aceitação.
5	Como, na sua opinião, os alunos receberam o material?	Através da fala dos professores, ter uma ideia superficial da recepção dos alunos em relação às apostilas.

As perguntas abertas serviram para conhecermos, pelo menos em parte, as concepções e ideologias tidas como referência pelos professores entrevistados que, segundo Lefebvre (1980; 1981), constituem o “concebido”. A cotidianidade dos professores, que se dá no vivido, isto é, na prática cotidiana desses ideários, é construída, então, historicamente e, ao

circular socialmente, passa a ser compartilhada pelos indivíduos. Formam-se a partir daí, representações sociais, apresentadas por meio do discurso dos sujeitos. Assim, cremos que a reflexão sobre a fala docente, que observa essas representações compartilhadas socialmente, é de suma importância na medida em que nos ajudam a entender as ações dos professores, ocorridas no cotidiano escolar. Seguimos então com as discussões propostas, referentes a cada pergunta apresentada nas entrevistas:

Na primeira pergunta, traçada com fins de observar as crenças e procedimentos praticados por tais sujeitos no início da carreira e na atualidade, foi possível observar uma certa uniformidade nas respostas. De acordo com os dados obtidos com essa primeira questão, todos os entrevistados comentaram ter iniciado suas carreiras com grandes sonhos, vontade de mudar a educação e de transformar a realidade à sua volta, mas o cotidiano das escolas foi aos poucos lhes retirando desse caminho. A vontade de tentar falar em inglês com os alunos, criar atividades com as quais isso fosse possível, segundo eles, logo se dissolveu e todos reclamaram da atitude dos alunos e da falta de participação das famílias, como nas falas a seguir:

P1[19]: Antes eu acreditava que dava para falar em inglês com os alunos hoje eu vejo que isso é impossível hoje não dá para falar em inglês. Só um pouco em poucas salas uma ou outra turma mais interessada.

P4:(...) eu era sonhadora achava que ia mudar a educação agora, eu acho que continuo sonhadora se não, não estava aqui, mas agora eu faço as coisas com mais o pé no chão.

P6: Hoje não ponho mais tanta esperança já fui muito mal tratada em sala de aula. Conforme fui levando as cacetadas fui retraindo.

P7: (...) eu tinha muitos sonhos alguns eu consegui: de ver o crescimento do aluno de ver que ele produziu que ele cresceu. (…) com o tempo a gente vai cansando a gente vai se desestimulando.

Embora tenham sido questionados sobre os sonhos iniciais de suas carreiras, os professores acabaram por explorar o tema do fracasso, tanto das suas metas, em geral não realizadas, como em relação à aprendizagem dos alunos, ou seja, o fracasso no aprendizado da língua estrangeira-inglês na Rede Pública Estadual. Observa-se na fala dos professores, que o fracasso é uma ideia atrelada ao desencantamento com a profissão que, para eles, no início significava a realização de um sonho, conseguir ensinar em um quadro onde o fracasso não é um pressuposto.

[19] P – Professor entrevistado

As informações obtidas em 2009, em relação às dificuldades no contexto da escola pública foram, de certa forma, uma repetição da fala dos professores aleatoriamente contatados em 2007. As lamentações referentes às classes numerosas, a falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos, além do descompromisso de alunos e suas famílias pareciam ser a justificativa para a desistência desse sonho inicial. A explicação do fracasso, então, estava na culpabilização do outro:

P3:(...) nessa escola aqui ainda vai, eles são de classe média, mas na outra, tem bandido mesmo(...) é perigoso, como eu vou ensinar inglês? **Os pais não tão nem aí** (...).

P4: Hoje o **aluno está envolvido com muitas coisas extras** que atrapalham o aprendizado.

P10:(...) **nessa escola a gente recebe uns livros** (de estórias) para a biblioteca, por que tem a parceria de uma empresa privada, mas eu sei que não é assim em todo lugar.

P5:(…) essa coisa da gente **ter que ir de uma escola para outra**, para completar o horário, não tem jeito de se fazer nada direito com os alunos, eu nem sei quem são os outros professores de inglês daqui dessa escola. (grifos nossos)

Como observado nas falas acima, os fatores negativos atribuídos à atividade docente são geralmente relacionados ao governo, aos alunos ou às suas famílias. Essa culpabilização do outro pelo fracasso do ensino de LE na escola pública é comentada por Leffa (2011, p. 18). O autor argumenta acerca da complexidade dos fatores que contribuem para esse fracasso, descrevendo a responsabilidade atribuída ao governo, aos professores e aos alunos. Para o autor, "o primeiro grande culpado é o governo", pois este é o responsável pelas leis que organizam o ensino. O professor vem em segundo lugar como profissional geralmente mal qualificado, o que fica visível no ensino de LE, como afirma o autor: "Antigamente criticava-se o professor porque ele tinha conhecimento, mas não tinha didática. Hoje, (…) nem se fala em didática: critica-se porque não tem conhecimento mesmo".(LEFFA, 2011, p.19).

Finalmente, o autor comenta a responsabilidade do aluno, que, devido à sua imaturidade, não vê objetivo na escola. Segundo ele:

> [...] governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar [...] o professor é o mais acuado dos três, desanca o governo porque ele não dá condições de aprendizagem e desanca o aluno porque não entende o que é estudar. (LEFFA, 2011, p.20)

Sousa, R.M. (2006), em uma pesquisa com professores de inglês da Rede Pública em São Paulo, apresenta a desvalorização da profissão através da fala dos professores contatados, fato também explorado em outras investigações da área. Os professores participantes deste estudo não atribuíram seu insucesso a uma falha pessoal ou de sua formação, mas culpabilizaram o sistema como um todo, desde as classes numerosas até a falta de materiais de uso diário, como aparelhagem de som e vídeo, por exemplo. A desvalorização da profissão comentada por Sousa, R. M relaciona-se ao quadro acima delineado e pode ser aqui apresentado como uma das possíveis justificativas para a impossibilidade de realização dos objetivos almejados no início da carreira.

A fala de professores em relação aos resultados muitas vezes frustrantes do ensino público também foi apresentada em uma pesquisa recente, envolvendo 600 (seiscentos) professores da Rede Pública nas principais capitais brasileiras. Ao comentar a respeito dos resultados das avaliações nacionais com baixos resultados, apesar de não se referirem ao ensino de LE, "os professores foram apontados por apenas um quarto dos entrevistados como diretamente responsáveis pelo desempenho insuficiente (...)" (MONTENEGRO, 2010, p. 36). O autor afirma que quando o aluno é responsabilizado pelo seu fracasso, os professores não relacionam o problema à sua própria atuação, transferindo o problema de quem ensina para quem aprende.

Não é surpreendente que professores em diferentes cidades do país, apesar das diferenças significativas entre as regiões, dividam as mesmas representações em relação a alguns temas, especialmente quanto ao fracasso escolar, seja nas línguas estrangeiras ou em outras disciplinas. Este fato acaba permitindo generalizações, especialmente quando observamos o histórico da organização da educação no Brasil nas últimas décadas, como observado no primeiro capítulo.

Sendo assim, na primeira pergunta observou-se uma reprodução da culpabilização já comentada em pesquisas anteriores sobre o fracasso no ensino de língua inglesa na escola pública.

Na segunda questão, em relação à fase de planejamento que antecede as aulas, os entrevistados informaram como esse processo aconteceu em 2009, ano de realização das entrevistas. Praticamente todos os professores disseram que, como já conheciam o Caderno do Professor desde 2008, não foi preciso passar muito tempo no planejamento, uma vez que já conheciam a sequência sugerida pelo material e a seguiriam novamente. Isso nos fez questionar se os professores teriam acatado o material de apoio como fonte principal para as

atividades nas séries que lecionavam. Afinal, eles mesmos afirmavam a falta de necessidade de planejamento, por já terem em mãos o currículo na forma das apostilas.

Como afirmado por uma das autoras dos Cadernos e apresentado no primeiro capítulo, a intenção da proposta, também por meio do material, era organizar e homogenizar o currículo. A partir das falas dos professores foi sugerido que as apostilas determinavam suas ações em sala de aula. Os professores, durante as entrevistas, resumiam-se a mencionar se as seguiam ou não, se acatavam ou não o material, como se não houvesse alternativa a não ser "aplicá-lo" da forma que lhes era apresentada, independentemente das variações apresentadas em suas classes. As adaptações que eles eventualmente realizavam acabaram revelando uma outra característica, a ser mencionada adiante.

Embora a segunda pergunta buscasse tratar do planejamento das aulas, o tema da relação professor-material didático surgiu como elemento diretamente relacionado a esse planejamento. Apesar do Caderno do Aluno não se configurar como um livro didático propriamente dito, nos pareceu que ele tinha, para esses professores, essa função, ou seja, eles recebiam apostilas e, a partir delas, cumpriam a maior parte da rotina nelas sugerida. O Caderno nos pareceu então, um elemento organizador direto do planejamento dos professores que, aparentemente o utilizavam sem refletir sobre sua proposta.

Na terceira pergunta, quando questionados a respeito das aulas antes e depois das apostilas, todos os entrevistados reafirmaram a carência histórica da disciplina em relação a materiais didáticos para uso em sala de aula. A língua inglesa nunca havia participado do PNLD, o que somente ocorreu recentemente, neste ano (2011). Cabia aos professores, anteriormente à Proposta Curricular de 2008, a responsabilidade de produzir um programa para a disciplina, tarefa essa que acontecia quase que individualmente. Assim, o planejamento acabava se repetindo, algumas vezes em mais de uma série, havendo uma ausência de uniformidade nas classes de uma mesma escola e de progressão significativa entre as séries.

A percepção dos entrevistados de que o material impresso os auxiliou foi praticamente unânime, e nove dos dez entrevistados informaram utilizar o material. Uma das professoras, entretanto, informou que não acatou as sugestões dos Cadernos em suas aulas, sendo bastante dura nas críticas ao material. Apesar de não representativo em termos de estatísticas, por sua pequena amostragem, a aprovação do material apresentada pelos professores de diferentes perfis, porém com um discurso muito semelhante em relação ao uso dos Cadernos, é bastante significativa.

É importante lembrar quer a vinda do Caderno do Aluno, como fruto de uma nova proposta curricular, é uma imposição governamental, que tem a intenção de homogeneizar um

ensino que acontece de forma bastante heterogênea. Além das proporções do Estado de São Paulo, devemos considerar também o histórico do ensino de língua estrangeira-inglês, que há muito estava nas mãos dos professores, que individualmente organizavam seus planos anuais, apesar das alterações promovidas pelas últimas LDBs. Isso significa que a professora que não aceitou o material tinha uma larga autonomia a respeito de conteúdos e procedimentos em sua sala de aula, já que as diretrizes do passado não eram específicas, dando margem às mais variadas inclusões de conteúdos e metodologias. De qualquer maneira, a não aceitação da professora em questão foi tratada aqui como uma exceção.

Entendemos a aceitação dos professores como uma receptividade a um novo material, que preencheu um vazio em relação a recursos didáticos individuais no ensino da disciplina. Ao mesmo tempo percebemos a recusa da professora em acatar um material a ela imposto, o que interpretamos como um fator que ameaçou sua autonomia docente. Como nossa intenção era observar as representações dos professores e os usos do material, não levamos adiante investigações com essa professora, cuja contribuição seria bastante positiva à pesquisa, mas desviaria nosso foco. Como a professora foi a sexta entrevistada, a denominamos **P6**. Observemos, primeiramente, a fala dos nove entrevistados ao responderem à pergunta sobre o andamento das aulas, antes e depois do material:

P1: Hoje **a gente pode selecionar** o quer fazer das apostilas. Antes eu tinha que fazer a minha apostila.

P2: (...) o material de certa forma ajudou. **Ajudou porque hoje o aluno tem mesmo material** (que os professores).

P3:(...) **gostei do material** porque o professor de inglês não tinha material, não tinha nada antes.

P4: (…) **o programa está mais direto**, mais centralizado, hoje você tem a apostila.

P5: (…) com as apostilas a gente pode **organizar melhor** as aulas.

P7:Eu gosto do material porque ele, o conteúdo desse material, está atrelado á faixa etária de cada aluno.

P8: Eu gosto, **acho bem elaborado**, mas os alunos não tem conhecimento para acompanhar.

P9: Uso sim, **é bom o material** (...) é um trabalho interessante, fica bem diversificado. (grifos nossos)

A fala da professora **P6**, no entanto, foi bastante contundente, como observamos a seguir:

P6: Não, não uso não, **o material não acrescentou**, a matéria do jeito que ela é apresentada é muito difícil. Minhas aulas eram muito mais dinâmicas antes das apostilas. **Ele propõe coisas impossíveis**, os alunos não tem a mínima condição de acompanhar. (grifo nosso)

Mesmo assim, **P6** comentou que o material "como prova" era bom, referindo-se à sugestões de provas contidas no Caderno do Professor para a avaliação doas alunos. A professora completou sua opinião em relação aos Cadernos mencionando a postura de seus alunos frente ao material. Este foi o argumento central para a docente não aceitar o material. Para ela, a apostila estava muito acima da capacidade de compreensão dos alunos e isso teria sido um grande elemento desmotivador para eles, que "não entendiam nada" e "não conseguiam fazer as atividades"[20].

Neste ponto é possível inferir a reação desta professora à chegada dos Cadernos como uma atitude de resistência perante a nova proposta. Não pretendemos, no entanto, fazer um julgamento de valor a esta postura, como sendo algo positivo ou negativo. Entretanto, consideramos, apenas, que tal atitude pode sinalizar, por sua idade e experiência na Rede, um descontentamento com a sequência de políticas constantemente aplicadas, em prol de mudanças que não costumam perdurar. Sabemos que a relação com um empregador do setor público difere daquela do setor privado. Reiteramos que conhecer mais a fundo essa recusa à nova concepção de ensino, constituiria uma aquisição riquíssima de dados, mas que não foi desenvolvida intencionalmente por não guiar-nos diretamente ao foco da pesquisa, que era o uso do material.

A chegada do Caderno do Aluno, portanto, foi vista pela maioria dos contatados de forma positiva, entretanto, todos mencionaram dificuldades ao lidar com o novo material. Essa dificuldade talvez não se refira ao nível de inglês apresentado nos Cadernos, mas à abordagem de ensino apresentada por eles, que previa, comparativamente aos métodos anteriores, uma forma diferenciada de ensinar o idioma. Os professores ao mesmo tempo em que comentavam as qualidades do material a eles destinado e as razões para seu uso, completavam suas falas referindo-se às dificuldades apresentadas no caderno do aluno:

P1:(…) agora eles (os alunos) têm as apostilas que eles seguem, eu sigo também, tem muita coisa boa para aproveitar. Mas **é meio difícil para alguns** porque é tudo em inglês

P2: (...) **tem uns textos bem difíceis**, a gente tem que fazer um trabalho mais lento.

(continua na próxima página)

[20] Conforme informado por **P6.**

(continuação)

P3:A estrutura é boa, **mas tô achando muito difícil**, mas eu acho que eu vou conseguir (...) (concluir a apostila até o final do bimestre).

P4:É tão difícil que às vezes **é difícil até pra a gente**, eu tenho que estudar para entender umas coisas.
(grifos nossos)

Observa-se nas falas acima que a dificuldade mencionada pelos professores pode ser interpretada de várias formas, como a dificuldade dos alunos em entenderem inglês, a falta de nível linguístico dos próprios professores em compreender o conteúdo na língua alvo ou a incapacidade dos mesmos de lidar com uma nova abordagem de ensino.

Souza R. J. (2010) em um estudo sobre o ensino da gramática de língua inglesa no Ensino Médio, antes e depois da utilização dos Cadernos, observou, através do discurso dos professores, que eles reconheciam as mudanças sugeridas com a nova Proposta Curricular (2008), mas que tinham muita dificuldade em atuar na prática. Para o autor, os professores participantes de sua pesquisa não percebiam que sua dificuldade na assimilação da nova proposta era diretamente relacionada à falta de uma formação que os auxiliasse na apropriação de uma nova concepção de ensino.

Compreendemos a uniformidade nas respostas de nove entre os dez professores em relação à recepção do novo material, apesar da evidência de suas dificuldades, explica-se pelo fato de tais sujeitos apresentarem-se carentes de materiais didáticos impressos para uso em sala de aula. As observações dos docentes entrevistados para este estudo, quando relacionadas aos recursos didáticos oferecidos pela Rede Estadual, não se diferenciaram daquelas encontradas no estudo realizado por Sousa, R.M. (2006), na qual os entrevistados responsabilizavam o Governo Estadual, comparando-o ao Municipal.

Nos anos de 2009 e 2010 - período no qual foi organizada a presente dissertação -, a afirmação presente na pesquisa datada de 2006 ainda era válida:

> De fato, sabe-se que a disciplina de língua inglesa não participa do do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ou seja, livros de inglês não estão previstos na distribuição gratuita de livros didático às escola públicas. Desta forma, na maioria das vezes, os professores de inglês se vêm obrigados a trabalhar sem o referido material, fazendo uso de xerox, ou ainda, pedindo que alunos copiem informações da lousa, o que leva a um grande desperdício do tempo da aula, bem como uma falta de interesse por parte dos alunos, conforme percebido durante as aulas assistidas no início desta pesquisa. (SOUSA R. M., 2006, p.22).

Em 2011 foram incluídas, pela primeira vez desde a inauguração do ENEM em 1998, as Línguas Inglesa e Espanhola no exame, explicitando assim a importância das línguas estrangeiras dentro da grade de conhecimentos esperadas dos alunos que concluem o Ensino Médio no país. Acompanhando essa lógica, em 2011, pela primeira vez desde a criação do PNLD em 1985, a disciplina Língua Inglesa passou a fazer parte do programa. Consequentemente, no estado de São Paulo, os estudantes não somente passaram a contar com o Caderno do Aluno como também com um livro didático, o que poderá alterar ainda mais as relações entre professores e alunos através do material de apoio. Esta alteração não invalida as argumentações apresentadas nestas linhas, mas surge como um novo elemento na história do ensino de LE na Rede Pública Estadual.

A quarta pergunta, que indagava a respeito do uso do material, acabou gerando respostas muito parecidas com as da terceira, a qual direcionava-se para o andamento das aulas de língua inglesa antes e depois da inserção dos Cadernos. As respostas eram quase que uma complementação da pergunta anterior, já que, antes mesmo de perguntados sobre o que achavam do material, os professores revelavam suas opiniões ao descreverem as aulas após a inserção do material impresso, especialmente dos Cadernos dos Alunos.

Baseado nos dados do seu próprio estudo, Souza, R. J. (2010) concluiu que a Proposta Curricular (2008) sugere procedimentos que não são adotados pelas professoras participantes de sua pesquisa, além do fato de ficar evidente, por meio dos dados adquiridos, que as professoras careciam de uma atitude mais reflexiva para lidar com a nova concepção de ensino. Novamente a formação profissional, apesar de não ser mencionada pelos entrevistados, tanto em nossa pesquisa como na do autor supracitado, perpassa ambas as investigações. Embora o objeto de estudo deste trabalho não seja a relação entre a formação dos professores envolvidos e o uso do material didático de apoio, nos parece claro que tanto sua aceitação como as dificuldades por ele proporcionadas estão diretamente relacionadas à formação profissional, refletida aqui, primeiramente, como uma "deficiência linguística".

Nas dez entrevistas todos os professores mencionaram o grau de dificuldade das apostilas, o fato de o material estar quase todo escrito em inglês e a barreira que isso proporcionava aos alunos. Alguns admitiram que até para eles mesmos, professores, o uso da língua estrangeira era um desafio. Mesmo aqueles desconfortáveis com o nível de exigência acima de sua capacidade linguística não consideraram essa característica um impedimento de seu uso.

A quinta pergunta, que indagava a respeito da percepção que os professores tinham da recepção dos alunos em relação ao material, nos deu algumas pistas sobre o tipo de

recepção dos próprios docentes em relação ao mesmo material. Não coincidentemente, os professores que informaram gostar do material informaram que os alunos aceitaram bem as apostilas. Por outro lado, a professora que se recusou a utilizá-las nos informou que seus alunos as "odiaram"[21].

Apesar da relação entre os alunos e o material disponibilizado pela nova Proposta Curricular (2008) não ter sido o foco desta pesquisa, achamos pertinente desvirarmos um pouco de nossa atenção e ouvir alguns alunos, no intuito de confirmar esses dados. Os alunos da professora que não utilizava os cadernos, infelizmente, não puderam ser contactados para confirmar ou refutar a percepção daquela docente, uma vez que o encontro com a professora deu-se fora de seu horário de aula.

Sendo assim, ao expandirmos as nossas discussões para a questão aluno-material de apoio, sem o objetivo de aprofundá-la, entrevistamos um total de oito alunos, dentre os quais quatro eram do professor acompanhado pela pesquisa e quatro de outra professora, que também informou ter sido receptiva ao material. Após as aulas nas quais os alunos estavam presentes, eles foram questionados e a recepção positiva do material foi confirmada. No próximo capítulo, ao tratarmos dos usos do Caderno do Aluno pelo professor Jairo, retomaremos essa questão, citando as respostas dos seus alunos.

Como já salientamos, esta investigação traz uma pequena amostra das representações dos professores de inglês da Rede Pública Estadual na capital de São Paulo. Apesar das perguntas dos professores entrevistados serem dirigidas à experiência individual dos mesmos, as respostas acabaram se mesclando na coletividade. Concluímos, então, que essas representações, apesar de individuais, são também coletivas, como afirma Lefebvre (1981). As idades diferentes, experiências distintas, a atuação em regiões diferentes da cidade lhes permitiu experiências únicas. No entanto, como eles pertencem a uma mesma classe de trabalhadores que dividem a mesma Rede de Ensino, suas representações, apesar de individuais, são também compartilhadas.

A seguir, apresentamos parte das observações realizadas a partir do acompanhamento do professor Jairo, na busca pelo olhar mais detalhado do cotidiano escolar de um docente. O longo período de permanência do pesquisador em campo acabou por levantar dados que ilustravam as representações dos professores, tão explicitas e convergentes, não somente na primeira fase deste estudo, como também em outros mencionados anteriormente.

---

[21] Conforme informado por P6.

3.2 O cotidiano de Jairo e suas relações

Organizar informações compiladas a partir de transcrições oriundas de quase cinquenta horas de registros, entre observações, conversas informais e entrevistas gravadas é uma tarefa árdua e requer muitas leituras e releituras, assim como visitas à teoria e publicações sobre o mesmo tema. Por isso, apesar do objeto de estudo deste trabalho ser a relação entre o professor de inglês e o material de apoio por ele utilizado, não podemos ignorar outras informações que surgiram paralelamente ao foco da pesquisa, no desenvolvimento das observações de campo.

Uma vez que o acompanhamento se deu por um período extenso, diversas relações e fatores emergiram do cotidiano no qual se relacionavam o professor, alunos, material didático, funcionários, procedimentos institucionais, entre outros.

Um estudo qualitativo, ao acompanhar um sujeito de pesquisa, deve observá-lo não somente em relação ao foco da investigação, mas também em suas relações sociais. É importante também conhecer um pouco da história desse sujeito para podermos relacionar suas experiências às suas atitudes no cotidiano. Nesta pesquisa, entretanto, dados a respeito do passado de Jairo foram coletados brevemente apenas para descrever seu perfil, sem nos aprofundarmos em documentações específicas, já que a investigação não focou em sua história de vida. Já as relações existentes em seu cotidiano escolar foram delimitadas para que nos auxiliassem a respeito do entendimento de seu papel de sujeito pesquisado.

Antes de apresentarmos as categorias de análise em relação aos usos do material didático, observaremos as atitudes e relações de Jairo com as diferentes esferas da escola na qual atuava nos anos das observações. São elas: (1) a relação do professor com a instituição Estado, (2) a relação do professor com a coordenação e seus pares e (3) a relação do professor com os alunos.

3.2.1 O professor e a instituição

Quando Jairo se colocou à disposição para colaborar no nosso trabalho no papel de sujeito observado, em 2009, ele tinha, vinte horas de trabalho na escola, lecionando língua inglesa para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ªs séries na escola escolhida como local das nossas investigações. No ano inicial da pesquisa, ele tinha 27 anos, era casado e não tinha filhos, morava em um

bairro ao lado da escola e era concursado. Há quatro anos na escola, Jairo tinha bacharelado e licenciatura em língua inglesa e havia concluído uma pós-graduação Lato-sensu na mesma universidade particular na qual se formara, na capital de São Paulo.

O professor era fluente na língua inglesa e com muita frequência se comunicava com a pesquisadora em inglês. Ele chegou a lecionar em um instituto de línguas de médio porte em São Paulo, com filiais em todo país, por cerca de oito anos, mas após o concurso e a estabilidade de emprego que procurava, abandonou a instituição privada. Em 2009 voltou a trabalhar pela manhã em uma escola particular com turmas de 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio. Na escola pesquisada, Jairo tinha em 2009 duas classes de 5ª série, uma de 6ª série, duas de 7ª e duas de 8ª. No ano de 2010 houve algumas trocas e o professor ficou com praticamente todas as turmas de 5ª e 6ª enquanto a outra professora de inglês da escola passou a lecionar para as turmas de 7ªs e 8ªs séries.

O primeiro contato com o professor foi muito significativo para a pesquisa. Em uma conversa informal não gravada, Jairo comentou suas condições de trabalho, criticou o sistema de avaliação vigente e reiterou a insatisfação pessoal que tinha com a profissão, pelos mesmos motivos dos professores entrevistados neste e em outros estudos: seus sonhos de falar em inglês com os alunos se esvaíram com o tempo de prática. As observações de aulas, porém, mostraram um professor bastante motivado em muitos momentos, especialmente com as séries iniciais, como será comentado ainda neste capítulo, quando tratarmos da relação professor-aluno.

Não somente no primeiro contato, mas durante os dois semestres de observação, foram registradas impressões e organizadas informações fornecidas por Jairo no tocante à sua relação com a instituição Estado, que aqui separamos em temas, por meio da compilação e seleção de relatos expandidos e de falas do referido professor:

Quanto ao ambiente de trabalho e sua autoridade perante os alunos:

> No primeiro contato, (setembro de 2009) o professor revelou que gosta muito de trabalhar na escola e que não pensa em pedir para trocar de forma alguma, por apresentar um bom ambiente de trabalho. Segundo ele, nesta escola os alunos ainda respeitam a autoridade dos professores, especialmente se ameaçados com “pontos negativos” ou com o fato de serem levados até á coordenação ou a direção.

Relato expandido 6 – Jairo se refere aos alunos da escola

Quanto à atitude dos alunos em relação ao patrimônio escolar:

> Segundo o Jairo, na escola, os professores podem estacionar seus carros no espaço oferecido pelo prédio, pois não há riscos dos mesmos serem danificados (pelos alunos). Ele também chamou à atenção de que as paredes não estão pichadas, o que revela uma certa disciplina por parte dos alunos.

Relato expandido 7 - alunos e o patrimônio (a)

> Ao final de 2009 o professor se apresentava bastante cansado e um pouco "decepcionado" com os alunos. Ele comentou que houve roubos na escola e que a direção não havia tomado providências. Concordou com as observações feitas no início do segundo semestre de que a escola não apresentava pichações e que agora, ao final do ano, as salas estavam bastante sujas e atribuiu isso à falta de compromisso dos alunos e das famílias com a escola.

Relato expandido 8 - alunos e o patrimônio (b)

Quanto aos recursos disponíveis para os professores:

> Em relação aos testes e provas, Jairo informou que fazia provas escritas para os alunos em todas as séries e para isso utilizava recursos próprios, com cópias pagas por ele. Ele chegou a informar que sabia da existência de uma verba, em torno de R$ 100,00 (cem reais) do Estado para cópias, mas que ele nunca havia utilizado.

Relato expandido 9 – recursos para o professor

Os relatos descrevem o cotidiano de um professor permeado por uma realidade determinada pelo empregador, o Estado. Diferentemente dos professores da esfera privada, os quais normalmente tem como negociar mais diretamente os recursos, especialmente financeiros, a relação de Jairo com seu empregador, apesar das relações pessoais e hierárquicas existentes na escola, requer muitas vezes a aceitação de determinações que funcionam igualmente para várias escolas, não necessariamente semelhantes à sua.

Nossa função não é julgar vantagens ou desvantagens de se pertencer à Rede, mas observar como o professor escolhido se relaciona com um empregador que determina as mesmas regras a escolas com diferentes características em todo o Estado. Apesar de Jairo não concordar com as regras da avaliação, por exemplo, o que claramente o desmotivava, ele parecia estar satisfeito com um sistema que não cobrava dele resultados com regularidade. Assim, construía suas aulas da forma que lhe convinha, sem ser avaliado ou ter seus procedimentos verificados.

Além da menção do valor de R$ 100,00, foi observado que a escola em que Jairo trabalhava dispunha de uma sala com recursos visuais, um projetor conectado a um computador onde o professor apresentou slides com figuras e prompts (palavras específicas)

para atividades em classe. O professor comentou que ele era praticamente o único docente da escola a utilizar a sala, o que demonstrava sua motivação em criar atividades para os alunos.

A principal reclamação do professor, no entanto era destinada ao sistema de avaliação. Segundo o professor, as notas que dava aos alunos acabavam se tornando uma formalidade, e não refletiam necessariamente o aprendizado dos alunos, como observamos no relato a seguir:

Quanto à avaliação e ao sistema de ensino:

Um dos primeiro assuntos abordados nas conversas informais com Jairo dizia respeito à avaliação. Sua principal queixa era relativa ao sistema. Segundo ele, as notas que registrava e contavam como avaliações dos alunos não refletiam o aprendizado dos mesmos, mas sim a necessidade da Secretaria em cumprir metas de aprovação. Para Jairo isso invalidava seu trabalho e consequentemente o desmotivava a ensinar .

Jairo:(…) **eles vão passar de qualquer jeito**, só na 8ª série que não. Há uma porcentagem, não oficial, não vão deixar você reprovar, é velado, até porque **você não pode reprovar**. Os alunos menores são ingênuos, acreditam que podem repetir de ano, você fala que a lei mudou e eles acreditam. (grifos nossos)

Relato expandido 10 – Jairo e a avaliação

Sabemos que a temática da avaliação na Rede Pública de ensino é um assunto bastante relevante, mas que não foi investigado em nossa pesquisa e, portanto e não nos cabe, aqui, desenvolvê-lo. No entanto, o fato levantado por Jairo mostra que, além das dificuldades já enfrentadas pelo professor, ao trabalhar com o ensino de uma língua estrangeira na escola pública, ele deve lidar com outras características do sistema, tais como o sistema de progressão continuada e a busca de metas de aprovação. Para ele, essas regras institucionais representavam obstáculos que mais o frustravam do que o auxiliavam no processo de verificação da aprendizagem de seus alunos.

Segundo Jairo, as notas que atribuía a seus alunos se referiam muito mais à feitura de tarefas e participação dos mesmos do que a real aquisição de conteúdo. Caso assim o fizesse, segundo ele, as notas seriam muito baixas. Como informou, não era "do gosto da direção" que alunos fossem retidos.

Outro assunto mencionado nos encontros - a remuneração - veio acompanhado de um evento comum à Rede Estadual, porém de grande relevância na relação entre o professor e seu empregador, o Estado. Em março de 2010 os professores da Rede realizaram uma greve

que durou quase todo o mês, e que reivindicava, principalmente, a recuperação de perdas salariais.

Quanto à questão salarial:

> Durante seus quatro anos na Rede o professor informou que recebeu um aumento de cerca de R$ 70 (setenta) reais no total de seu salário, além de não receber regularmente os dissídios que a categoria deveria receber anualmente.

Relato expandido 11 – a questão salaria

Os professores da Rede estadual entraram em greve no dia 8 de março de 2010. Jairo também foi acompanhado um dos dias de manifestação na Avenida Paulista, em março de 2010 e, mais uma vez, contribuiu para a pesquisa com suas observações e percepções do movimento de greve. Jairo, com vinte horas em 2010 recebia em torno de R$ 1.100 (hum mil e cem reais) em seu salário bruto e cerca de R$ 950,00 de valor líquido. Segundo ele, que já havia participado de outra greve, fazer parte do movimento não lhe parecia mais tão efetivo. Durante a manifestação mostrou seu descontentamento:

Jairo: No inicio é assim, você vem aqui na Paulista, se empolga , fica junto com os colegas e acha que vai conseguir o que pede, depois o governo não dá nada, o movimento enfraquece e você volta para a sala de aula, com a matéria atrasada e sem salário do mesmo jeito. Isso desestimula, com certeza.[22]

Apesar da estabilidade de emprego, quase sempre comentada durante as conversas, a questão salarial era um dos motivos pelos quais o fizeram participar de outro concurso público, desta vez para a Rede Municipal, como observamos nos relatos de pesquisa a seguir:

Quanto à estabilidade de emprego no setor público:

> Jairo informou que fez um concurso para a Rede Municipal, e que pretende ao final do semestre (junho de 2010), pedir licença não remunerada por 6 meses. Segundo ele, vai *testar* a nova oportunidade e decidir pelo abandono oficial de seu cargo na Rede Estadual no futuro.

Relato expandido 12 – a estabilidade de emprego

Assim sendo, antes das férias de 2010, Jairo pediu seu afastamento por meio de uma licença não remunerada. O abandono da Rede Estadual, por meio de um concurso para o Município de São Paulo, deixou Jairo na mesma situação de tantos outros professores que realizam essa escolha em busca de estabilidade de emprego e melhores salários.

---

[22] Conforme relatado pelo professor, em março de 2010

Entre os professores, as diferenças nas condições de trabalho no Estado e no Município de São Paulo parece estar bem definida. Sousa. R.M. (2006), ao pesquisar as identidades dos professores de inglês das redes municipais e estaduais e explicitou falas de professores de inglês de ambas as redes públicas, reproduzidas aqui, tal como foram apresentadas em sua dissertação:

> *... **aqui a gente ainda tem certos materiais** pela nossa luta em conseguir, mas eu acho que o estado, o governo, não fornece para as escolas públicas o material adequado pra sala de inglês...*
>
> *... eu acho que o **Estado**... **eles deveriam ter esses aparatos também...***
>
> *Agora eu trabalho na 5ª série na **prefeitura** e **já é** outro... **Outro esquema**... na prefeitura eles (os alunos) gostam porque eles **estão acostumados com o som, com internet com computador**... **é diferente**. Aqui não a gente não tem.* (SOUSA, R. M. 2006, p.22 e 23, grifos da autora)

As falas aqui pontuadas podem estar diretamente associadas à realidade de Jairo. O grau de insatisfação do professor com a instituição Estado era claro e foi, como observamos, o tema levantado por ele no primeiro encontro. Como afirma Turbin (2010), devido à situação, muitas vezes precária, das condições de trabalho dos professores das redes públicas em geral, é comum que os docentes, no primeiro contato com o pesquisador, se refiram diretamente a essa problemática.

O pesquisador é utilizado, então, como um representante capaz de ajudá-los na solução de seus problemas. Turbin, em sua pesquisa, pediu que professores de língua inglesa organizassem relatos escritos acerca de seu cotidiano, obtendo-se como resultado dos primeiros escritos uma série de lamentações, como descreve a autora:

> A solicitação para que fosse escrito um relato de momentos da sua aula de LE, erigiu, no início, um muro de lamentações feitas pelos professores-alunos (de um curso de formação para docentes de língua inglesa) e, aparentemente, isso funcionou como um pedido de redenção, uma demanda de compreensão pelas dificuldades que os professores enfrentam nas escolas. (TURBIN, 2010, p.17)

O mesmo tom de lamentações foi ouvido nas respostas dos professores entrevistados, que em geral reclamavam das condições postas pelo empregador:

P2:O inglês **sempre foi esquecido pelo Governo** do Estado.

P3: A prova eu pago com o meu dinheiro. **Trabalho por amor**, não da para usar o computador porque tem muita gente.

P5: (...) **a gente nunca teve um material** assim para usar com os alunos.

P10: Nessa escola a gente recebe uns livros para a biblioteca, porque tem a parceria com uma empresa privada, mas **eu sei que não é assim em todo lugar**. Eu gosto de fazer essas coisas (materiais para alunos) só que gasta tempo e dinheiro.

Jairo deixou claro sua insatisfação com as condições de trabalho e a necessidade de busca por outro emprego que também lhe oferecesse estabilidade e melhores condições. No entanto, o desconforto com seu empregador estava reservado apenas às primeiras conversas em 2009. Em nenhuma das aulas mais de quarenta aulas observadas o professor fez quaisquer reclamações perante alunos ou colegas que se dirigisse à instituição Estado. Pelo contrário, Jairo mostrou-se um professor bem humorado, que tratava a todos a sua volta com muito respeito. Esse tratamento, então, parecia voltar a ele por meio da apreciação de colegas, coordenadores e alunos, como veremos a seguir.

3.2.2 O professor, seus pares e superiores

Como mencionado anteriormente, Jairo estava na escola havia quatro anos, admitido por meio de concurso público. Segundo ele, sua convivência com a outra professora de inglês da escola era “muito boa” e eles formavam uma “ótima” parceria como poucas vezes ele havia observado em sua carreira.

Dentre os dez professores contatados, Jairo foi o único que mencionou uma parceria positiva. Na verdade, os outros não se referiram a parcerias negativas, mas o assunto surgiu em termos de uma “ausência”, ou seja, os professores explicavam que geralmente não interagiam com os colegas. Entre as razões principais, foram elencados: o fato de serem os únicos no turno, a impossibilidade de se encontrarem com os colegas, devido às suas cargas horárias e as determinações do regime de atribuição de aulas, que fazia com que os

professores se dividissem entre duas ou mais escolas. O último fator mencionado é muito comum à disciplina língua inglesa, considerando-se que esta conta com menos horas do que outras como matemática, por exemplo, e demanda um número menor de profissionais.

Como Jairo concentrava seus horários, na escola observada, à tarde, a outra professora que trabalhava pela manhã, uma das entrevistadas, comentou também que, com a vinda dos Cadernos, o encontro para o planejamento foi praticamente cancelado: "Antes a gente preparava junto o ano. A gente montava a nossa apostila. Depois da apostila a gente não sentou mais junto não"[23].

Além dos colegas com quem se relacionava de forma bastante cordial na sala dos professores, Jairo lidava cotidianamente com a coordenadora e a vice-diretora, ambas bastante presentes nas rotinas da escola e encontradas nos corredores da escola quase na totalidade das vezes em que a escola foi visitada.

A relação do professor com a coordenadora era bastante estreita. Por vezes sua aula foi interrompida porque a coordenadora precisava de ajuda em relação ao equipamento na sala onde havia um computador e um projetor. O professor costumava responder suas dúvidas ou até sair de sala para auxiliá-la com o equipamento.

Em uma das observações, como descrito abaixo, a coordenadora interrompeu uma aula para pedir ajuda ao professor na realização de procedimentos de ordem organizacional da escola:

> Os alunos estão se acomodando nas carteiras quando a coordenadora aparece na porta da sala. Prof. Jairo caminha até ela e eles conversam, como se ela estivesse pedindo algo ou fazendo perguntas. Não escuto, pois estou sentada no outro extremo à esquerda, perto da mesa do professor eles se encontram na porta da sala, do lado direito. (…)
>
> O P pega o papel e com uma caneta parece fazer correções, são uma ou duas folhas impressas grampeadas, os dois lêem juntos o papel, apontando as linhas com uma caneta, ele responde algo, ela parece fazer perguntas. Somente consigo ouvir algumas expressões:
>
> C: ...aí tem que ter um projeto né? (…) Precisaria... na época foi aprovado(...) Eu pedi aquela verba...
>
> P: ... Se chama...
>
> Jairo fala com a coordenadora, ela anota e risca com a caneta.
>
> P: Não, corta, isso aí não...
>
> Ela risca o papel. Ele fala algo e ela concorda. A coordenadora sai.
>
> O Professor, sorrindo, retira o boné de um aluno que estava sentado na primeira fileira. (...)

Excerto de transcrição 5 – diálogo Jairo e a coordenadora

Esse e outros momentos observados indicaram que Jairo era um professor de confiança da coordenadora e, portanto estava em um lugar confortável na a escola e com os

[23] Conforme informado pela professora denominada "P2"

colegas. Cremos que isso refletia em sua atitude, geralmente positiva perante os colegas e alunos. Ele frequentemente era encontrado sorrindo nos corredores e sua companhia era quase sempre disputada entre os alunos, os quais sempre se dispunham a carregar seus materiais de uma sala para outra, além de abraçá-lo e beijá-lo, revelando uma amigável relação, conforme descrito a seguir.

3.2.3 O professor e os alunos

A relação positiva com os colegas e alunos e sua atitude, em quase todas as aulas revelou o perfil de um professor calmo e organizado. Seus procedimentos repetitivos foram indispensáveis para a caracterização inicial de sua prática, como observamos a seguir:

- O professor sempre cumprimentava os alunos dizendo "good afternoon" (boa tarde) e esperava que eles lhe respondessem em inglês, o que quase sempre acontecia, independente da série lecionada;
- O professor também cumprimenta os alunos ao término de suas aulas, em inglês, dizendo "bye bye" ou " good bye" e era respondido;
- Com muita frequência ele relembrava a aula anterior nos minutos iniciais e assim dava continuidade às atividades do dia;
- Ele sempre tratava os alunos com muita calma e respeito e tinha reciprocidade de seus alunos, especialmente dos mais novos, das quintas e sextas séries;
- Apesar dos alunos falarem muito alto, e até mesmo gritarem para se comunicar com o professor, eles o faziam para serem ouvidos, uma vez que vários costumavam falar ao mesmo tempo. Isso não significava que o desrespeitassem, apenas queriam ser ouvidos;
- Ele sempre procurava responder às perguntas dos alunos, mesmo quando elas não se relacionavam ao tema da aula, mas tratavam de uma dúvida sobre a língua inglesa.

Foi observado, no entanto, que o professor se comportava diferentemente em relação aos alunos menores, das 5ªs e 6ªs séries e aos maiores, das 7ªs e 8ªs séries. Essa diferenciação em sua atitude, já havia sido anunciada em contatos anteriores, na qual revelara:

Jairo: "(...) eu prefiro os alunos da 5ª série, ele são mais fofinhos (...). São muito mais curiosos e participativos também. Os da 8ª série não estão muito a fim, eles não são tão interessados" Quando eu tenho algum problema de disciplina é sempre na 8ª série.

Embora saibamos que há outros fatores envolvidos na motivação dos alunos e consequentemente em seu comportamento em sala de aula, tais como a própria adolescência, voltamos a uma citação do próprio professor, apresentada anteriormente, no primeiro capítulo desta dissertação:

> Quando a gente recebeu as apostilas, a da 5ª série era fácil de lidar, de acompanhar, mesmo assim, não tínhamos uma noção de até onde se esperava que aluno chegasse. No mínimo, a gente tinha uma ideia quando víamos as outras, das outras séries. Mas realmente para o aluno da 8a, que não tinha tido uma base com aquilo que se pretendia, ficava muito mais difícil, pois o que eles tinham tido antes era totalmente diferente[24].

Nossa hipótese referente à desmotivação e possível indisciplina dos alunos pode ser confirmada pelas próprias palavras do professor. A chegada dos Cadernos e a consequente progressão dos conteúdos chegou para os alunos das séries mais avançadas como um passo maior do que eles poderiam dar. Uma das consequências foi o desinteresse durante as aulas. Em relação à indisciplina, poucos foram os eventos ocorridos nas aulas de 7ª e 8ª séries. Seguimos com alguns dados referentes às atitudes do professor diante dos alunos mais velhos: Durante as aulas assistidas em 2009, em especial aquelas ministradas para as 7ª e 8ªs séries, foi observado que com muita frequência o professor determinava uma ou duas páginas da apostila para serem feitas pelos alunos. Após isso, sentava-se e esperava a feitura da atividade enquanto alguns alunos vinham até a sua mesa. Depois, levantava-se e corrigia:

- Nas aulas em que dava instruções curtas e pedia para os alunos realizarem as tarefas, foi observado que os alunos ficavam com muitas dúvidas e logo desistiam de fazer as atividades. Os alunos, então, copiavam daqueles que tinham feito, sem saber exatamente que tipo de atividade estavam realizando;
- Em 2010, ano que lecionava somente para as 5ªs e 6ªs séries, o professor costumava explicar as atividades com bastante calma e praticamente em nenhuma aula observada no ano de 2010 repetiu o procedimento de informar apenas a página, o que ocorreu com muita frequência no ano de 2009;

[24] Informado pelo professor Jairo, em setembro de 2009

- Em 2009, com turmas de 7ª e 8ªs séries, foi observado que sempre havia alunos que não faziam as atividades, recolhiam-se em grupos e iniciavam conversas, deixando de acompanhar a aula.

A mudança de ano e a consequente alteração na distribuição das turmas revelaram uma alteração na atitude do professor: no primeiro semestre de 2010 ele tinha praticamente todas as 5ªs séries da escola e duas 6ªs séries, enquanto em 2009 tinha turmas de 5ª a 8ª. A calma, paciência e o carinho com os alunos pareciam estar mais presentes, pois eram reservados aos mais novos. A participação dos alunos da 5ª série foi comentada por quase todos os entrevistados na primeira fase da pesquisa. Mais do que isso, o aprendizado dos alunos dessa série foi mencionado praticamente por todos os professores em relação às apostilas.

P2:(...) aluno que começou agora na 5ª série vai ter **base melhor**.

P3:... os alunos que começaram agora na 5ª série com o material **vão estar muito melhor** que os alunos do passado, eles já estão começando melhor.

P 5:(...)nem comparação! Os alunos da 5ª tão **aprendendo muito mais**!

P7: Por exemplo, **na 5ª série é interessante**, porque você vai levar o inglês para o mundo dele.

Os alunos das classes dessas séries, em geral, demonstravam mais interesse e participação do que os mais velhos. Como consequência, foram observados também diversos momentos de aprendizado nas 5ªs e 6ªs séries, apresentados nos excertos de transcrições, a seguir:

23 de setembro de 2009, 5ª série:

(…) P= *Um exemplo de países e nacionalidade!*
Os alunos se levantam, querendo participar. Eles gritam bem alto para participar, falam ao mesmo tempo as respostas.
P= *Perguntar nome sobrenome e origem do nome!*
Novamente, muito motivados a responder alguns alunos falam ao mesmo tempo.
P Jairo caminha pela sala, checando as apostilas.(...)

Excerto de transcrição 6 - aula da 5ª E

23 de setembro de 2009, 6ª série:

(...) O P escolhe um aluno para responder, fala em inglês:
P= *There are sports, any doubts ? Page 5*
Alguns ouvem outros não. Alunos dizem:
P = *Que esporte que é?*
al B= *soccer !*
Al A=(para o colega que respondeu) *Como descobriu ?*
al C=(respondendo) *soccer!*
al D=*g!* (letra g) (...)

Excerto de transcrição 7 – aula da 6ª D

30 de setembro de 2009, 6ª série:

(…) P= Vocês *podem pegar as suas listas de verbo, mas não podem escrever nada agora!*
P= *lembra, he, she, começa falando uma coisa que você sabe.*
al A= *I can not drive*
aL B= *He can not drive, I can swim.* (...)

Excerto de transcrição 8 – aula da 6ª D

2 de junho de 2010 5ª série:

(…) P= *Vamos, deixa eu acabar de corrigir. He is old, ele é velho alguém fez diferente?*
Uma aluna levanta a mão
P= *fala.*
Al X=*They is old.*
P= *they....* (indicando na intonação que a resposta dela não seria a correta)
als juntos= *are !*
P= *They are old, he is old.*(...)

Excerto de transcrição 9 – aula da 5ª F

2 de junho de 2010 5ª série:

(…) P= *Alguém fez diferente disso?*
Ninguém responde.
P=*Alguem fez diferente?, fala Rodolfo...*
al R=*É are no lugar de is.*
Al B=N*ão é estar é é.*
P=*Fala Bruna.*
al B= *É are.*
P= *Ah então are pode significar estar, como é que eu sei que é are?*
al B=*Porque é you .*
P= *Qual é o verbo to be para you? I am, you are.* (...)

Excerto de transcrição 10 – aula de 5ª F

16 de junho de 2010 5ª série:

(...) P=. *Que número é 10 mesmo?*
als= ten!
P= *E se fosse onze?*
Alguns als= *eleven !*
P= *everybody, eleven!* (alunos repetem em seguida)
P= *Quem tem 10 aqui levanta a mão. (* alguns alunos levantam a mão)
P= *Alguém tem doze?* (...)

Excerto de transcrição 11 – aula da 5ª E

Observamos nos excertos acima que, apesar de curtos, revelam uma interação intensa entre o professor e os alunos de 5ª e 6ª série, sempre dispostos a participar, discutindo as respostas entre si e com o professor. Apesar de a tradução estar presente em quase todos os momentos, por meio da fala do professor, percebe-se que os alunos tinham a informação ao responder, ou seja, aprenderam o conteúdo ensinado pelo professor, independente da concepção de ensino que estava por trás das atividades.

Reiteramos que os desafios enfrentados com alunos sempre se apresentarão distintos enquanto lidarmos com idades diferentes, no caso, com adolescentes e pré-adolescentes. Enquanto os menores são mais facilmente "agradados" com brincadeiras e jogos para praticar a língua alvo, eles, ao mesmo tempo, têm concentração menor e mais dificuldade na realização de tarefas de longa duração. Os mais velhos, em contrapartida, aceitam com mais facilidade as atividades mais longas, porém sua atitude perante os professores e colegas pode ditar seu aprendizado, já que geralmente o adolescente procura contestar aqueles que lhe impõem procedimentos, apesar de sempre buscarem a aceitação do grupo.

É comum professores terem suas preferências quanto à idade dos alunos e, portanto se relacionarem mais facilmente com alunos de faixas etárias específicas. Entendemos que Jairo tinha de lidar com sua desmotivação em relação às suas condições de trabalho no Estado e a expectativa de ser chamado na Prefeitura, por isso, "desistiu" dos alunos mais velhos e preferiu dedicar-se àqueles com os quais tinha uma relação mais harmoniosa.

Insistimos no fato de que o relacionamento do professor com os alunos mais velhos não era ruim, mas ele definitivamente não ocorria nos mesmos termos que as interações ocorridas com as 5ªs e 6ªs séries. Esse relacionamento então era estendido à aprendizagem, que ocorria entre os mais novos com muito mais frequência que entre os mais velhos.

3.3 O diálogo entre as representações do grupo e o cotidiano do professor

O trabalho de observação de detalhes do cotidiano de um professor durante mais de quarenta aulas deu amplitude e profundidade à pesquisa, especialmente no que se referiu ao uso do Caderno do Aluno de Língua Inglesa. Embora o estudo não objetivasse verificar na prática de Jairo as respostas dos professores entrevistados, pudemos observar diversos momentos nos quais as informações fornecidas nas entrevistas se confirmavam no cotidiano do professor acompanhado. As ponderações surgidas a partir das perguntas abertas, então, levantaram temáticas que acabaram sendo consideradas também ao longo das observações de campo, principalmente em relação ao uso da apostila. São elas: o uso da apostila como recurso principal dos professores em sala de aula, a preparação do conteúdo após a inserção das apostilas e os alunos das 5ªs séries após à chegada dos Cadernos.

O uso da apostila como principal recurso na sala de aula apresentou-se como o primeiro dado relevante, uma vez que nove entre os dez entrevistados informaram que usavam o material. Jairo foi um dos nove professores que afirmou utilizar os Cadernos e as observações realizadas confirmaram este dado: o professor seguiu o material didático impresso, em praticamente todas as aulas observadas, como será detalhado no próximo capítulo.

Independente da qualidade do material, percebemos por meio das entrevistas que a presença do Caderno do Aluno preencheu um vazio no cotidiano de alunos e professores da disciplina e tão logo tiveram um material para utilizar em sala de aula, os professores - com exceção da professora que não o acatou – pareceram estar disponíveis a seu uso. Assim, o Caderno do Aluno não nos pareceu, por meio da fala dos entrevistados, significar uma nova proposta, uma nova concepção de ensino, mas um recurso imediato que preenchia o vazio geralmente ocupado pelo livro didático.

Como observado em estudos anteriores, (SILVA, 2010; SOUSA, R.M, 2006; SOUZA R.J., 2010) foi mostrada uma convergência das representações dos professores de língua inglesa da Rede Pública do Estado de São Paulo, que se encontra com as análises das entrevistas com os dez professores aleatoriamente selecionados. As observações de Jairo, como participante deste grupo, apesar de sua individualidade representada por sua experiência e formação individual, não se destacaram no coletivo. Por meio de seu discurso, ele referendou a ausência de recursos mencionada pelos participantes das outras pesquisas,

responsabilizando o Estado pela não distribuição suficiente de recursos anteriormente à proposta que criou as apostilas.

Em relação ao planejamento do ano letivo, Jairo pontuou que se sentia bastante comprometido com a tarefa, especialmente nos anos anteriores a 2008. Ele informou que organizava o ano em parceria com uma colega de disciplina, o que foi confirmado por ela quando contatada. No entanto, comentou que isso deixou de acontecer com a chegada do Caderno do Professor uma vez que, após a inclusão do novo material, os professores simplesmente passaram a seguir o programa de acordo com as apostilas.

A observação presente na fala dos professores de que os Cadernos teriam diminuído o volume de preparação para o ano letivo foi confirmada pelos entrevistados, o que sugere uma nova reflexão: a diminuição no volume de trabalho de preparação nos pareceu um elemento positivo, do ponto de vista do professor, bastante ocupado em função de suas atividades cotidianas. No entanto, o que isso significa? Que os professores passaram a criar menos e consequentemente a refletir menos a respeito do planejamento anual?

Compreendemos que o planejamento dos conteúdos é uma das tarefas da profissão docente. A vinda dos materiais homogeneizando o currículo, no entanto, pode significar, para alguns, uma ameaça à sua autonomia, enquanto para outros, a facilitação de seu trabalho. O que ficou sugerido pelo acompanhamento de Jairo foi que aqueles que acataram o material aparentemente o fizeram sem conhecer propriamente ou questionar a nova Proposta Curricular Essa foi a conclusão de Souza R. J. (2010) em sua pesquisa, o que nos faz pensar que a apropriação de novas concepções de ensino não se dá em um curto espaço de tempo e, tampouco pouco, acontecem de forma simples.

O terceiro e último tema observado, tanto nas aulas de Jairo como nas entrevistas, refere-se aos alunos de 5ªs séries. Segundo os professores, como esses alunos começavam a cursar o programa desde o seu início, sua experiência de aprendizado era diferente.

Se o propósito de uma investigação é questionar, problematizar, então aqui o fazemos: Não seriam esses os mesmos professores que ensinavam os alunos antes do material? Teria um material impresso um poder tão grande de transformar o aprendizado de alunos de um ano para outro? Um material didático impresso deve ser considerado o fator responsável pelo aprendizado dos alunos? Qual seria então, o papel do professor?

Entendemos que o papel do professor é central no aprendizado do aluno, independente dos recursos disponíveis. Por que então esses docentes informaram que os alunos, após a chegada dos Cadernos aprenderam mais? Partimos da hipótese que a desmotivação histórica dos professores da Rede foi um fator tão importante quanto a

formação e os saberes acumulados desses professores em sala de aula, ensinando sem eficácia quando desprovidos de recursos. Cremos que qualquer professor tem a possibilidade de promover o aprendizado de seus alunos, amparado ou não por recursos materiais, como, por exemplo, um livro didático. No entanto, defendemos que o fato de tais sujeitos apresentarem a chegada dos Cadernos quase como que redentora do aprendizado dos alunos de 5ª série é, no mínimo, suspeita.

A chegada dos Cadernos para os professores de inglês da Rede Estadual parece ser um tema gerador de outros, inerentes ao aprendizado da língua estrangeira na escola pública, uma esfera de ensino na qual o fracasso sempre foi o tema principal, como veremos a seguir.

ASSERÇÕES INICIAIS:
UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Lima (2011) organizou um material no qual diversos autores (Barcellos, Leffa, Paiva, Schmitz, entre outros) são perguntados: "Inglês em escolas públicas não funciona?" As respostas dos especialistas foram inspiradas em um depoimento de um aluno de um curso de Letras, ex-aluno de escola pública, que narra sua história de aprendizagem da língua inglesa, muito provavelmente vivida também por outros alunos no país. A seguir são apresentados alguns excertos do depoimento:

> Uma vez que sempre estudei na escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na 5ª série do ensino fundamental.Para mim e para a maioria dos meus colegas a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele primeiro ano, quando percebi que passar o tempo todo estudando o alfabeto não me levaria á realização do meu desejo de falar, ao menos algumas palavras [...] (p. 13)
>
> […]"Quem sabe no próximo ano", pensava a cada série que passava, mas a empolgação foi sendo destruída não somente pela aprendizagem, mas principalmente, pelo fato de que pouco a pouco eu descobri que meus professores não me ensinavam porque não queriam, mas porque não sabiam inglês.[...] (p. 13)
>
> [...].Ao chegar no ensino médio, o inglês já não me influenciava mais, tinha me contentado apenas em ouvir as músicas que gostava sem entender nada.[...] no segundo ano do ensino médio surge uma oportunidade [...] uma escola de cursos de idiomas […] então me matriculei [...] estudei por apenas um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais pagar as mensalidades. [...] foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola. [...] (p. 13)
>
> [...]No meu último ano do ensino médio, pela primeira vez, tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa [...]. O curioso é que, sendo um conhecido professor de uma escola de idiomas, ele também não ensinava nada, nem sequer falava em inglês em sala de aula [...]. Certa vez, tentando praticar meu fraco inglês com ele, perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi que a de que **ensinar inglês na escola publica não funciona.** [...] (grifo nosso). (p. 14)

Ao apresentarem suas discussões a respeito do ensino de inglês na escola pública, os autores focam em diferentes aspectos da complexidade que envolve ensinar uma língua estrangeira no contexto da Rede Pública. Jairo, apesar de ser um entre milhares, faz parte desse contexto e, na complexidade de suas atividades, teve atitudes bastante distintas em salas de aula também distintas. Ao mesmo tempo em que o professor acompanhado fornece um

“não” à referida pergunta (sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola pública), pelo seu comportamento quase omisso nas séries mais avançadas, o mesmo professor responde com um “sim”, ao atuar nas salas de 5ª e 6ªs séries e proporcionar atividades nas quais os alunos efetivamente se comunicaram em inglês.

A profissão docente é de uma complexidade ímpar e muitas vezes o professor não se dá conta de sua importância perante a vida dos alunos e das mudanças que ele é capaz de promover.

Jairo, nos dois semestres em que tivemos contato, jamais apresentou em sua fala atitudes de desrespeito ou agressividade em relação aos alunos mais velhos, apesar de considerá-los “desinteressados”. Como consequência de sua crença sobre a atitude dos alunos, suas ações acabavam sendo desinteressadas, especialmente ao se relacionar com os mais velhos de uma forma mais distante e menos atuante em relação ao aprendizado desses. O professor, nessa omissão, deixou perpetuar a crença de que não se aprende inglês na escola pública, como apresentado por Silva (2010) e Lima (2011), perdendo assim, a oportunidade de mudar essa concepção em seus alunos mais velhos. Jairo apresentou capacidade linguística e didática para fazê-los aprender, mas provavelmente por ser mais uma peça do contexto que envolve o desprestígio da profissão, a ausência de recursos e a consequente desmotivação do professor, deixou de fazer diferença no aprendizado de língua estrangeira daqueles alunos.

Em contrapartida, a motivação dos alunos das 5ªs séries assistidas, aliada à existência de um material didático impresso e a disposição do professor, mostra que é possível aprender inglês na Escola Pública e Jairo, apesar do seu descontentamento com a instituição, não se deixou contaminar pelo desânimo. É bem verdade que alguns de seus procedimentos serão questionados no próximo capítulo; mesmo assim, foram inúmeros os momentos de aprendizado nas aulas de 5ªs e 6ªs séries.

Diversos fatores prejudicaram a atuação do professor durante as aulas dos alunos menores, tais como o barulho intenso dentro e fora de sala, as classes numerosas, a indisciplina de alguns, a falta de maturidade e de conhecimento prévio que os ajudassem a relacionar conteúdos. Ainda assim, os alunos de 5ªs e 6ªs séries aprenderam palavras que não conheciam, atuaram em pequenos diálogos em inglês, entrevistaram seus colegas e cantaram no idioma, mostrando ser possível, nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, adquirir informações elementares na língua alvo.

Ainda que longe do ideal apontado pelas diretrizes da Proposta Curricular para o ensino da língua inglesa, Jairo provou ser possível ensinar e aprender uma LE no contexto da escola pública. Dentre os elementos mencionados acima, que prejudicaram a aprendizagem

dos alunos de 5ª e 6ª séries, muitos não poderiam ser alterados, tais como a imaturidade dos alunos e sua dificuldade de concentração por longo período, por exemplo. No entanto, do outro lado da relação professor-aluno há um fator que pode, sim, ser alterado: a formação do professor que, inevitavelmente, dialoga com os saberes construídos ao longo da experiência docente.

Como será visto adiante, Jairo não participou de formações referentes à introdução da Proposta, o que poderia ter auxiliado na utilização dos Cadernos de forma mais satisfatória. A formação continuada é assim chamada porque prevê a dinâmica de renovação dos desafios da profissão docente. Os possíveis conflitos que Jairo enfrentou na instância privada, no curso de idiomas no qual lecionou anteriormente à sua entrada na Rede, provavelmente não deveriam ser os mesmos que os apresentados na escola pública e vice-versa. É para isso que, cremos, serve a formação continuada, como afirma Leffa (2001): A verdadeira formação incorpora "não apenas aquilo que já sabemos, mas abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos (...)."

Cremos que um professor que constrói sua prática por meio da reflexão crítica de seus procedimentos está mais preparado para lidar com as mudanças metodológicas que surgem no decorrer de sua experiência como docente. No entanto, segundo Leffa, "Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é ilusão (...). Possivelmente não há tempo nem condições para isso na universidade"(LEFFA, 2001)[25]. A formação do verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas se inicia quando o aluno sai da universidade.

Relacionando, então, a formação continuada à formação inicial do professor, Turbin (2010) investiga em sua tese de doutoramento a importância de um exercício de reflexão do professor sobre sua prática. Na visão da autora (TURBIN, 2010, p.21):

> Formação continuada constitui-se em processo posterior, necessário ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional, em especial do profissional de ensino, seja a sua formação inicial considerada deficiente ou não.

[25] Assim como no outro artigo mencionado do autor, a referência se encontra completa ao final do trabalho, porém a página não é mencionada já que o material foi acessado via internet

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo proporcionou, por meio de contatos via internet e encontros presenciais, formas de apresentar a nova proposta aos professores. No entanto, não temos como avaliar a eficácia do acompanhamento oferecido pela Secretaria, pois focamos nossas observações na sala de aula e em um professor que não participou dos eventos oferecidos.

Entretanto, partimos da hipótese de que os professores, especialmente ao lidarem com renovações curriculares, precisam de acompanhamento para a promoção de sua reflexão sobre a prática de novas concepções de ensino.

Segundo Leffa, há formas distintas de se realizar esse acompanhamento. Tradicionalmente usa-se o vocábulo *treinamento* para professores de LE quando há o ensino de técnicas e estratégias ao professor, que deve dominar e reproduzi-las mecanicamente. Há também o termo *formação*, que se refere a uma preparação mais completa do professor. Se um treinamento é realizado para se lidar com um material impresso, por exemplo, em uma escola de idiomas, ele deve ser refeito se há a troca de material. Já a formação "busca a reflexão e o motivo por que a ação é feita da maneira que é feita." (LEFFA, 2011) Concordamos com o autor que é na segunda modalidade que o professor se prepara melhor para lidar com os desafios da atividade docente. Portanto, cremos que é na formação que um professor pode ser devidamente introduzido às novas propostas pedagógicas para que, na promoção do diálogo entre a nova concepção de ensino e as anteriores, ele seja capaz de avaliar, em conjunto com seus formadores, as vantagens e desvantagens da mesma, sendo, então, um leitor crítico de algo que chega para ele como uma nova determinação.

A utilização de material didático (impresso) de língua estrangeira - objeto de estudo desta pesquisa - é de suma importância, uma vez que cremos que o material deve ser apenas um instrumento a ser utilizado pelo professor na mediação da aprendizagem, conforme enfatizamos anteriormente. No entanto, esse uso tem sido historicamente tomado pelos docentes da disciplina como um elemento determinante da atividade docente, não favorecendo, necessariamente, o uso de forma crítica por parte dos professores, como observado no primeiro capítulo deste estudo.

Apesar das apostilas terem sido recebidas positivamente pelos professores da Rede, discursar a respeito de seu uso e ser observado na prática são tarefas que geram significações bastante distintas. Jairo elogiou o material pelo fato de ele trazer novidades, excertos autênticos e diversas fotos. No entanto, precisávamos acompanhar esse fazer para conhecer as possíveis formas com as quais o material estava sendo utilizado. Utilizar material

didático impresso é, portanto, uma das atividades docentes, como comenta Schmitz (2011, p.118):

> Não é fácil lecionar! E ponto final! É preciso preparar aulas, estudar, corrigir provas e variar as aulas e não fazer a mesma coisa todo dia. A preparação não tem fim na realidade. Quem entra em sala de aula, tem que gostar de pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos.

Jairo informou que utilizava o Caderno do Aluno com muita regularidade em sua prática cotidiana, porém precisávamos conhecer as formas desse uso, ou seja, de que maneiras ele executava as atividades docentes de "estudar", "corrigir" e "variar", mencionadas por Schmitz e mediadas pelo material.

As conversas informais e as observações realizadas ao longo do trabalho de campo nos mostraram um indivíduo único, com características próprias, mas ao mesmo tempo representante de tantos outros, que lidava com tipos semelhantes de recursos, as mesmas características da profissão, as mesmas motivações e decepções de outros colegas. No capítulo a seguir, apresentamos, finalmente, a relação entre o professor e o material didático de apoio - Caderno do Aluno -, traduzida pelas categorias de análise dos usos desse material.

CAPÍTULO 4

UMA ANÁLISE DOS USOS DO CADERNO DO ALUNO EM SALA DE AULA

Neste capítulo serão apresentadas as categorias de análise indicadas a partir do uso observado do Caderno do Aluno de Língua Inglesa. Com a inserção do material impresso, distribuído nas escolas da Rede Estadual de São Paulo, a partir de 2008 e 2009, o cotidiano escolar de professores e alunos, respectivamente, passou a contar com um elemento a mais para o ensino do idioma. Esses materiais, frutos da Proposta Curricular (2008), trouxeram para a sala de aula o currículo da disciplina organizado progressivamente para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

Para realizarmos um recorte dos usos desse material em sala de aula, além das entrevistas realizadas e discutidas anteriormente, acompanhamos um professor em suas aulas de 5ª a 8ªs séries na escola estadual na qual lecionava. Procuramos realizar uma análise qualitativa da relação professor-material didático, que pudesse responder ao nosso principal objetivo: observar as formas de uso do Caderno do Aluno de Língua Inglesa e, a partir delas, elencar eventuais mudanças no cotidiano da sala de aula provocadas pela inserção desse material.

Para tanto, tomamos como base inicial as considerações de Cohen, Marion & Morrison (2008, p.461), os quais definem a análise qualitativa como aquela que busca "organizar, justificar e explicar dados fornecidos pelos participantes". Para os autores, a análise qualitativa "observa padrões, categorias e regularidades" (tradução nossa). Sendo assim, através de um extenso acompanhamento das aulas de Jairo, foram organizadas algumas categorias de uso desse material, as quais mais se destacaram pela recorrência ou importância de seus procedimentos.

Para a organização de tais categorias, consideramos que escolher a metodologia de pesquisa qualitativa vai além da descrição detalhada, oriunda das observações de campo. O trabalho da análise etnográfica, segundo Rockwell (1987, p.10) "deve conduzir à construção de novas relações conceituais, não previstas antes do estudo". Com base em tais perspectivas, as observações foram iniciadas sem considerarmos hipóteses prévias, uma vez que o objetivo era conhecer a realidade do outro e não confirmar a existência de elementos pré-concebidos através da pesquisa sobre a prática do professor.

Sendo assim, os primeiros passos para a realização das analises partiram dos dados qualitativos obtidos a partir do acompanhamento das ações do professor escolhido.

Como resultado de tais observações, foram elencadas, quatro principais categorias de uso do Caderno do Aluno: (1) um material norteador das atividades em sala de aula; (2) uma fonte de atividades inovadoras; (3) um instrumento de controle e avaliação e, finalmente, (4) um recurso novo para práticas antigas.

4.1 O material como elemento norteador do curso e das atividades desenvolvidas

A primeira característica emergente durante as observações relativas ao uso do material de apoio aliou-se ao fato de Jairo apoiar-se no Caderno do Aluno e utilizá-lo durante praticamente todas as aulas que ministrava, seguindo toda a a sequência de atividades e conteúdos apresentada em algumas seções do material. As únicas aulas nas quais a apostila não foi utilizada foram aquelas realizadas em uma sala especial da escola, durante a apresentação de slides criados pelo professor.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, o Caderno do Aluno é organizado em quatro grupos de seções que praticamente se repetem. Dentro de tal organização, há duas seções denominadas *Situated Learning* (aprendizagem situada) e *Homework: Focus on Language* (tarefa de casa, foco na linguagem), seguidas da seção *For Fun* (para se divertir) referente a uma piada ou trocadilho com a língua inglesa. No quarto grupo, são apresentados o *Learn to Learn* (aprender a aprender), *Learn More* (aprenda mais) e *Instant Language* (linguagem instantânea), finalizando a apostila com a seção *Self Assessment* (autoavaliação). As seções mais utilizadas por Jairo eram as duas primeiras, referentes à apresentação da linguagem e aos exercícios propostos. O fato das outras seções não serem utilizadas será comentado na parte referente às discussões da quarta categoria de análise, ainda neste capítulo.

Ao ser indagado sobre a frequência de uso do material, Jairo informou que utilizava o Caderno do Aluno com muita regularidade, apesar da dificuldade inicial que ele mesmo admitiu ter enfrentado no ano de 2008, quando o Caderno do Professor fora implementado. A introdução do material, afirmou Jairo, provocou uma mudança real na prática diária dos alunos especialmente porque, anterior à sua utilização, grande parte da aula

era gasta com cópia de conteúdo da lousa. O tempo gasto com cópia da lousa foi mencionado por praticamente todos os professores entrevistados.

Os dados iniciais da pesquisa apontavam que o Jornal - material impresso com atividades anterior aos Cadernos - havia sido recebido como um elemento que retirava a autonomia dos professores, como observado no primeiro capítulo deste trabalho. A impressão que tivemos ao longo de toda investigação, desde os primeiros contatos até o acompanhamento de Jairo, foi a de que a reação às apostilas definitivas foi oposta, sendo bem recebidas, tanto por professores quanto por alunos.

Como pesquisadores e, portanto, na posição de "autoridade", muitas vezes tendemos a julgar algo como positivo ou negativo, uma vantagem ou desvantagem dentro de um contexto. Entretanto, consideramos que mais importante do que julgar é compreender as razões da utilização do termo "positivo" em "foram **bem** recebidas" (grifo nosso). É preciso lembrar que os professores de língua inglesa do Estado de São Paulo não recebiam oficialmente livros didáticos ou materiais individuais para seus alunos até o ano de 2010, tornando a aceitação das apostilas algo bastante plausível, alterando, desta forma, a rotina dos alunos que historicamente contavam com a boa vontade dos professores para adquirirem materiais impressos.

Tal qual explicitada anteriormente no capítulo 3, referente às representações dos professores, outra alteração observada na rotina de tais sujeitos a partir da inserção dos Cadernos foi a diminuição do período de tempo dedicado ao planejamento das aulas. De acordo com os resultados das nossas observações, houve uma mudança na dinâmica de preparação dos conteúdos no início do ano, como informou Jairo em uma das entrevistas:

Jairo:(…) antes das apostilas eu me reunia com a outra professora de inglês aqui da escola e juntos fazíamos o programa. A gente dividia as séries, e então combinava junto qual seria a matéria dada. Depois que chegaram as apostilas a gente não precisou mais fazer isso, porque o programa já estava pronto.

A fala do professor nos mostra que o material, diferentemente da intenção pretendida e explicitada na fala de uma das autoras, passou a ser a base de sua sequência didática, substituindo o processo de planejamento do programa, que era realizado anteriormente com uma colega da mesma disciplina. Segundo o professor, com a chegada dos Cadernos, os encontros de preparação passaram a ser desnecessários, pois as aulas estavam de certa forma, prontas. A chegada do material, para esse professor, significou o fim dos

encontros. A inserção dos Cadernos, portanto, trouxe alterações na dinâmica de troca com um colega com quem tinha segundo ele, uma parceria muito positiva havia quatro anos.

Os professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual de São Paulo realizavam, nos últimos anos, uma compilação de conteúdos anuais sem o auxílio de livros didáticos indicados oficialmente ou de um currículo unificado, o que provavelmente era feito em função de suas experiências pessoais. A inserção do material didático de apoio uniformizou e organizou esses conteúdos por séries fazendo com que, mesmo que a sua preparação fosse solitária, ela estava, a partir de 2008, organizada por uma matriz central. Se a chegada dos Cadernos trouxe para a Rede uma homogeneização de conteúdos e uma progressão clara daquilo que deveria ser conhecido pelos alunos, para este professor a inserção dos Cadernos significou uma certa conformidade àquilo que veio a ser definido como o programa.

Como as apostilas foram utilizadas em praticamente todas as aulas, percebeu-se na fala do professor e na sua prática em sala de aula a importância que ela ganhou na dinâmica de sua aula. Havia sempre a necessidade do uso do material em classe, o qual era cobrado pelo docente logo no início de cada aula. O Caderno do Aluno tornou-se, então, elemento central do cotidiano das aulas de inglês de Jairo, como pode ser observado no quadro abaixo, nos registros de campo e nas falas do professor:

Tabela 5 - Ilustração das falas de Jairo

Data	Origem da transcrição	classe	Exemplo da fala de Jairo
10/09/09	nota de campo	7ª B	*O professor pergunta quem tem o material...*
10/09/09	fala do professor	8ª A	*Peguem a apostila!*
24/09/09	fala do professor	6ª D	*Page five!*
24/09/09	fala do professor	5ª E	*Lição de casa página dez, abram na página dez!*
12/04/09	fala do professor	5ª D	*Open your book, page ten, abram na pagina 10!*
02/06/10	fala do professor	6ª F	*Apostila na mão!*

As apostilas eram, então, os instrumentos fundamentais para o andamento das aulas e serviam não somente para orientar os conteúdos como para outras funções, tal qual será descrito no item a seguir. Observou-se que as aulas giravam em torno da feitura e correção das atividades sugeridas pelo material e raras alterações nas atividades das seções *Situated Learning* e *Homework* foram realizadas em relação às sugestões dos Cadernos.

Retomam-se então, aqui, as discussões apresentadas no primeiro capítulo desta

dissertação, acerca do uso de material didático, nas quais Coracini (2011) chama a atenção de que este costuma ser a única fonte de referência do professor. Essa afirmação vai ao encontro do comentário realizado por uma das autoras do material, ao explicitar que a função dos Cadernos era a de apoiar os docentes em sua prática, e não ser o único recurso disponível para as aulas de língua inglesa na Rede Estadual.

Entendemos que os Cadernos, em especial o Caderno do Aluno, constituíram a principal base de referência para as aulas de Jairo, não somente porque assim foi determinado pela nova Proposta Curricular (2008), mas também porque historicamente a disciplina não contava com materiais didáticos impressos para utilização em sala de aula. Jairo, assim como os outros professores que informaram utilizar o Caderno do Aluno, adotaram o material, considerando que ele preenchia um vazio real na prática cotidiana da sala de aula de LI, trazendo para a sala uma organização diferenciada do tempo escolar. Se antes, grande parte das aulas eram tomadas com a cópia da lousa, muitas vezes na compilação de outros materiais, o Caderno do Aluno passou a ser o elemento organizador dos conteúdos a serem aprendidos.

4.2 - O material como fonte de atividades inovadoras

A partir da observação inicial em relação à frequência do uso do Caderno do Aluno em praticamente todas as aulas do professor Jairo, nossa atenção voltou-se para as atividades propriamente ditas. Além das atividades de leitura de excertos e exercícios referentes ao uso da língua, a apostila promovia trabalhos em grupo, apresentações dos alunos para a classe e pesquisas na internet, entre outros.

Tanto as entrevistas iniciais quanto as observações de campo nos permitiram conhecer as atividades diferenciadas sugeridas nas apostilas. Denominamos aqui essas sugestões como “diferenciadas” porque foi informado, tanto por Jairo quanto pelos professores entrevistados, que muitas das atividades realizadas por eles em suas classes, a partir das sugestões dos Cadernos, não tinham sido experimentadas anterior à sua inserção. Assim, observamos o reconhecimento dos professores de que a dinâmica no cotidiano das aulas de língua inglesa sofreu alterações com a chegada do material, especialmente no que diz respeito às características das atividades que passaram a ser realizadas.

Contudo, dos 10 professores entrevistados, apenas duas mencionaram o fato de que as apostilas traziam atividades de leitura e escrita, falas que, de certa forma, se relacionam à nova abordagem apresentada pela Proposta Curricular (2008). Não nos parece ser coincidência o fato de que essas professoras foram também as únicas que participaram de reuniões e encontros sobre a Proposta. Os outros oito professores não mencionaram sua presença ou participação, através do site, de nenhuma das atividades que divulgavam a nova concepção de ensino de línguas estrangeiras, baseada no letramento e no desenvolvimento de competências. Dentre esses oito professores estava Jairo, que tratava os Cadernos como compilações de atividades, sem necessariamente referir-se a elas como resultado de um conceito novo para o ensino de línguas estrangeiras.

Outro aspecto ressaltado, tanto por Jairo como pelos outros professores entrevistados sobre o uso Cadernos, referiu-se ao fato de que os alunos passaram a ser considerados mais "ativos" durante as aulas. Segundo os professores, as apostilas traziam atividades que sugeriam trabalhos em grupo, utilização de sites na internet e apresentação para os colegas e, dessa forma, participavam mais intensamente que nos anos anteriores. Estava claro, para aqueles professores, que o *uso do material era o responsável pela participação dos alunos*, já que esse propunha atividades distintas daquelas costumeiramente realizadas, além de diminuir a cópia da lousa, por conta da existência de instrumento impresso. Observamos aqui, na fala dos professores e também na de Jairo, que atribuía-se *ao material* e não à *atuação docente* a inclusão de tais atividades e consequentemente participação diferenciada dos alunos. Segundo eles, o *Caderno* trazia atividades interessantes e os alunos então respondiam positivamente *ao material*.(grifos nossos)

Sabemos que materiais podem propor atividades que auxiliem na dinâmica da aula. No entanto, o que questionamos é o fato de que os mesmos professores atuavam anteriormente à chegada desses materiais. Seria um material impresso o responsável por tamanha mudança na dinâmica de uma aula?

Compreendemos que a realidade atribulada de um professor com uma carga horária intensa impede a disponibilização de horas de preparação, tão necessárias à atuação docente. Entretanto, acreditamos que a participação dos alunos em sala de aula deve ser atribuída, entre outros fatores, à atuação do professor, que é o responsável pela organização de conteúdos, seleção de atividades e condução dos procedimentos. Observamos, na fala dos entrevistados, já que eles atribuíam o sucesso das aulas ao material e não à sua atuação, uma reprodução daquilo que era sugerido pelo material, que trazia de alguma maneira, algo novo e organizado para o trabalho docente.

Cremos que o material didático deve ser então, *um recurso*, um elemento dessa organização orquestrada pela atuação do professor, o que não apareceu na fala dos professores e na atuação de Jairo.

Outra alteração observada na rotina de ensino com a inserção dos Cadernos, segundo os professores, foi a maior quantidade de barulho[26] em sala de aula, vista como algo positivo. Os professores que utilizavam as apostilas comentaram o fato de que anteriormente ao uso das apostilas havia muita cópia da lousa, o que tornava as aulas mais silenciosas e poderia dar a falsa impressão de ordem, mas não necessariamente de aprendizado, como mencionado pelos professores:

P2: Agora as aulas **são mais barulhentas**, porque eles fazem muito mais trabalhos em grupo. Antes era mais silenciosos, eles ficavam mais quietos, mas era porque estavam copiando da lousa. Acho que ficou mais barulhento, mas **tá melhor, eles aprendem mais**.

P3: Antes eles ficavam copiando, porque tinha que dar a matéria na lousa, depois tinha o material para usar.

P5: Agora os alunos ficam trabalhando nos grupos e **fazem mais barulho** do que antes. Antes eles ficavam copiando quase o tempo todo da aula (grifos nossos).

Retomando o tema da inserção de tipos diferenciados de atividades na sala de aula de Jairo, devido ao uso dos Cadernos, informou o professor, em uma das conversas informais:

Jairo: (...) agora eles fazem mais trabalhos em grupo. Eu gosto das sugestões das apostilas. Antes eu quase não fazia trabalhos em grupo com os alunos....percebo sim , que eles gostam e participam mais.

Apontamos os trabalhos em grupo, apresentação de cartazes e pesquisas na internet como três das principais sugestões acatadas por Jairo, que não teriam sido tão exploradas caso o material não existisse, como ele mesmo admitiu. Essas atividades encontravam-se ao final de Cada Caderno do Aluno e, portanto, apesar de serem aqui consideradas diferenciadas pelo professor, faziam parte da rotina promovida pelo material. O professor informou que uma das características ele considerava positiva no material era justamente essa gama de sugestões que modificou sua rotina de aula trazendo, principalmente, uma maior interação entre os alunos.

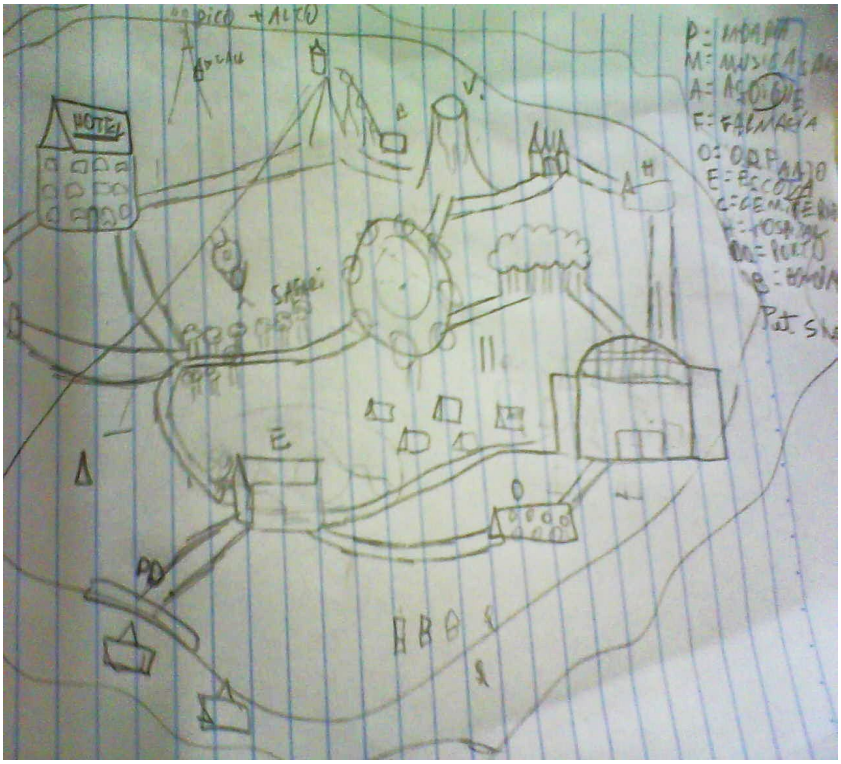
Para exemplificar a dinâmica das atividades diferenciadas sugeridas pelo Caderno

[26] A incidência de barulho na sala de Jairo foi um dos dados incluídos nas observações, no entanto quando, nas transcrições, a expressão *barulho* era utilizada, nos referíamos as falas desorganizadas dos alunos em sala de aula, não oriundas da feitura das atividades em grupo, mas referentes à distração causada pelas conversas que não tratavam das atividades de sala.

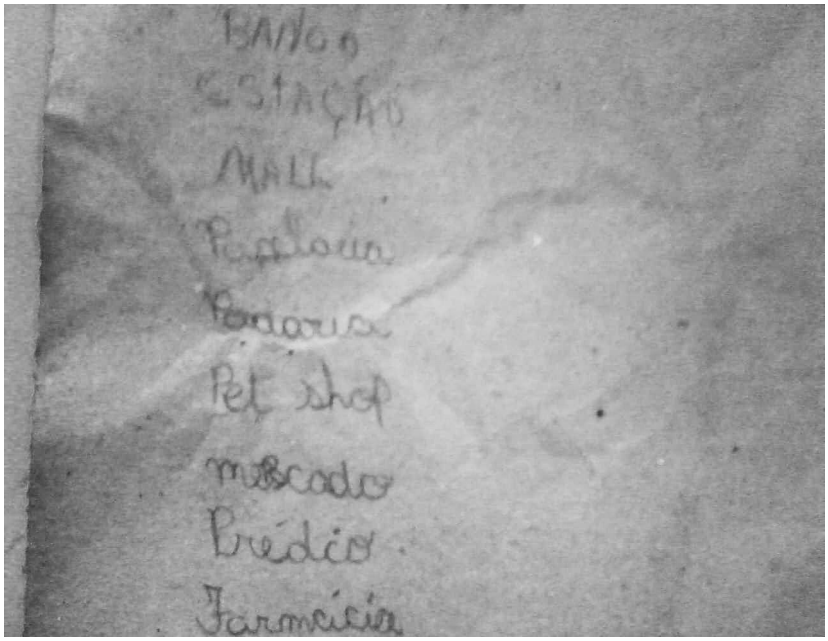
do Aluno escolhemos duas aulas assistidas, uma na 6ª série e outra na 8ª, nas quais os alunos realizavam trabalhos em grupos sugeridos pela apostila. Na 6ª série a atividade sugeria o desenho de uma cidade, com estabelecimentos comerciais e, na 8ª, a criação de um produto inventado pelos alunos. Como as aulas eram assistidas sem prévio agendamento, na 6ª série tivemos a oportunidade de assistir ao dia da confecção do cartaz, enquanto na 8ª observamos a apresentação do trabalho já concluído.

As duas fotografias a seguir apresentam rascunhos produzidos por alunos da 6ª série para o desenho do referido cartaz. Jairo estava trabalhando o vocabulário relativo a estabelecimentos existentes nas cidades. Nesta atividade os alunos deveriam, em grupo, produzir um pôster com os estabelecimentos que achavam relevantes para a sua localidade.

Na primeira fotografia, uma aluna preparou o desenho antecipadamente, uma vez que o professor havia anunciado o dia da atividade. Observa-se no canto superior direito da foto que os estabelecimentos estão escritos em português, uma vez que a aluna não tinha o conhecimento do vocabulário na língua alvo. São palavras tais com " farmácia", "orfanato", "cemitério" e "açougue", algumas delas com erros de ortografia.



Fotografia 1– Rascunho de cidade para cartaz, confeccionada por aluna de 6ª série



Fotografia 2 – lista de estabelecimentos para cartaz, confeccionada por aluno de 6ªsérie

Na segunda fotografia observa-se uma lista preparada por um aluno da mesma classe, com os estabelecimentos que pretendia incluir no desenho de seu grupo. Novamente as palavras encontram-se escrita em Português. Nota-se o vocábulo em inglês *mall*, que não é utilizado em português (diferentemente de *pet shop*), que significa um pequeno *shopping center*, mostrando que o aluno havia entrado em contato com o vocábulo anteriormente.

Durante a aula de confecção do pôster os alunos receberam míni-dicionários e procuraram as palavras com o auxílio de Jairo para desenhar os estabelecimentos em seus grupos. O fato de os alunos terem preparado suas listas em Português para posteriormente confeccionarem os desenhos na língua-alvo poderia ser visto como algo negativo, uma vez que atividades de tradução ou versão vêm sempre acompanhadas de críticas. Nosso foco no entanto não é julgar o procedimento sugerido por Jairo naquele momento, mas observar a nova dinâmica inaugurada a partir do uso do Caderno do Aluno.

Os alunos haviam rascunhado suas ideias previamente ao dia da confecção do cartaz, o que mostrou um engajamento e motivação dos mesmos. Além disso, a atividade em grupo proporcionou a interação entre alunos, a possibilidade de alguns indivíduos do grupo trocarem informações e aprenderem com os colegas, além da prática do uso do dicionário.

Entendemos que a atividade configurou-se como um trabalho em grupo que proporcionou a revisão de conteúdos de uma forma bastante prazerosa entre os alunos, o que

foi observado no dia da confecção do cartaz e, consequentemente, promoveu aprendizado.

A observação de aula que se deu na 8ª série, como mencionado anteriormente, referiu-se ao dia da apresentação dos grupos, que já haviam confeccionado seus cartazes. Apesar do foco da pesquisa ter sido na observação da atuação docente, no dia dessa observação um dos grupos da classe referida foi entrevistado e questionado. O foco da entrevista foi nas possíveis mudanças em sua rotina de aula de língua inglesa. O fato de eles estarem na 8ª série contribuía para que pudessem passar uma percepção mais ampla a respeito das mudanças referentes à entrada do material em sua rotina, uma vez que eles haviam tido aulas antes e depois da implantação do Caderno do Aluno.

Os alunos confirmaram a percepção dos professores e também a nossa, durante as transcrições das aulas, de que houve uma alteração muito clara na dinâmica da organização da aula de inglês com a inserção dos Cadernos de uso individual. Eles comentaram que as atividades propostas eram bem diferentes daquelas realizadas anteriormente, sendo que eles mesmos já haviam sido alunos do professor Jairo em séries anteriores, uma vez que ele estava na escola havia quatro anos e os Cadernos há apenas dois. Em convergência com as opiniões dos professores entrevistados, esses alunos informaram que, apesar das dificuldades apresentadas pelas apostilas, eles haviam gostado das apostilas, pois, segundo eles, "elas preparavam para o ENEM" e as aulas "tinham muito mais informação" do que no passado.

Com vistas a um entendimento mais amplo da questão, na tabela a seguir, observamos um resumo da entrevista realizada com os alunos do professor Jairo. Nossa intenção principal era conhecer a percepção daqueles alunos sobre a dinâmica das aulas de inglês após a inserção das apostilas. É importante ressaltar que não temos a intenção de apresentar as respostas dos alunos como dados estatísticos, uma vez que contatamos apenas quatro sujeitos. No entanto, consideramos importante pontuar que observamos nas falas dos alunos as mesmas informações surgidas nas observações de aulas.

Assim, apesar das entrevistas com os alunos apresentarem perguntas abertas que permitiam a captação das mais diversas informações, foi observado, a partir das suas falas dos alunos que grande parte de suas respostas referia-se ao controle e verificação de tarefas, realizadas pelo professor em questão.

A tabela a seguir ilustra as entrevistas realizadas com os alunos:

Tabela 6 – Resumo das entrevistas com alunos da 8ª série do professor Jairo

perguntas	Aluno 01	Aluno 02	Aluno 03	Aluno 04
Sua idade e se já fez aniversário este ano	14, já fez	14, já fez	14 vai fazer 15 este ano.	14, vai fazer 15 este ano.
Já repetiu de ano?	Não	Não	Não	Não
Desde quando está na escola?	5ª em outra, 6ª, 7ªe 8ª nesta.	5ª em outra, 6ª, 7ª e 8ªa nesta	5ª e 6ª em outra 7ª e 8ªa nesta.	5ª em outra, 6ª, 7ª e 8ª nesta
Como são as aulas de inglês ?	*As vezes ele fica nervoso e dá negativo.* *Ele faz bastante coisas diferentes.* *Ele também faz coisas diferentes no Halloween.* *Tem vezes que ele falta bastante e isso atrapalha muito.*	*O prof. no começo passava a lição e nos primeiros dias ele deu música e letras, eu gostei (ele fez isso na 6ª série)* *Ele tá sempre passando alguma coisa na lousa alguma coisa nova, os verbos no passado.*	*É sempre assim, ele pede para a gente fazer uma atividade e ai depois ele vai corrigindo e quem vai respondendo ela dá positivo.*	*Ele perde muito tempo brigando com os alunos.* *Ele faz algumas coisas diferentes sim.*
Como são as aulas agora que tem a apostila? Achou melhor?, pior? Mais fácil, mais difícil?	*Eles (o governo, as apostilas) tão preparando a gente para o ENEM.* *Tá no nível.* *Com a postila ele pode cobrar depois dos alunos.*	*Antes da apostila, o prof fez uma apostila.* *É bom porque ele tenta trazer coisas novas.*	*O estilo dele não mudou o jeito que ele trata os alunos, as vezes tá legal, mas as vezes briga.* *Mas com as apostilas ele faz muito mais coisa.* *A apostila traz informações diferentes.* *Ele quer dar outras coisas, mas não pode, tem que seguir.*	*(as apostilas) Tem mais informações, mas atrapalha porque ele não pode fazer nada fora da apostila.*

No que diz respeito às aulas de Jairo na 8ª série, conforme mencionado anteriormente e reiterado nas falas dos próprios alunos, ele costumava pedir atividades e as corrigia posteriormente. Em relação à nova Proposta Curricular observa-se, na percepção dos alunos, que o professor deveria "seguir" o material. Entendemos que os alunos perceberam a chegada dos Cadernos como a de um material necessário, imposto ao professor e legitimado pelo governo, como nos apresenta Coracini (2011), já mencionada anteriormente.

Na mesma perspectiva, os alunos também informaram que as aulas do professor em questão teriam mudado de característica devido à inserção do material. Esse segundo ponto nos faz refletir novamente acerca da influência do material didático na prática de tal sujeito. Sendo assim, apesar de não considerarmos como variantes suas condições prévias de

trabalho e a experiência adquirida ao longo dos anos anteriores à chegada das apostilas, é importante notar o fato de os alunos terem informado que as aulas desse mesmo professor passaram a ter muito mais informação depois da inserção dos Cadernos.

Embora uma investigação maior não tenha sido conduzida com foco neste movimento de mudança, nos parece que a prática do professor alterou-se com a inserção do novo material impresso. Para explicar tal fato, temos uma hipótese principal que, necessariamente, dialoga com a formação docente. Estaria o professor de LE impedido de dar boas aulas na ausência de materiais didáticos? Se a mudança da atuação do professor tem grande relação com a inserção de um material oficial, devido a ausência prévia de outros, então nos parece que a resposta é afirmativa e consequentemente sua formação é deficitária, pois depende diretamente dos recursos didáticos para uma atuação satisfatória.

Mais uma vez nos referimos à formação docente como indicador fundamental da prática em sala de aula, que deveria ser a base da conduta do professor em sala e não, exclusivamente, um material de apoio. Há outras informações nas falas dos alunos em relação à atitude de Jairo após os usos das apostilas, que serão discutidas no próximo item.

4.3 - O material como instrumento de controle e avaliação

Além da adoção do material pelo professor observado, um dos usos que mais se destacou durante o trabalho de campo foi a checagem, feita pelo professor, da feitura das atividades por parte dos alunos. Jairo, munido de um caderno de páginas quadriculadas, tinha, para cada turma, uma lista com os números dos alunos e com muita frequência passava nas carteiras verificando a realização das atividades. Os alunos, por sua vez, especialmente os da quinta série, independente da motivação que os levava a completá-las, procuravam terminar os exercícios pedidos e ganharem “pontos positivos”.

Logo no início das observações, em setembro de 2009, Jairo foi questionado a respeito desse controle e informou:

Jairo: Se a gente não controla, não toma conta, eles não fazem. Ainda bem que os menores são mais inocentes e acreditam nessas coisas de ponto positivo que eu faço, se a gente não fica em cima, eles não fazem. Tentei ser amigo deles no início, como a diretora de época tinha me aconselhado, mas vi que não funcionava. Eles passaram a fazer muito mais depois que eu comecei com esse caderno.

A checagem e correção das atividades, então, parecia ser a atividade central nas aulas de Jairo, uma vez que, quando ele não corrigia atividades em sala, ele mencionava que iria fazê-lo na aula seguinte. A frequência dessa correção era tão alta nas classes dos alunos menores quanto nas classes dos maiores. No entanto, a forma pela qual elas eram realizadas variava. Com os alunos maiores, Jairo costumava corrigir atividades que não tinham sido tão exploradas em sala, o que trazia muita dificuldade para os alunos.

Na aula de 8ª série, na qual alunos foram entrevistados, a primeira pergunta da entrevista foi: "Como são as aulas de inglês?" O objetivo era levá-los a falar somente sobre as aulas como um todo, porém o tema mais explorado pelos alunos foi o controle que Jairo fazia por meio de seu caderno. Um dos alunos informou: "É sempre assim, ele vai corrigindo e quem vai respondendo ele dá positivo". A pergunta, que objetivara conhecer a rotina da aula do professor transformou-se praticamente na confirmação do que já havia sido observado: de que o professor passava grande parte de sua aula conferindo a feitura das atividades do Caderno do Aluno e, portanto, utilizando o instrumento de forma a controlar e avaliar seus alunos. Nesse sentido, a existência do caderno auxiliou o professor como instrumento para a atividade de avaliação que ele já realizava.

Os alunos também foram questionados a respeito das possíveis mudanças na rotina das aulas depois da introdução das apostilas. Novamente, embora não tivessem sido perguntado a respeito da verificação das atividades, os alunos responderam que, entre outros temas já abordados anteriormente, a apostila dava mais oportunidade do professor "controlar", saber quem tinha feito as atividades ou não o que, segundo eles, não era possível fazê-lo com tanta regularidade antes da introdução do material.

Uma vez que a checagem parecia estar bastante presente nas aulas de Jairo, foi observado também que muitos alunos copiavam as respostas dos colegas, especialmente entre as sétimas e oitavas séries. Muitos deles não realizavam os exercícios por motivos diversos: alguns não tinham compreendido a tarefa, outros haviam faltado no dia da realização das mesmas, outros não haviam trazido o material. O controle das atividades, que se dava por meio das anotações em seu caderno pessoal, passava ser também uma ferramenta de avaliação, uma vez que essas anotações serviam para configurar as médias dos alunos, como informado aos estudantes pelo próprio professor. No entanto, conforme observado, tal verificação não significava, efetivamente, uma amostragem da aprendizagem dos alunos.

O uso do caderno pessoal de Jairo na avaliação das atividades do Caderno do Aluno era, na verdade, uma forma de coerção à participação dos alunos, os quais deveriam

realizar as atividades para ganhar pontos. Sabemos das dificuldades de se motivar e conseguir a participação de adolescentes. Entretanto, compreendemos que a utilização do caderno pessoal não era um procedimento que desse conta da real medição da aprendizagem desse discentes.

O surgimento da categoria de análise, referente ao controle e verificação da feitura das atividades do Caderno do Aluno mostrou-se tão forte na prática de Jairo que decidimos observar também as aulas de outra professora, uma das dez entrevistadas para verificar se o mesmo procedimento era também realizado por aquela professora. Como afirma Rockwell (1987), durante o trabalho de campo surgem perguntas menores e pressuposições que são confirmadas ao longo do trabalho e não necessariamente se referem às perguntas principais da pesquisa. A observação das aulas de uma outra professora não se justifica pelo dado quantitativo, isto é, ela não determina que todos os professores da Rede Estadual atuam da mesma forma. No entanto, buscar em outra professora uma característica observada nas aulas de Jairo fez parte da gama de decisões que surgia durante o trabalho de campo no qual trabalhamos com dados qualitativos. Adotar tal postura investigativa significa levar em consideração que nos apresentam Cohen; Manion e Morrison (2008), que discorrem a respeito da temática da busca pela amostragem de dados qualitativos e apontam que essa busca não necessariamente deve seguir uma observação linear dos fatos e das relações estudadas:

> [...] na pesquisa qualitativa, a amostragem não pode ser sempre decidida previamente e portanto "fechada". Ela deve continuar pelos estágios de coleta de dados, análises e feitura de relatórios. Isso reflete o processo circular da pesquisa qualitativa na qual a coleta de dados, análises, interpretações, feitura de relatórios e amostragem não necessariamente tem que proceder de forma linear. O processo é recursivo e interativo. A amostragem não deve ser decidida a priori mas deve ser decidida, alterada, adicionada, aumentada e estendida a medida em que a pesquisa progride. (COHEN, 2008, p. 178)[27]

Como a verificação e controle da feitura de atividades, por meio do uso do Caderno do Aluno também foi observado prática da outra professora, chamada aqui de **P3**, foi realizada uma entrevista com seus alunos, após termos assistido sua aula, nos mesmos moldes da entrevista realizada com os alunos de Jairo. A eles também foi perguntado como eram as aulas daquela professora e o que havia mudado após a inserção dos Cadernos.

Assim como os alunos de 8ª série de Jairo, os alunos de 1º ano do Ensino Médio dessa segunda professora, que lecionava em outra escola, elogiaram o material e informaram

[27] Tradução nossa

que com o uso das apostilas na rotina das aulas de inglês, os professores "passaram a cobrar muito mais dos alunos" e que agora eles (alunos) participavam "muito mais" já que tinham um material para utilizar. Observa-se, a seguir, o resumo da entrevistas realizada com esse segundo grupo de alunos:

Tabela 7 – Resumo da entrevistas com alunos da professora P 3

perguntas	Aluno 01	Aluno 02	Aluno 03	Aluno 04
Sua idade e se já fez aniversário este ano.	16 , já fez esse ano.	15, já fez esse ano	15, já fez esse ano.	16, já fez esse ano
Já repetiu de ano?	Não	Não	Não	Sim está repetindo o 1º ano
Desde quando está na escola?	Começou agora no 1º ano	Começou agora no 1º ano	Começou agora no 1º ano	Fez o 1º aqui e está repetindo
Como são as aulas de inglês	*Quando a gente não entende a gente pede e ela tira a dúvida.*	*Alguns alunos participam mas outros ficam conversando.*	*Ela pergunta e vê se a gente tá entendendo .*	*Não respondeu.*
Como são as aulas agora que tem a apostila? Achou melhor?, pior? Mais fácil, mais difícil?	*Antes os alunos ficavam copiando, mas não era todo mundo.* *Agora tem que fazer porque vale nota.* *Não é tão fácil, mas dá para acompanhar.*	*Eles agora cobram mais os trabalhos.* *Acho que dá para a companhar*	*A apostila é uma forma de ensino melhor porque e os alunos podem acompanhar com mais facilidade.*	*É muito boa porque ajuda mais, reforça a aprendizagem.* *Os professores estão correndo atrás.*

Novamente alunos, desta vez em outra série, de outra escola e de uma professora diferente, apresentaram uma convergência de proposições em relação à atitude docente frente ao novo material. Para eles, a cópia da lousa em demasia era um elemento do passado e os professores, após a inserção dos Cadernos, "cobram mais os trabalhos".

Observa-se também uma aceitação do material como algo positivo que facilitou o aprendizado dos alunos. Como tantas vezes mencionado anteriormente, não nos cabe aqui julgar a qualidade do material ou a pertinência da Proposta Curricular (2008) por meio do material impresso, especialmente porque este não é o foco de nossa pesquisa. Reiteramos que observar a fala de alunos e professores, em sua maioria, a respeito do surgimento do material como um elemento positivo para o aprendizado dos alunos não constitui nossa opinião ou percepção sobre o mesmo, mas a observação da fala dos envolvidos no processo de uso de tais instrumentos. Entendemos que as aulas de língua inglesa sempre estiveram pautadas nos

estudos *sobre* a língua (grifo nosso) e que a recente proposta tenta modificar esta visão e os procedimentos nas aulas de inglês. No entanto, o que observamos foi o uso deste material com outros fins. Neste caso, aqui tratado como instrumento de controle e tentativa de avaliação dos alunos por meio da verificação da feitura das atividades propostas.

Ainda em relação à temática da avaliação, em uma das conversas informais, após a observação de uma aula em 2010, o prof. Jairo tinha em mãos tiras destacáveis do diário escolar com as notas dos alunos. Quando perguntado sobre o que aconteceria se os alunos não alcançassem a média, a resposta foi rápida: "nada". As observações de longo prazo nos apresentaram um professor, na maioria das aulas, motivado a ensinar seus alunos, e que, devido às características do sistema de avaliação a ele imposto, via sua atividade docente perder sentido. Jairo criticou a forma de avaliação promovida pelo Estado, uma vez que sabia que a aprovação dos alunos não dependia exclusivamente da aprendizagem de conteúdos e comentou o assunto:

Jairo: Eu falo para eles essa coisa de dar pontos negativos, eles são pequenos, acreditam, eles não tem conhecimento das leis. A verdade é que ninguém vai repetir o ano. Se eles soubessem disso, não fariam nada. Ainda bem que não sabem.

Podemos, portanto, sugerir que o uso do Caderno do Aluno, na aula de Jairo, para além das funções pedagógicas apontadas anteriormente, serviu também como elemento de coerção dos alunos. Observamos como positivo o fato de os professores de inglês da Rede Estadual passarem a ter o currículo da disciplina organizado pela nova proposta e pelos Cadernos, assim como também foi vantajoso para os alunos o material trazer atividades as quais propunham maior interação entre eles. No entanto, cremos que a utilização de uma ferramenta pedagógica como instrumento de controle dos alunos não deva ser o objetivo do Caderno do Aluno, tendo sido desviado, para as necessidades do professor. Mesmo assim, o material presta-se ao "faz de conta" comumente encontrado nas escolas: situações em que todos, professores e alunos, simulam uma verdade não real em prol da continuidade das relações de autoridade X submissão.

4.4 O material como fonte para as práticas antigas

Conforme explicitado no início deste estudo, e reiterado ao longo deste capítulo, um dos objetivos da Proposta Curricular de 2008 era a organização dos conteúdos das disciplinas escolares das escolas da Rede Estadual de São Paulo. A Proposta para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês apresentou uma concepção nova de ensino, a do letramento, que, em poucas palavras refere-se ao ensino da língua estrangeira como educação linguística, isto é, a leitura e escrita como práticas sociais, na reflexão sobre a língua e sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais.

Apesar do Caderno do Aluno ser uma forma de concretização da nova proposta no cotidiano de professores e alunos, ao acompanharmos sua utilização na sala de aula do professor Jairo, verificamos características não presentes na concepção de ensino do letramento, como, por exemplo, práticas de tradução e versão e do ensino de LI com foco em sua estrutura gramatical.

Se retomarmos a estrutura do Caderno do Aluno, conforme já realizado no primeiro capítulo, observamos que há seções de aprendizado da língua e outras de reflexão sobre esse aprendizado. O Caderno sempre inicia com um tema central, na seção denominada *Learning Targets*, (metas, objetivos de aprendizagem). Então segue o programa a partir das seções *Situated Learning* (aprendizagem situada), *Homework: focus on language* (tarefa de casa, foco na linguagem); *For Fun* (para se divertir). Após quatro dessas sequências o material apresenta a seção *Learn to learn* (aprender a aprender), o *Vocabulary log* (registro de vocabulário), *Learn more* (aprenda mais) e a seção intitulada *Instant Language*(linguagem instantânea) e finalmente o *Self-assessment* (auto-avaliação).

Observa-se, pelos próprios títulos das divisões, que as três primeiras seções (repetidas quatro vezes no Caderno) organizam-se em torno do estudo e a prática da língua alvo e as quatro últimas, sob o título "aprender a aprender", buscam a autonomia do aluno, conforme mencionado no documento da Proposta (SÃO PAULO, 2008, p.11). No entanto, nenhuma dessas últimas seções foi utilizada por Jairo, o qual quase sempre focava naquelas seções voltadas tanto para o desenvolvimento do conteúdo, quanto para a língua inglesa, em detrimento, do então proposto, desenvolvimento da autonomia do aluno, o que segundo a nova proposta é um de seus diferenciais.

Questionado sobre o não uso das partes em questão, o professor informou que a apostila trazia muitas atividades e que era muito difícil completá-las durante o ano. Por isso,

era necessário uma seleção dos conteúdos principais. Jairo já havia tido uma experiência prévia, no ano de 2009, ao compartilhar que naquele ano não tinha conseguido realizar todas as atividades propostas nos quatro Cadernos anuais (referentes aos 4 bimestres), mas que, como estava lidando com o material pela segunda vez, pretendia dar conta do máximo possível de atividades nessa nova tentativa.

A despeito das explicações dadas pelo professor observado, os dados obtidos por conta das observações apontavam para o fato de que as seções utilizadas durante as aulas eram selecionadas visando o seu conteúdo lingüístico, sendo ignoradas quando tratavam de atividades que lidavam com estratégias de aprendizagem. Ainda assim, aquelas que tratavam da linguagem, foram adaptadas de forma a se assemelharem às atividades pertencentes a outras concepções de ensino, que não aquela da Proposta Curricular (2008).

Para exemplificar este fato escolhemos duas aulas assistidas, uma na 5ª série e outra na 6ª série, quando Jairo utilizou o Caderno do Aluno para realizar duas atividades distintas: a primeira pautada na tradução e a segunda com foco em uma estrutura da língua inglesa. O primeiro investimento foi uma adaptação do professor a uma atividade sugerida, ao passo que o segundo, uma adição de conteúdos referente ao que era trabalhado na apostila. Vejamos as primeira:

Um Caderno do Aluno de 5ª série introduzia o seguinte tema: cumprimentos. Havia 3 fotos que mostravam a situação em contextos diferentes e, abaixo das figuras, em inglês, expressões que descreviam as ações como, por exemplo, *bow* (curvar-se fazendo uma reverência, como fazem os japoneses), *bow with both hands on the chest* (curvar-se com ambas as mãos no peito), entre outras.

As fotografias permitiam a discussão entre professores e alunos sobre a temática, apresentando realidades diferentes de nossa realidade brasileira, ampliando o conhecimento dos alunos em relação a um contexto mais amplo, o que, em nosso entendimento, estava de acordo com a proposta de letramento.

A forma pela qual a atividade foi conduzida, no entanto, acabou trazendo para a classe uma atividade longa, trabalhosa e difícil de ser concluída pelos alunos da 5ª série, uma vez que eles deveriam procurar o significado das palavras no dicionários, como pode ser observado, a seguir, em alguns excertos da transcrição da aula:

(…) P= *Good afternoon!*

E todos respondem em coro:

als= *Good afternoon!*

P= *Peraí,...senta sozinha por enquanto. Na página 10 a gente tem aí sete figuras, o que está acontecendo ?*

Alunos começam a tentar responder, gritam as respostas.

al A=*Tá falando com o outro.*

al *B=Tá abaixando!*

P= *São diferentes saudações.*

P= S*im, no Japão!Se vocês tivessem feito aquela pesquisa, procurando o que significava as palavras, vocês saberiam.*

Jairo então chama um aluno na frente da classe para que façam juntos o mesmo gesto que aparece na figura da apostila. Na foto, dois orientais vestindo terno, dentro de possivelmente um escritório, se cumprimentam com uma reverência típica da cultura japonesa. Sob a figura, está a palavra *bow,*que se refere exatamente ao ato de se curvar no momento em que se cumprimenta alguém. O P fala algo no ouvido do aluno e ambos, P e alunos escolhido se cursam diante um do outro, imitando a figura.

P=*O que vocês acham, onde as pessoas se cumprimentam assim?*

al C = *Na China !* (responde em voz bem alta)

al D = *No Japão !*

Através de perguntas que direcionavam as respostas dos alunos o P leva-os à expressão *se curvar*. E pede para os alunos escreverem ao lado da palavra bow, a expressão curvar-se .

P=*Oque vocês fizeram nesse é o que vocês vão fazer com os outros, vão fazer em grupos, eu vou pegar os dicionários*(…)

Alguns, em cada grupo escrevem,alguns falam entre si sobre outro assunto que não referente à atividade. 2als em um grupo falam sobre palavras que estão procurando, outros, em outros grupos, esperam o colega do grupo achar a palavra no dicionario. Três als levantam o dedo, solicitando Jairo. Outros se levantam e correm até o P, o agarram pelo braço, puxando-o. Em um grupo, 3als se debruçam para ler o dicionários.(…)

Excerto de transcrição 12 – aula da 5ª D

Como complemento, de modo a contextualizar a atividade, apresentamos também, em relação a essa transcrição, notas no diário de campo, referentes à pratica do pesquisador e a dificuldade do não julgamento:

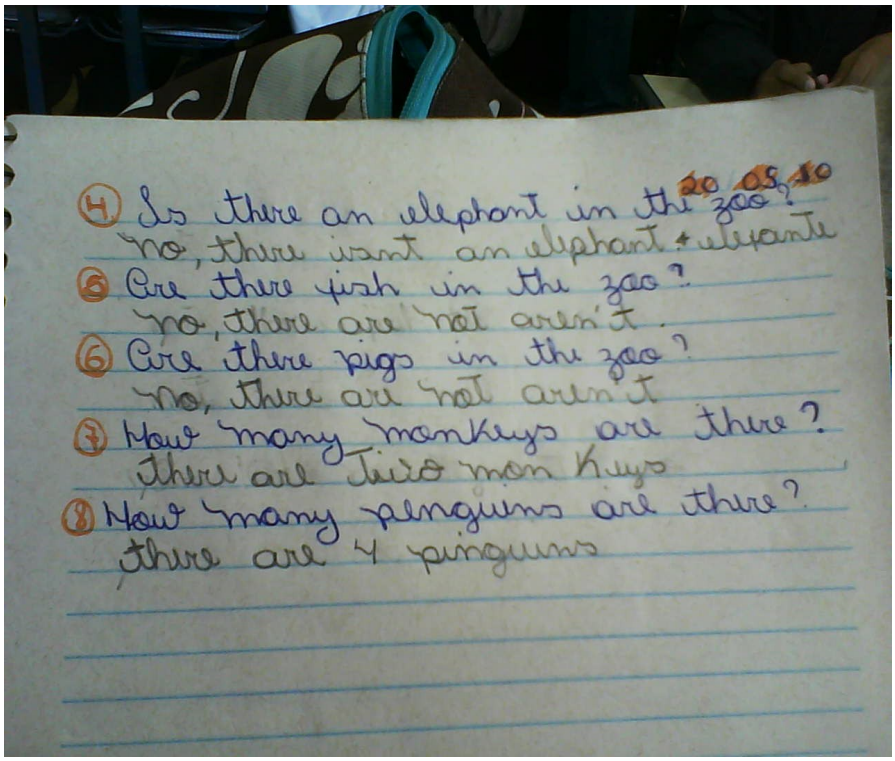
Sinto ser praticamente impossível observar as práticas de outro docente sem ter como referência as próprias crenças, meu conhecimento de mundo, meus saberes adquiridos durante a experiência docente. Me pergunto, já julgando os procedimentos do colega, qual seria o objetivo de buscar as palavras, uma a uma, no dicionário, uma vez que há figuras logo a cima das mesmas, explicando-as.

Em nenhum momento foi feito o exercício da inferência do significado que, em meu julgamento de professora, é o que deveria ser feito.

Relato expandido 13- reflexões do pesquisador

Observa-se que no início da aula o professor consegue captar a atenção dos alunos, com a reprodução da figura na interação entre ele e os alunos, chamando a atenção dos estudantes, promovendo a curiosidade do grupo em direção ao tema. Entretanto, quando os alunos são convidados a realizar a atividade de busca do significado das palavras no dicionário, não há, apesar de toda a explicação anterior do professor, o convite a inferências, por parte dos alunos, nem das expressões descritas em inglês, tornando a atividade bastante trabalhosa, apesar da motivação inicial dos alunos, que se seguia, a " duras penas".

Vejamos agora o relato da segunda atividade mencionada. Nessa atividade, em uma aula de 6ª série, foi fotografada uma página do caderno de uma aluna, com um exercício referente a um tópico gramatical em inglês.



Fotografia 3 – anotações em um caderno de uma aluna da 6ª série

A fotografia mostra um registro realizado por uma aluna, cujo conteúdo revela as formas afirmativa, negativa e interrogativa da estrutura *there is there are*. Observam-se perguntas e respostas na qual a estrutura gramatical aparece repetidamente no caderno. Segundo Jairo foi necessário esse adendo ao conteúdo apresentado durante a sequência oferecida pelo material para que o tópico gramatical fosse melhor explorado. Entendemos o registro acima como uma necessidade do professor de explorar um o tópico gramatical, apesar da intenção do material e da Secretaria ter como foco na compreensão da leitura e da escrita como formas de se relacionar no mundo e não como a pratica de estruturas da língua alvo.

Observar e fotografar uma aula na qual um tópico gramatical é explorado de forma descontextualizada e com foco na estrutura da língua, não significa generalizar e afirmar que todas as aulas assistidas tiveram o ensino de inglês com foco no estudo da língua. Nosso objetivo aqui é dialogar com a recente Proposta Curricular (2008), atentando para o fato de que mudanças nas práticas cotidianas do professor de LE não ocorrem subitamente, especialmente quando estão em jogo práticas e crenças historicamente construídas ao longo da sua experiência profissional.

Tradicionalmente critica-se o ensino de LE com foco na prática de estruturas soltas, o que geralmente ocorre na ausência de contextualização. Além disso, a sequência de perguntas e respostas da fotografia referida não correspondem à realidade ocorrida na comunicação entre pares. Novamente, nossa intenção não é julgar ou avaliar a atuação do professor, mas demonstrar, por meio deste exemplo, que a prática de ensino de uma LE com foco na forma por meio da repetição de estruturas gramaticais não é, definitivamente, o que é proposto nos Cadernos. No entanto, tal prática antiga continua sendo feita, desvirtuando a linha indicada no material de apoio.

Ao escolhermos um exemplo de aula na qual o foco de ensino foi o da variação de uma estrutura gramatical inserido em um contexto no qual se apresenta oficialmente aos professores outra concepção de ensino, observamos que apenas a introdução de um material no cotidiano escolar não é o suficiente para alterar práticas historicamente realizadas. É fato que a Secretaria de Educação de São Paulo promoveu encontros e discussões via internet entre professores para a divulgação da nova Proposta, que inclusive ainda se encontram no site da Secretaria à disposição dos professores. Cremos, no entanto, que uma rede com mais de dezoito mil professores é bastante extensa, tornando difícil o alcance a todos os profissionais. Sendo assim, apesar e iniciativa da mudança, embora não haja dados estatísticos registrados sugere-se que professores muito ocupados, mal remunerados e desprestigiados não estariam motivados o suficiente para agirem em direção da busca pelo saber que, no caso aqui descrito refere-se ao conhecimento e compreensão efetiva da Proposta Curricular (2008).

Jairo é um indivíduo que atua em uma Rede de Ensino com mais de 250 mil professores, a maior do país. No entanto, sua fala provavelmente ecoa entre colegas de profissão:

Jairo: Eu sei, que já teve vários encontros e fóruns online, mas eu não participei de nenhum. Saio daqui e vou para casa, de manhã estou na outra escola e, sinceramente, este ano eu não estava tão interessado em participar. Gostei do material e uso sempre em sala com todas as classes, mas não participei de nenhuma dessas reuniões.

Souza, R. J (2010) observou a fala de professoras de inglês na Rede Estadual de São Paulo em relação à nova proposta e concluiu que apesar da percepção das entrevistadas a respeito das mudanças inauguradas, elas tiveram muitas dificuldades de colocar em prática sua concepção de ensino, especialmente porque suas experiências eram pautadas em aulas com foco na estrutura da língua.

Observamos que, apesar da tentativa do Caderno do Aluno em apresentar atividades relacionadas à nova proposta curricular, as adaptações que Jairo realizou, ao incluir atividades durante o uso da apostila em sala se referiram à praticas historicamente criticadas do ensino de língua inglesa.

4.5 Estatísticas nas aulas de Jairo: uma análise quantitativa em um estudo qualitativo

Uma vez que estudo se apresenta como qualitativo, concordamos com Hammersley (1989 e 1993), conforme apresentado no segundo capítulo desta dissertação, que a este tipo de pesquisa não deve desconsiderar o poder de informação das estatísticas, pois elas podem complementar o estudo, mesmo quando qualitativo. Para este trabalho foram observadas cerca de quarenta aulas ministradas pelo professor Jairo

No intuito de ilustrar a prática de Jairo foram elencadas quinze aulas, por representarem as transcrições mais detalhadas, e contabilizados alguns dados quantitativos para que pudéssemos realizar estatísticas baseadas nesse material. Para a base de nossas análises foram considerados como dados as atitudes do professor ou eventos ocorridos nas aulas que justificassem as categorias de análise previamente comentadas, ou seja, o uso das apostilas como elemento de base em sala de aula, como fonte de atividades diferenciadas, como instrumento de controle e avaliação fonte impressa para realização de práticas antigas

Com base na hipótese, geralmente posta, das dificuldades apresentadas nas aulas de língua inglesa na escola pública, foram contabilizados elementos, tais como os registros dos momentos de barulho em sala[28], momentos de maior motivação e desmotivação dos alunos, além da necessidade de intervenção do professor em casos de indisciplina. Assim, delineamos uma contabilização dos eventos, a partir dos registros escolhidos.

Como se observa na denominação dos critérios, foram computados eventos,

[28] Entendido nesta estatística como desorganização dos alunos durante as aulas.

atitudes ou falas do professor durante as aulas. Se em uma mesma aula ele pedisse a apostila ou apenas confirmasse a posse do material por parte dos alunos e mais adiante realizasse uma correção de atividades, os eventos seriam contabilizados em dois critérios diferentes:(1)- pedir a apostila e (2) realização de correções. Se ele não pedisse a apostila diretamente, mas anunciasse uma correção, o pedido, mesmo que subliminar, era contabilizado apenas no item (3) correção.

Vale lembrar que a intenção da quantificação desses eventos foi apenas a de ilustrar a quantidade de vezes que eles ocorreram nas aulas escolhidas, e associá-los às categorias dos usos do material, uma vez que o foco da pesquisa esteve na foi a qualidade e importância dos eventos e não a sua quantificação. Observemos a tabela:

Tabela 8 – Estatísticas contabilizadas em 15 aulas transcritas

Evento ou atitude contabilizada	**Numero total de aulas: 15**
1.O professor pediu a apostila diretamente ou verificou se os alunos haviam trazido o material	9 aulas
2. Foram realizadas atividades no *Caderno do Aluno* em sala de aula	7 aulas
3. Foram realizadas correções no C*aderno do Aluno*	6 aulas
4. Foram realizadas atividade que não estavam sugeridas nos Cadernos, ou seja, de autoria do professor.	5 aulas
5. Foram realizadas ou apresentadas atividades consideradas diferenciadas , propostas pelo *Caderno do Aluno*.	4 aulas
6. Houve apenas a checagem e não a correção da feitura das atividades da apostila.	8 aulas
7. O professor precisou intervir para resolver problemas de ordem indisciplinar (saindo de sala e interrompendo aula por mais de 5 min)	4 aulas
8. Foi mencionado nas transcrições que os alunos estavam motivados	9 aulas
9. Foi mencionado nas transcrições que os alunos estavam desmotivados	3 aulas
10.Foi mencionada palavra “barulho” nas transcrições	5 aulas

Observar os dados quantificados na tabela apresentada sob uma perspectiva qualitativa é fundamental para que possamos visualizar as características das aulas de Jairo. Lembremos que os registros foram escolhidos devido à sua incidência e riqueza de dados e

poderiam ter fornecido números diferentes caso tivessem sido outros os selecionados. De forma a amenizar este dado, elencamos aulas nos anos de 2009 e 2010, com as mais variadas classes e séries de Jairo.

No tocante aos dados da tabela, os três primeiros itens referem-se à primeira categoria de análise, *"uso da apostila como norteador das práticas"*. Foram contabilizadas, então, todas as vezes em que Jairo pediu o Caderno do Aluno aos estudantes. A princípio, Jairo teria pedido o material em nove das quinze aulas analisadas, o que já indicaria um uso bastante frequente do Caderno do Aluno. No entanto, nos itens **2** e **3**, referentes à feitura de atividades e correções, o professor também precisou do material em sala. Contabilizamos então como correções momentos em que ele disse frases tais como: "Vamos corrigir", ou, "correção da página x", ou seja, além dos nove momentos em que ele pediu diretamente a apostila nas quinze aulas escolhidas, ainda houve momentos em que a apostila foi pedida diretamente para que fossem realizadas correções.

Desse modo, conforme mencionado anteriormente, Jairo utilizou o Caderno do Aluno em todas essas 15 aulas, deixando de fazê-lo com exceção daquelas em que os alunos apresentaram cartazes ou foram levados até a sala de projeção, onde assistiram a slides criados pelo professor. Os números referentes aos critérios **1, 2** e **3**, muito próximos a quinze, se observados em conjunto (uso da apostila, feitura de atividades na apostila e correção), mostram que o Caderno do Aluno era o instrumento central das aulas do professor observado.

Embora tenha sido mencionado, no início deste capítulo, que as categorias de análise foram determinadas pela recorrência de realização das atividades, a segunda categoria, o "uso do Caderno do Aluno como fonte de atividades inovadoras", foi determinada, em termos de sua representatividade, apesar da frequência de menos de 30% durante as quinze aulas escolhidas. Apesar de o dado estatístico mostrar quatro atividades diferenciadas nas quinze aula dadas - o que não se apresentaria como uma quantidade equivalente a da categoria anterior - foi observado que a frequência de sugestões de atividades diferenciadas no próprio Caderno era em torno de uma a cada apostila, ou seja, uma a cada bimestre, e ocorria, geralmente, no fim do material. Essa frequência de 30% revela que as atividades eram, de fato, realizadas no momento de sua sugestão no material, o que além de apontar uma nova característica para as aulas, confirma a ocorrência dessa categoria de análise, fruto do próprio material e da proposta de atividades novas, nele contidas.

A realização dessas atividades diferenciadas aliada ao fato de os professores terem informado na pesquisa que passaram a realizá-las após a introdução dos Cadernos confirma a possibilidade de as apostilas terem provocado uma alteração na rotina de professores e alunos

da Rede. Ainda que não representativo em termos estatísticos, o fato de nove entre dez professores terem dado essa informação - em sua maioria atuantes em escolas diferentes - nos sugere a possibilidade de outros professore seguirem os Cadernos de forma semelhante.

Em relação à terceira categoria de análise, referente ao material como "instrumento para controle e avaliação", a checagem realizada por Jairo por meio do Caderno do Aluno, pode ser observada no item de número **6**. Percebe-se por essa quantidade de vezes que praticamente na metade das transcrições escolhidas o professor efetivamente utilizou a apostila para, com a ajuda de um caderno pessoal, assinalar aqueles alunos que haviam realizado a tarefa pedida. Se somarmos esses oito momentos à quantidade de vezes que ocorreram correções em sala, sem necessariamente o professor ter feito um controle dos alunos que haviam realizado as tarefas, observa-se que em praticamente todas as aulas houve um controle da feitura das atividades da apostilas. Esses números nos mostram a importância do uso Caderno do Aluno na facilitação desse controle pelo professor, já que material sugere atividades e Jairo as utilizou para avaliar os alunos.

Embora a checagem dos Cadernos tenha servido para a avaliação dos alunos, como comentada no item referente a essa categoria de análise, percebe-se que essa avaliação não era representativa do aprendizado de tais sujeitos. Em vez de avaliá-los efetivamente, o professor atribuía notas aos alunos em relação à feitura dos Cadernos e não ao fato de estarem corretas, ou seja, não se embasava em uma informação que fosse indicativa da aprendizagem dos alunos.

Em relação à quarta categoria de análise, o "uso do material como fonte de práticas antigas", podemos observar no item de número **4** que, durante quinze aulas em que quais foram realizadas e/ou corrigidas atividades da apostila, apenas em cinco momentos foram detectados como situações em que o professor criou atividades suas. Tais atividades, entretanto, trouxeram para a sala de aula de Jairo em sua grande maioria, momentos de tradução, versão ou prática da gramática da língua inglesa, ou seja, atividades não previstas no cerne da Proposta Curricular (2008), que inseriu os Cadernos na rotina da Rede.

É importante ressaltar que o fato de essas atividades não se adequarem à proposta não significa que os alunos não tenham aprendido ou não estavam motivados, no entanto percebe-se que, exatamente no momento em que o professor criou atividades com base na sua experiência, ele fugiu à nova proposta.

Nossa hipótese para explicar essa atitude baseia-se no fato de que historicamente professores da Rede lidam com o ensino de língua estrangeira principalmente como o estudo de estruturas gramaticais e exercícios de tradução.

Como a motivação dos alunos foi um elemento muito presente nas entrevistas realizadas na primeira fase do estudo, buscamos observar também esse elemento nas aulas de Jairo. Apesar de discutido anteriormente que os alunos mais velhos eram bem menos motivados que os alunos mais novos, procuramos equalizar o número de classes escolhidas entre maiores e menores. Mesmo assim, percebe-se que os alunos estavam mais frequentemente motivados do que desmotivados.

Elegemos como base da motivação dos alunos três fatores principais: a atitude respeitosa do professor perante eles; a tentativa dos alunos em serem avaliados positivamente, por meio da feitura das atividades que lhes atribuísse os "pontos positivos" e as atividades em grupo, ou seja, as atividades diferenciadas propostas pelos Cadernos. É importante ressaltar que outras atividades, também propostas pelos Cadernos, desmotivavam os alunos, pelas dificuldades que traziam, muitas vezes ampliadas, nas classes dos mais velhos, pelas explicações insuficientes do professor.

Em relação ao barulho e à indisciplina dos alunos, esses elementos foram escolhidos por geralmente serem os responsáveis por atrapalhar andamento das aulas. Nas vezes em que o termo "barulho" foi registrado, o professor pediu silêncio e com muita frequência foi atendido prontamente. Nos momentos em que os alunos falavam muito alto e ao mesmo tempo, a classe ficava muito barulhenta e era praticamente impossível ouvir uns aos outros.

Quanto aos momentos de indisciplina, esses foram muito poucos, especialmente porque ocorriam antes da aula de Jairo, no período correspondente às trocas de professores. Jairo, então, tinha que lidar com problemas geralmente originados fora de sua aula. De modo geral, os alunos não promoveram atos graves de indisciplina e o professor, em todo o período no qual foi observado, só precisou ser duro com os alunos em dois ou três momentos, durante os dois semestres letivos nos quais foram feitas as observações ora descritas.

Os números da Tabela 8 devem ser observados apenas como ilustrativos da atuação do professor escolhido e servem para confirmar os dados apreciados como categorias de análise da pesquisa qualitativa. Insistimos no fato de que o acompanhamento de apenas um docente não é indicativo de que outros professores da Rede Estadual de São Paulo atuem da mesma fora. Entretanto, o diálogo com a as pesquisas recentes e o histórico do ensino de LI na Rede Pública indicam que a concepção de ensino tradicional tem um peso muito grande nas práticas dos professores, mesmo quando inauguradas novas propostas de ensino.

Com relação às sete temáticas apresentadas por Hammersley (1993) e discutidas no segundo capítulo, a respeito da possível dicotomia entre a abordagem qualitativa e

quantitativa, gostaríamos de ressaltar que apesar deste estudo ter se caracterizado como de cunho qualitativo, os tópicos apresentadas pelo referido autor são confirmados, uma vez que uma abordagem não se contrasta à outra, mas ambas se complementam.

Retomando algumas das temáticas elencadas pelo autor e transitando entre suas afirmações e nossa investigação, podemos concluir que: (1) a forma com a qual apresentamos dados pode travesti-los em qualitativos ou quantitativos; (2) apesar do intuito desta pesquisa em observar o ambiente da sala de aula em sua forma "natural", percebemos pelos relatos e transcrições que, por vezes, a situação deixou de se apresentar como tal; (3) embora procuremos observar o ponto de vista do professor,investigar suas falas à luz da quantificação de suas atitudes é fundamental; (4) por mais que se procure adentrar o campo sem hipóteses previamente definidas, elas surgem durante o estudo, uma vez que o pesquisador dialoga, com fatos que observa por meio dos registros; e, finalmente, (5) apesar da pesquisa etnográfica estar associada ao conhecimento da cultura do outro, é permitido ao estudo gerar não somente descrições, mas também conclusões que possam futuramente criar novos conceitos.

Nossa investigação, independente de rótulos metodológicos, procurou conhecer mais sobre as aulas de língua inglesa na Rede Estadual de SP a partir da inserção de uma nova proposta curricular. Por meio dos dados obtidos e do estudo bibliográfico realizado, entendemos que propostas como a referida neste estudo devem ser acompanhadas de políticas de formação de professores, assim como devem ser pontuadas por ações de cunho prático com vista à melhoria das condições de trabalho dos professores, tanto do ponto de vista da valorização do profissional em termos salariais, como em relação à organização do tempo docente. Dessa forma, o tempo de planejamento e de reflexão sobre seu trabalho poderão efetivamente dialogar com as novas concepções de ensino a eles apresentadas, tornando os professores não somente mais abertos às novas propostas sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, mas também mais conscientes do que elas representam ou podem representar para seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou compreender a relação entre um professor de LI da Rede Estadual de São Paulo e o recente material didático de apoio, o Caderno do Aluno de Língua Inglesa, fruto da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Para tal, foram entrevistados dez professores de diferentes regiões da cidade e um docente foi acompanhado durante o segundo semestre de 2009 e no primeiro de 2010.

No primeiro capítulo buscamos contextualizar o ensino de LI na Rede Estadual, partindo do histórico do ensino das LEs no Brasil, a partir do séc. XX. Uma visita às abordagens propostas nos documentos oficiais à bibliografia referente ao tema nos permitiu observar que as práticas mais comuns no ensino de LI na escola pública eram aquelas que enfatizavam o estudo sobre as estruturas da língua, além das práticas de tradução e versão. Foi mostrado também que a ausência de materiais específicos para o ensino da disciplina deixou nas mãos dos professores a responsabilidade em compilar conteúdos nos últimos anos, o que foi mudado recentemente com a chegada da com a Proposta Curricular (2008).

No segundo capítulo procuramos justificar os fundamentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. Partindo das considerações de Lefebvre (1980; 1981), a respeito do cotidiano, justificamos a escolha da pesquisa de cunho qualitativo, na qual acompanhamos um professor, aqui denominado Jairo, segundo as diretrizes da pesquisa etnográfica delineadas por Rockwell (1987, 1991). Assim iniciamos nosso trajeto nas representações dos professores de LI entrevistados até presenciarmos as práticas de Jairo em suas classes de 5ª a 8ª séries.

Durante o trabalho de campo, a principal pergunta que guiou as observações foi: *Quais as alterações que inserção do novo material trouxe para a qualidade das aulas de inglês da Rede Estadual de São Paulo?*

As análises dos dados obtidos foram apresentadas nos terceiro e quarto capítulos, nos quais observamos as relações sociais vividas por Jairo na escola e seus usos do Caderno do Aluno. O surgimento de novas práticas devido à introdução do material confirmaram a importância dos materiais didáticos nas aulas de LEM-Inglês. Porém, como explicar tamanha influência de um impresso na condução de atividades de um professor? Por que aceitar um material tão rapidamente se, no caso do professor acompanhado, seu conhecimento lingüístico avançado e sua experiência de sucesso na rede privada não o apresentavam como um

professor de formação deficiente?

Jairo não participou de nenhuma reunião ou formação oferecidas pela Secretaria de Educação, fazendo com que ele não tenha recebido instruções formais do Estado, apesar de não termos encaminhado nossa pesquisa nessa direção. Cremos que a temática da formação de professores perpassa todo o processo deste estudo, uma vez que a utilização das apostilas pelos professores dialoga, inevitavelmente, com sua experiência docente, seja ela construída durante sua formação inicial, continuada ou na própria vivência de sala da aula.

Observamos por meio desta pesquisa que a chegada do Caderno do Aluno trouxe uma alteração significativa no cotidiano dos professores de inglês e consequentemente dos alunos, uma vez que historicamente a disciplina não contava com recursos para serem utilizados individual e diariamente pelos estudantes. Foi observado, no entanto, que apesar do Caderno constituir um material *de apoio,* o qual deveria *auxiliar* os professores, ele acabou sendo usado como praticamente o *único recurso disponível* (grifos nossos).

Embora os professores tenham comentado a respeito da realização de adaptações ao Caderno do Aluno, o que se espera de um profissional competente diante de um novo material didático, as alterações observadas ou narradas remetiam à práticas antigas, criticadas pelas abordagens mais recentes. Foram mencionadas inserções de tópicos gramaticais e atividades de tradução e versão, consideradas inadequadas pela nova concepção de ensino, inauguradas com a Proposta Curricular (2008). Como concluiu Souza, em seu trabalho recente sobre o ensino de gramática da língua inglesa após a inserção dos Cadernos:

> Após a implementação da Proposta Curricular de 2008, as professoras participantes perceberam que a gramática está materializada de uma maneira diferente, isto é, a gramática está relacionada aos textos. Sendo assim, a atual Proposta demanda uma nova prática [...]. Entretanto, o que se percebe é uma tentativa de mudar o como ensinar, sem mudar as concepções de linguagem e aprendizagem. Dessa forma, o enfoque que passa a ser dado ao ensino da gramática não revela transformações substanciais. (SOUZA, R. J. 2010, p. 94).

Para os professores entrevistados nesta pesquisa utilizar o material significava acatá-lo ou não, adotá-lo ou rechaçá-lo. O estudo não teve cunho quantitativo e portanto não cabe aqui fazer generalizações a partir de números significativos e portanto afirmar que os professores da Rede não estão preparados para colocar em prática a nova proposta. No entanto, as entrevistas, observações e as falas de outros professores na pesquisa supracitada nos dão indícios de que a utilização do material impresso tem ocorrido de forma acrítica, ou,

pelo menos irregular, devido ao despreparo dos mesmos.

A partir de nossas observações e análises nos pareceu que, apesar do elogio aos Cadernos, os professores entrevistados ainda tem dificuldade de dar conta da nova proposta. Nossa função neste estudo não é julgar a chegada dos materiais como algo positivo ou negativo, mas observar sua dinâmica e reconhecer características surgidas com a entrada desse novo elemento na Rede. Nossa percepção, tanto através das entrevistas como no acompanhamento do professor Jairo, foi a de que os Cadernos não foram recebidos como cerceadores da autonomia docente, pelo contrário, nos pareceram um grande *alicerce* que passou a organizar os conteúdos da disciplina por séries e definir o teor das aulas.

Concordamos com Souza, D.M. Ao afirmar que:

> Acreditamos que seja também de responsabilidade do professor de língua estrangeira criar condições que favoreçam o processo de desenvolvimento da habilidade crítica do aluno. Entretanto, isso não será possível se não houver iniciativa e disposição do professor para questionar e tentar transformar, na medida do possível o círculo vicioso texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto via professor-via livro didático. (Souza, D.M. 2010, p. 102)

Concordarmos com alguns autores (LEFFA; SCHMITZ; 2011) da publicação intitulada "Inglês em escolas públicas não funciona?" que sim, funciona, se o currículo estiver organizado e professor amparado por uma formação de qualidade e uma infraestrutura mínima de realização de seu trabalho. Observamos nas práticas de Jairo, aulas nas quais a aprendizagem realmente ocorreu, assim como momentos nos quais atividades de tradução e versão e de estudos gramaticais foram utilizadas ao invés da tentativa de um aprendizado contextualizado e portanto mais significativo.

Mudar a atuação docente não é uma tarefa fácil de ser alcançada, especialmente quando há uma história construída desde o momento de o início de nossa escolarização formal até a graduação como profissionais. Pensamos como Patto (1999, p.420), que o "profissional deve estar capacitado a uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança". Esperamos que esta pesquisa tenha sido mais uma contribuição nesse sentido, que não aponte simplesmente defeitos na prática, mas que, por meio da exploração de seu cotidiano, favoreça a valorização de seu trabalho, que cremos, deve ser amparado por um processo de formação, que busque o objetivo final de todo docente: o sucesso na carreira amparado, entre outros fatores, pelo aprendizado de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSONS, P & HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. *In* NK Denzin and YS Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research (p. 248-261). Thousand Oaks: Sage Publications.

BASZANGER, I.;DODIER, N. **Ethnography. Relating the part to the whole.** In: SILVERMAN, D. **Qualitative Research**. **Theory, Method and Practice.** Sage Publications, London, 2000.

BONATELLI, C. **As dez metas para educação**. Última verificação em 15 de julho de 2011 http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco84out/0capa1.htm

BRASIL, 961, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei, nº 4.024,de 20 de dezembro de 1961

_____, **Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971

_____, **Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

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

_____, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, 2006

BUENO, B.O. **Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional.** Perspectiva (Florianópolis), v 25, p 471 – 501, 2007

CARDOSO, O. P. **Representações dos professores sobre o saber histórico escolar.** Cadernos de Pesquisa. vol. 37 n.130 São Paulo, jan- abr, 2003

CARVALHO, J. S. F. **José Mario Azanha**. Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife, 2010.

CORACINI, M. J. **O livro didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula.** In:CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 2011, p. 17-26.

CORACINI, M. J. **O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio**: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.*).* **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático***.* SP: Pontes, 2011 p. 33-43.

CORACINI, M. J. **O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões**. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** *S*ão Paulo: Pontes, 2011. p. 105-124.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2006

ERICKSON, F. **Métodos qualitativos de investigación sobre la ensenanza.** (traduzido). In WITTROCK, MC (org.) **La investigación de la enseñanza II**. Métodos qualitativos y observación. Paidós, Barcelona 1989 .

ERLARCHER, A.C. **Sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de Língua Inglesa na Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. USP, 2009.

FERRO, G.O.M. A formação do professor de Inglês: trajetória da Prática de Ensino de Inglês na USP, Tese de doutorado, USP, 1998

FEUSP, Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP. **Padrões Éticos na Pesquisa em Educação:** Primeiro Documento. FEUSP, 2009.

FUND. VICTOR CIVITA Instituto. MONTENEGRO, P. **Ser Professor**: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileira. In: Estudos e Pesquisas Educacionais, nº 1, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Guanabara Koogan, São Paulo, 1995.

HAMMERSLLEY, M. **The dillema of qualitaive method**. Herber Blumer and the Chicago tradition. Routledge, Londres, 1989.

_____, **What's wrong with etnography?** Routledge,Londres e Nova York, 1995

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford University Press, 2000

LAJOJO, M.P. **Livro didático: um (quase) manual didático**. Em Aberto n.69. Brasilia. disponível http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/ último acesso em1/08/2011

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausência**. Contruibuición a la teoria e las representaciones. Ed. Fondo de cultura, México, 1980.

_____, **Critica da vida cotidiana. vol III**. (introdução). Paris. Editora Arche. 1981. Tradução de Nobuko Kawashita, USP.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Rev. Contexturas, APLIESP, nº 4, 1999, p. 13-24. disponível em http://www.leffa.pro.br último acesso em 22/08/2011

_____, **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão Pelotas, 2001, vol. 1 p 333 – 355.

_____, **Por um ensino de idiomas mais includente**. Gilberto Botelho pergunta, Leffa responde. In LIMA, D. C. **Ensino de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo, Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.

_____, **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade:** Considerações sobre o fracasso da LE na escola Pública. In LIMA, D.C. **Inglês nas escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

MERCADO, R. **La construión de la documentación etnografica**. In ROCKWELL, E. ESPELETA, J (codirecion) MERCADO, R, AGUILAR C., SANDOVAL E. **La pratica docente y su contexto institucional y social**. Informe Final vol. 3 México, 1987.

NOBLIT, G. W. **Poder e Desvelo na Sala de Aula**. In: Revista da Faculdade de Educação SP: FEUSP. vol. 21. nº 2. Jul-Dez/1995. p. 119-137 .

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

PAIVA, V.L.M.O **História do material didático de lingua Inglesa no Brasil**. In DIAS, R.; CRISTÒVAÔ, V. L. L. **O livro didático de língua Estrangeira.** Múltiplas perspectivas. Campinas, mercado das letras, 2009

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 1989.

_____ , **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas , SP,Papirus, 1994

_____, **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92 p5-15, fev. 1995.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el processo etnográfico (1982-1985)** Departamento de Investigaciones educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados de I P N, 1987.

_____, **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires. Ed. Paidós, 2009.

SILVA, A. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. Dissertação de Mestrado. FEUSP. 2010

SCHMITZ, J. R. **Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola Pública**. In LIMA, D. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Parábola editorial, São Paulo, 2011

SOUSA, R.M. **Professores de Inglês da escola pública:** Investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2006.

SÃO PAULO, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês** / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SOUZA, D.M. **Autoridade, autoria e livro didático**. In CORACINI, M.J.(Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP Pontes Editores, 2011

SOUZA, D.T.R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, n 3 p. 477-492, set/dez, 2006.

SOUZA, R. J. **O ensino de gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, PUC SP, 2010

APÊNDICES

Apêndice A – modelo do questionário piloto

			Rede : est / muni	
Região	sexo		Idade	
Você leciona	inglês e português		somente inglês	
Leciona também	em outra escola pública	em outra escola particular	em instituto de línguas	outros
Você é	concursado ( )	contratado ( )	eventual ( )	outros
Suas divisão de horas	na(s) pública(s)	na particular	no instituto	outros
Suas séries neste semestre	na(s) pública(s)	na particular	no instituto	outros
Caso lecione ambas, qual a disciplina que prefere lecionar?	Português - Inglês		Por que?	
Teve participação direta no planejamento do ano letivo ?	Sim		Não	
Entrou em contato com o PCN no ano corrente ?	Sim		Não	
Usou o jornal em sala?	Sim		Não	
Usa a apostila em sala?	Sim		Não	
Considera-se fluente no idioma ?	Sim		Não	
Estudos em nível de pós-graduação ? Especialidade? Data de conclusão	Sim		Não	
Gostaria de participar mais desta pesquisa?	Sim		Não	
(se sim)Pode deixar o telefone ou e mail para possível contato futuro?				

Apêndice B – ficha resumo da entrevista

Data:	Sexo:		Idade: (zona:)	
Você leciona	inglês e português		somente inglês	
Qual disciplina prefere lecionar ?	Por que ? / Tempo que leciona			
Leciona também:	Em outra escola pública	Em outra escola particular	Em instituto de idiomas	outros
Você é	concursado (tempo)	contratado (tempo)	eventual (tempo)	outros
Suas divisão de horas semanais:	na(s) pública(s)	na particular	no instituto	outros
Suas séries neste semestre/ ano:	na(s) pública(s)	na particular	no instituto	outros
Como você descreve a diferenças entre seus objetivos, sonhos e crenças, no início da sua carreira e hoje?				
Como foi a participação no planejamento do ano letivo de 2009?				
Como eram as aulas antes e como são as aulas depois do material ?				
Usa o material em sala? O que acha do material?				
Existe uma verificação do uso das apostilas em sala? Já veio alguém da Secretaria se informar?				
Como, na sua opinião, os alunos receberam o material?				
Considera-se fluente no idioma inglês?				
Tem estudos em nível de pós-graduação ?				
Fez outros cursos?				
Uso de internet semanal:				

Apêndice C – Exemplo de uma entrevista completa em sua versão resumida.

PROFESSORA 3 – LESTE 5 – 06 /10/ 09				
06/10/09	Sexo F		Idade 42	
Você leciona	inglês e português		somente inglês	
Prefere dar aulas de português ?	Não, prefere inglês. Da aula há 6 anos de inglês. Se formou em 2003 em uma fac. particular.			
Leciona também	em outra escola pública	em outra particular	em instituto de idiomas	outros
Você é :	concursado	contratado (X) 6 ANOS	eventual ( )	outros
Suas divisão de horas semanais	na(s) pública(s) 8hs português 22hs inglês	na particular	no instituto	outros
Suas séries neste semestre/ ano	na(s) pública(s) 7ª 8ª 1º Ensino Médio	na particular	no instituto	outros
Como você descreve a diferenças entre seus objetivos, sonhos e crenças, no início da sua carreira e hoje?	*Antes, no início, era sonhadora, achava que ia mudar a educação, agora, eu acho que continuo sonhadora se não, não estava aqui, mas faço as coisas mais com o pé no chão.* *Quando a gente entra na Rede sabe que não é assim, não da para ser muito sonhador, mas tem que ser apaixonada eu sou apaixonada pelo o que eu faço.*			
Como foi a participação no planejamento do ano letivo ?	Não conversou tanto com os outros professores, porque já tinha o programa da apostila.			
Como eram as aulas antes e como são as aulas depois do material?	*Antes eles ficavam copiando, porque tinha que dar a matéria na lousa, depois tinha o material para usar.* *Eu sou contra o uso de dicionário, antigamente eles tinham que traduzir.* *Eu faço tudo para não traduzir.*			
Usa o material em sala?	Sim, usa. *Gostei muito do material, porque o prof de inglês não tem material, não tinha nada antes.*			

O que acha do material?	*Eu gosto, mas agora eu tenho que estudar. Às vezes também é difícil para a gente.* *Esse é o primeiro ano que eles estão usando o material, os alunos do 1º ano estão achando muito difícil, mas acho que vou conseguir dar até fim do 4º o bimestre* (conseguir completar a material). *Mas é muito difícil, o que o governo põe é impossível* *mas a gente pode selecionar o que quer dar.*
Existe uma verificação do uso das apostilas em sala? Já veio alguém da Secretaria se informar?	*A coordenação pede para usar a apostila, mas não nunca veio ninguém na minha sala não.* (verificar)
Como os alunos receberam o material?	*Acho que para eles foi melhor porque eles aprendem muito mais agora, antes eles só aprendiam o verbo to be.* *O governo, eu percebo,* (se refere as apostilas) *faz com eles não usem o dicionário.* *Os alunos que começarem agora na 5ª série com o material vão estar muito melhor que os alunos do passado, eles já esta começando melhor.*
Considera-se fluente no idioma ?	Pausa.... *Eu consigo conversar, não sou super fluente, mas sim posso conversar.*
Estudos em nível de pós-graduação ? Ou Fez outros cursos?	A professora fez os cursos oferecidos por escolas de uma idioma privadas que tem convênio com o Estado. Fez um curso por um ano e meio, mas precisou parar Está fazendo uma pós graduação aos sábados em psicopedagogia.
Uso de internet semanal	Mais de 6 horas por semana.

Resumo das informações extras

Em itálico, fala da professora. Em fonte regular, observações da pesquisadora. (a seguir)

A professora foi muito simpática e me convidou para assistir às suas, pois acredita que é importante que os pesquisadores venham até a escola , para ver a realidade.

A professora me pareceu bastante dedicada ao mencionar seus estudos e o esforço de se atualizar pedagogicamente, especialmente com estudos de língua inglesa em cursos oferecidos pelo governo em parcerias

Começa a entrevista com as seguintes informações: *Já passei muita situação complicada, já sai chorando de sala de aula. Agora não, a gente ganha experiência. Aqui nesta escola é tranquilo, são de classe média, na outra nem te chamo para ir lá, é até perigoso, tem criminoso, mesmo sabe. Lá não tem a menor condição.*

Mencionou que mesmo durante a faculdade de letras, pagava cursos de inglês para se aperfeiçoar.

Foram assistidas duas de suas aulas no mesmo dia da entrevista. As aulas se diferenciaram das aulas de Jairo por lidarem, principalmente com alunos mais velhos, no entanto, uma similaridade importante: correção de atividades, o uso das atividades da apostila para controlar o que alunos tinham feito e atribuir notas de participação.

Estudo sempre, tenho 2 blogs, um de inglês e outro da minha igreja.

A coordenadora interrompe a entrevista diz que a professora é um exemplo de dedicação e competência, que é muito boa professora.

A entrevistada revela que gosta muito da escola, que são alunos de classe média, que tem pai interessado, que vem na escola, menciona que tem uma coordenadora presente.

A professora mora perto da escola vem de carro ou de ônibus, demora cerca de 15 minutos de carro.

Gosta de dar aula para o terceiro ano, por causa do vestibular, *os alunos são mais interessados.*

A prova eu pago com o meu dinheiro. Trabalho por amor, não da para usar o computador porque tem muita gente... mas até conseguiria se quisesse, mas nunca conseguiria imprimir para todas as turmas, isso é impossível.