

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS  
EM INGLÊS

**O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso.**

VERSÃO CORRIGIDA

DANIELA CLEUSA DE JESUS CARVALHO

São Paulo

2021

DANIELA CLEUSA DE JESUS CARVALHO

**English writing instruction in a language course in Brazil:** a case study.

**O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas:** um estudo de caso.

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira.

Coorientador: Charles Bazerman

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Carvalho, Daniela Cleusa de Jesus

C331e O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas:  
um estudo de caso. / Daniela Cleusa de Jesus

Carvalho; orientadora Marília Mendes Ferreira - São  
Paulo, 2021.

549 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em  
Inglês.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Anuência do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a):** Daniela Cleusa de Jesus Carvalho.

**Data da defesa:** 06/07/2021.

**Nome do Prof. (a) orientador (a):** Marília Mendes Ferreira.

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 05/09/2021.



Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira

---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

## FOLHA DE ROSTO

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Nome:** CARVALHO, Daniela Cleusa de Jesus

**Título:** O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso.

Dissertação de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **Banca Examinadora**

Profa. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

*Aos meus primeiros mestres*

*À minha mãe, Cleusa, por me fazer acreditar que eu  
poderia ser tudo aquilo que sonhasse (em memória).*

*À minha avó, Thereza Maria, que em sua quietude me  
ensinou a doçura (em memória).*

*Ao meu tio, Joaquim Fiais, que em seu constante cuidado  
me ensinou a empatia (em memória).*

*À minha tia, Vilma, que por meio de sua bravura me  
ensinou a coragem (em memória).*

*Obrigada por me ensinar tanto por ações, e por me fazer  
valorizar o uso das palavras.*

### **Agradecimento especial**

Agradeço a Deus (Rei dos reis, Senhor dos senhores e Mestre dos mestres), pela orientação nos momentos de dúvidas, pelo fortalecimento nos momentos de perda, e pela graça e leveza nos momentos de conquistas. Rimos muito juntos nesse período. Obrigada, Pai! Seu amor é mesmo infalível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus irmãos Daniel e Douglas por todo o amor, parceria e perturbação ao longo de minha vida como caçula. Sou porque somos. Amo vocês.

Agradeço à minha ilustre orientadora, Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira, por sua generosidade. Nossa troca nesse processo enriqueceu minha tese de modo incalculável. Seu incentivo me levou além do que jamais imaginei. Obrigada pela confiança.

Agradeço ao Prof. Dr. Charles Bazerman por me acolher em Dartmouth/Hanover (USA) em 2018 e me receber na Universidade da Califórnia, Santa Barbara (UCSB) no ano seguinte. Sua generosidade ao me orientar e em compartilhar seu próprio processo de escrita foi crucial para que eu obtivesse uma maior sistematização em minha tese.

Agradeço aos participantes da pesquisa por sua generosidade em me permitir observar suas práticas e questionar os seus processos. Sua doçura em me receber me comove.

Agradeço ao Prof. Dr. John Corbett, à Prof. Dra. Eliane Lousada, à Profa. Dra. Fernanda Ortale e à Prof. Dra. Elizabeth Harkot de La Taille por toda orientação e acolhimento em diferentes momentos de minha permanência no programa. Vocês foram muito generosos.

Agradeço imensamente aos meus colegas do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) e grupo de pesquisa. Nesses anos de convivência, vocês me ensinaram e contribuíram muito para meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por tudo.

Agradeço à AUCANI – Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional – pela participação no programa Language Education at USP (LEUSP).

Agradeço aos meus amigos Antônio Carlos, Maria de Fátima, Vânia Pretes, Alex Bernaldino e Juliana Mariano, por vibrarem e chorarem comigo em todo esse processo e na vida. Amo vocês.



Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)  
- Código de Financiamento 001, pelo apoio financeiro recebidos no Brasil e no exterior pelo  
programa Print/Usp, que tornou possível parte de meus estudos e pesquisas.

## RESUMO

CARVALHO, D. C. J.. O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

A escrita tem se tornado cada vez mais necessária, devido sua demanda nas esferas profissional e acadêmica (WARSCHAUER, 2000; WINGATE; TRIBBLE, 2011). Pesquisas indicam que 87% dos brasileiros entendem que as habilidades orais e auditivas devam ser priorizadas nas aulas de Inglês (BRITISH COUNCIL, 2014). Nosso estudo de caso investiga o ensino da escrita em Inglês no nível avançado de uma escola de idiomas. Para isso, foram analisados o livro didático e a prática pedagógica na etapa final do curso oferecido pela instituição participante, para identificar qual é a concepção de língua e de seu ensino, e a concepção de ensino-aprendizagem de escrita explicitadas no livro didático nos momentos em que a professora participante trabalha com a habilidade escrita e no contexto escolar. O estudo buscou averiguar a quais teorias preestabelecidas as práticas declaradas e observadas se aproximavam mais. Para isso, a investigação baseou-se nos pressupostos Estruturalista (SAUSSURE, 1969), Cognitivista (CHOMSKY, 2006), e na perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988, BAKHTIN, 2006). Para tratar da instrução da escrita, apoiamo-nos na abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976) na abordagem com foco no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; HYLAND), na abordagem social para a instrução da escrita (SWALES, 1990; 2006; HYLAND, 2007), nas propostas dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET; 2006; WINGATE; TRIBBLE, 2012) e do Inglês para Propósito Acadêmico (SWALES; 2004; FERREIRA, 2007). Inicialmente, foi realizada uma análise qualitativa do manual do professor e da seção de escrita, e uma análise quantitativa dos exercícios que faziam uso da habilidade escrita. Posteriormente, as aulas de instrução da escrita e os sites da Editora, da Franquia à qual a escola pertencia e da escola foram analisados em busca de palavras-chaves que apontassem para algumas das teorias de concepção de língua e de escrita. Por fim, o gestor e a professora foram entrevistados, visando confirmar os achados da pesquisa. Averiguou-se que os exercícios do LD e suas instruções metodológicas remetiam a um ensino estrutural de línguas e a prática de escrita com foco no produto final. Essas mesmas concepções de ensino e aprendizagem de língua e escrita se estendem à prática da professora participante e às colocações do gestor em relação à instituição. Os dados apontam

para a necessidade de se pensar sobre a importância do estudo da escrita em inglês no Brasil e seu ensino, devido sua importância no cenário global. A escrita se torna crucial devido a necessidade de seu domínio nas áreas profissional e acadêmica. Nesse sentido, não prover um ensino de qualidade pode significar a negação de participação global (BRANDT, 2018) e de desenvolvimento financeiro da população brasileira.

**Palavras-Chave:** Análise de Livro Didático. Escrita. Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Escrita. Língua. Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Língua.

## ABSTRACT

CARVALHO, D. C. J. English writing instruction in a language course in Brazil: a case study. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

Although writing has reached a new status due to academic and professional requirements (WARSCHAUER, 2000; WINGATE; TRIBBLE, 2011), a poll organized by the British Council in 2014 indicates that 87% of Brazilians understand that speaking and listening should be prioritized in English classes. The present case study investigates how a Brazilian language school from the southeast of Brazil conceives writing through the analysis of their advanced level textbook and the practice of a teacher that taught such classes. Attention is placed on different theories to understand if the book, the school principles and the practice displayed by the teacher refer to a more structural, cognitive, or social approach to language and writing. The analysis was conducted to define whether the textbook, the school principles and the practice focus more on the language system (SAUSSURE, 1969), on the cognitive process of language acquisition (CHOMSKY, 2006), or even on language as a socially constructed practice and ideological tool (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988, BAKHTIN,2006). The approaches to writing considered are the product-focused approach (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976), the process approach (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; HYLAND), and the social approach to writing instruction (SWALES, 1990; 2006; HYLAND, 2007), including the perspectives of Academic Literacy (LEA; STREET; 2006; WINGATE; TRIBBLE, 2012) and that of English for Academic Purposes (SWALES; 2004; FERREIRA, 2007). First, a taxonomy of the exercises was obtained based on Ferreira (2011). Second, the teacher's guide instructions and the writing sections were qualitatively analyzed. Then, the classes that dealt with writing, the school, the Franchise and the Publisher's websites were qualitatively analyzed. Both the teacher and the school representative were interviewed to confirm data analyses. The results showed that: a) the textbook and the teacher's practice have a structural approach to language and a product-focused approach to writing and; b) although the school claims to have a social view of language and writing instruction, the institution's principles tend to be structural and product-driven, which caused the impoverishment of classes in general. The interviews conducted with the teacher and the manager to clarify their decision-making and textbook choice confirmed the findings. These results highlight the need to raise awareness about the

importance of writing in English in Brazil, since it has been proving its importance in a global scenario. Writing becomes a commodity as the demand of mastering English for professional and educational purposes increases. Hence, not giving writing proper attention may be interpreted as neglecting students' global participation (BRANDT, 2018).

**Key Words:** Textbook Analysis. Writing. Writing Approaches. Language. Language Approaches

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Busca de palavras-chave relevantes à pesquisa em bancos de dados.....	29
Quadro 2: Fatores que fundamentam a teoria de Letramentos Acadêmicos embasado em Wingate e Tribble (2012).....	61
Quadro 3:Resumo do embasamento teórico.....	64
Quadro 4: Etapas da pesquisa e instrumentos utilizados.....	77
Quadro 5: Adaptação do resumo explicativo das normas compiladas por Marcuschi (1986, p.10-13) apresentadas por Manzini (2008).....	81
Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).....	97
Quadro 7: Categorias analisadas nas seções de escrita.....	88
Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista da Professora Ana.....	91
Quadro 9: Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas.....	96
Quadro 10: Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados– A Unidade de Ensino.....	99
Quadro 11: Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – O Material Didático.....	100
Quadro 12: Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – A prática pedagógica.....	101
Quadro 13: Hipóteses acerca dos textos promocionais que constam no site da Franquia (CARVALHO, 2019) .....	116
Quadro 14: Vantagens e desvantagens no uso de LDs apresentadas dos estudos de Tílio (2008) e Santos (2013).....	135
Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais (SASLOW & ASCHER 2012) .....	144
Quadro 16: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011). Versão simplificada.....	149
Quadro 17: Seção <i>Prewriting</i> das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.....	156
Quadro 18: Explicação geral da seção e atividade de escrita das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.....	159
Quadro 19: Seção de revisão das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.....	162
Quadro 20: Resumo das atividades de escrita desenvolvidas pela Professora Ana.....	182
Quadro 24: Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (Hipótese 3).....	

Quadro 25: Atividades pertinentes a abordagens de escrita, com base em Zamel (1976, pg.70).....	262
---	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de atividades da unidade versus exercícios que fazem uso da escrita.....	150
Gráfico 2: Atividades que fazem uso da escrita versus atividades de escrita.....	150
Gráfico 3: Total de atividades por unidade versus atividades que fazem efetivamente uso da escrita.....	151
Gráfico 4: Média das categorias nas unidades.....	152
Gráfico 5: Categorias em de cada unidade.....	153
Gráfico 6: Tópicos abordados pelo gestor ao longo da entrevista. ....	166/310
Gráfico 7: Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada. ....	216
Gráfico 8: Tópicos abordados pela professora ao longo da entrevista.....	228
Gráfico 9: Categoria “Outros” da Entrevista Estimulada com a Professora Ana.....	229
Gráfico 10: Suposição 2 – O livro didático se tornou a grade de ensino do curso.....	232
Gráfico 11: Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula.....	244
Gráfico 12: Concepções de língua esboçadas pela Professora Ana.....	296



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contexto da Pesquisa.....	109
Figura 2: Exemplo de atividade para treino gramatical ou vocabular (Tipo C).....	149
Figura 3: Atividade de pré-escrita da seção de escrita da Unidade 2.....	158
Figura 4: Exemplo de explicação presente nas seções de escrita .....	161
Figura 5: Proposta de escrita da unidade 5 do LD. ....	189
Figura 6: Atividade B ( <i>Notepadding</i> ) da sessão <i>Now you can</i> mencionada na transcrição.....	208
Figura 7: Instruções do Guia do Professor para a Atividade B – <i>Notepadding</i> .....	209
Figura 8: Proposta de escrita da unidade 4. Prewriting. Organizing Ideas.....	255
Figura 9: Estágios do Ensino da Professora Ana.....	309
Figura 10: Dimensões presentes em uma língua.....	321
Figura 11: Dinâmica da pesquisa.....	324

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>LA</b>	Letramentos Acadêmicos
<b>EAP</b>	Inglês para Fins Acadêmicos
<b>EFL</b>	Inglês como Língua Estrangeira
<b>ESL</b>	Inglês como Segunda Língua
<b>EMI</b>	Inglês como Meio de Instrução
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>MD</b>	Material Didático
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>UE</b>	Unidade de Ensino
<b>GE</b>	Gestor / Douglas
<b>PA</b>	Professora Ana
<b>PE</b>	Pesquisadora
<b>TBLT</b>	Ensino-aprendizagem baseados em tarefas

## SUMÁRIO

1.	Introdução .....	
1.1.	Justificativa.....	24
2.	Revisão da Literatura.....	42
2.1.	Concepção de Língua.....	43
2.1.1.	Linguagem e língua de acordo com a Perspectiva Estruturalista.....	44
2.1.2.	Linguagem e língua segundo a Perspectiva Cognitivista.....	46
2.1.3.	Linguagem e língua como Instrumento Ideológico.....	48
2.2.	A gênese da escrita.....	51
2.3.	Concepções de escrita.....	52
2.3.1.	A abordagem com base no produto.....	52
2.3.2.	A abordagem processual.....	53
2.3.3.	A abordagem social para a instrução da escrita.....	56
2.3.3.1.	A escola australiana.....	56
2.3.3.2.	A perspectiva da nova retórica.....	57
2.3.3.3.	A abordagem de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)..	57
2.3.3.4.	Interacionismo sócio discursivo.....	57
2.3.3.5.	Letramentos Acadêmicos (LA).....	57
2.3.3.6.	Teorias de Gênero Voltadas ao EAP.....	62
3.	Metodologia .....	65
3.1.	Objetivos da Pesquisa.....	65
3.2.	Perguntas de pesquisa.....	65
3.3.	Metodologia de coleta de dados.....	65
3.3.1.	Contexto da pesquisa.....	65

3.3.2. Participantes.....	66
3.3.3. Procedimento de coleta de dados.....	68
3.4. Metodologia de análise de dados.....	79
3.4.1. O questionário.....	79
3.4.2. As gravações.....	79
3.4.3. A análise do LD.....	84
3.4.4. As entrevistas .....	89
3.4.4.1. A Entrevista com a Professora Ana.....	89
3.4.4.2. A Entrevista com Douglas, o gestor.....	94
4. Análise de Dados.....	102
4.1. O contexto escolar.....	102
4.1.1. A Editora.....	102
4.1.2. A Franquia.....	103
4.1.3. A Unidade de Ensino .....	106
4.1.3.1. Concepções teóricas que norteiam a Unidade de Ensino.....	110
4.1.3.2. Formação de professores na Unidade de Ensino.....	122
4.2. O material didático.....	132
4.2.1. Os autores e o contexto de produção do MD.....	132
4.2.2. Descrição do material didático.....	137
4.2.2.1. Análise da descrição do material didático .....	144
4.2.3. Análise quantitativa das atividades que fazem uso da escrita.....	148
4.2.4. Análise qualitativa das seções de escrita.....	155
4.2.5. A escolha do material didático e sua permanência .....	165
4.3. A prática pedagógica.....	176
4.3.1. Análise do questionário.....	176
4.3.2. Análise das transcrições de aula.....	179
4.3.3. Análise da Entrevista .....	191

4.3.3.1.	Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.....	192
4.3.3.2.	Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 1.....	196
4.3.3.2.1.	A atividade assume uma função mediadora.....	197
4.3.3.2.2.	A escrita se equipara à fala.....	200
4.3.3.2.3.	Os alunos têm resistência em escrever.....	203
4.3.3.3.	Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada.....	206
4.3.3.3.1.	Gênero textual: Notas.....	206
4.3.3.3.2.	Gênero textual: Listas.....	207
4.3.3.3.3.	Gênero textual: Entrevista.....	210
4.3.3.3.4.	Gênero textual: <i>Composition</i> .....	211
4.3.3.4.	Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 2.....	216
4.3.3.4.1.	As instruções não eram detalhadas pois ocorriam por meio de handouts que deveriam ser estudados em casa.....	217
4.3.3.4.2.	A professora não via a necessidade de dar instruções explícitas em sala por haverem os <i>handouts</i> .....	223
4.3.3.5.	Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula .....	224
4.3.3.6.	Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 3.....	228
4.3.3.7.	Suposição 2 – O LD se tornou o currículo do curso.....	231
4.3.3.7.1.	A adoção das propostas metodológicas do material didático.....	233
4.3.3.7.2.	A percepção da professora de que alguns conteúdos do LD não eram adequados.....	240
4.3.3.7.3.	As dificuldades em implementar as propostas do LD.....	242
4.3.3.8.	Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (entrevista).....	244
4.3.3.8.1.	O processo de preparação da professora para as aulas.....	245
4.3.3.8.2.	A preparação de aula não abarcava o ensino da escrita na prática.....	245
4.3.3.9.	Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares .....	253

4.3.3.10.	Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 4.....	259
4.3.3.10.1.	A professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical.....	259
4.3.3.11.	Hipótese 5– A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral.....	268
4.3.3.12.	Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 5.....	271
4.3.3.12.1.	A comunicação oral era central nas aulas.....	271
4.3.3.12.2.	A professora buscava cobrir o conteúdo do livro de forma oral.....	274
4.4.	Demais códigos da entrevista passíveis de análise.....	277
4.4.1.	Suposição 1 – As experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática. ....	277
4.4.1.1.	As experiências de alfabetização e preparação para o vestibular influenciaram sua prática pedagógica.	
4.4.1.2.	Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas. ....	277
4.4.2.	A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana.....	296
4.4.2.1.	Concepção sócio cultural de língua segundo Ana.....	297
4.4.2.2.	Concepção cognitivista de língua segundo Ana.....	300
4.4.2.3.	Concepção estruturalista de língua segundo Ana.....	303
4.4.3.	A concepção de escrita de Ana.....	304
4.4.3.1.	A abordagem com foco no processo segundo Ana.....	305
4.4.3.2.	A abordagem com foco no produto segundo Ana.....	306
4.4.4.	A concepção de ensino e aprendizagem de Douglas.....	309
4.4.4.1.	A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Douglas.....	311
4.4.4.2.	A concepção de ensino e aprendizagem de escrita de Douglas.....	317
5.	Considerações Finais .....	322

5.1.	O processo de construção da pesquisa.....	322
5.2.	Discussão dos dados.....	327
5.3.	Possíveis contribuições da pesquisa.....	337
5.4.	Limitações da pesquisa.....	341
6.	Referências Bibliográficas.....	343
	Anexos.....	351

## 1. Introdução

A escrita tem se tornado cada vez mais necessária, devido ao aumento da comunicação digital e dos adventos tecnológicos (OCEM, 2006). Goodwin afirma que os novos processos de mobilidade humana, são alguns dos recentes fenômenos de escala global que afetam e são afetados pelos usos da linguagem e produção de significados (2010). A sociedade está em processo de mudança, no qual o seu status passa de uma “sociedade tipográfica, para uma sociedade digital” possibilitando assim um aumento significativo da conectividade entre os povos (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016, p. 11). Warschauer (2000) afirma que o processo de globalização fez com que a língua inglesa fosse amplamente disseminada como língua internacional, o que impõe aos falantes não nativos a necessidade de usá-la diariamente para atuação na sociedade ao “apresent[ar] ideias complexas, [para] colaboração e negociação internacional, [para] localização e [para] interpretação crítica de informação que muda rapidamente”<sup>1</sup> (p.511). A escrita atinge uma nova posição nesse atual contexto de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EFL), uma vez que a habilidade possibilita a interação em diferentes situações – sejam elas virtuais ou não – o que pode ser útil na resolução de problemas.

Embora a necessidade da escrita em língua estrangeira seja cada vez maior, pouco se tem trabalhado com essa habilidade no ensino do inglês. Uma das razões é a percepção popular de que aprender uma nova língua é, primeiramente, aprender a comunicar-se de forma oral. Parte disso é devido à percepção dos estudantes brasileiros de que sua capacidade para a comunicação oral no idioma é insuficiente. Segundo um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council<sup>2</sup> sobre as demandas de aprendizagem da língua inglesa no Brasil (2014), os participantes da pesquisa deram prioridade para a fala (em 50% das respostas) e para a compreensão (em 37% das respostas) entre as competências a serem desenvolvidas em um curso de inglês. Ainda de acordo com o estudo, a menor valorização da escrita se relaciona à existência de ferramentas capazes de facilitar a comunicação escrita, como corretores e tradutores.

---

<sup>1</sup> Trecho original: “First, globalization will result in the further spread of English as an international language [...]. Increasingly, nonnative speakers will need to use the language daily for presentation of complex ideas, international collaboration and negotiation, and location and critical interpretation of rapidly changing information”. Tradução nossa. Ressaltamos que todas as traduções de trechos originais feitas nessa pesquisa são de nossa autoria.

<sup>2</sup> A pesquisa apontada é prioritariamente voltada à análise da necessidade do idioma para o mercado de trabalho e não para fins acadêmicos, porém alguns dos dados apresentados são válidos no contexto do presente estudo.



A busca por uma escola de idiomas é a principal forma de suprir a necessidade do inglês além da formação básica. Tais instituições foram apontadas como a solução mais procurada por 87% das pessoas entrevistadas e os outros 13% se dividem em: procura por professores particulares (6%), cursos na empresa (3%) ou na escola (Centro de Estudo de Línguas) (2%), cursos online (1%) ou através de fascículos e apostilas (1%) (BRITISH COUNCIL, 2014). A pesquisa ainda identificou que 5,1% da população brasileira com idade igual ou superior a 16 anos declarou ter algum conhecimento de inglês.

Essa valorização da escola de idiomas como local ideal para se estudar inglês vem da crença de que somente nesse espaço é que o aprendizado ocorre. Souza (2006) afirma que a insatisfação com o ensino da língua na educação formal abriu margem à criação de escolas de idiomas, que alegam em seu discurso prezar pela qualidade do ensino. Os estudantes advindos da educação pública, por sua vez, acreditam que o aprendizado de língua estrangeira só se concretiza em cursos de idiomas, é o que concluem Dutra e Melo (2004, *apud* OCEM 2006) em sua pesquisa de campo sobre o ensino de idiomas nas escolas regulares.

Embora as escolas de idiomas sejam a opção mais procurada para sanar a precariedade do ensino na formação básica, elas não têm sido eficientes, de acordo com a pesquisa conduzida pela empresa de educação internacional *Education First* (EF-EPI) em 2019 (EF-EPI, 2019; HUTCHINSON, 2015). O Brasil apareceu na 59ª posição entre 100 países em termos de proficiência global, tendo seu nível de proficiência considerado baixo, mesmo após aumentar a oferta de capacitações docentes nos últimos anos e passar por sete reformas educacionais.

Outros dois fatores preocupantes são a falta de regulamentação desses espaços pelo Ministério da Educação e a ausência de pesquisas neste contexto para aferir a legitimidade do discurso de que esse é o lugar ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Esse estudo almeja então investigar o ensino de escrita na escola de idiomas, contexto pouco investigado e que mantém o *status* de lugar onde se aprende inglês de forma efetiva, de acordo com a opinião popular, mesmo que as pesquisas mostrem o baixo rendimento do brasileiro em relação ao idioma (DUTRA E MELO, 2004 *apud* BRASIL, 2006, SOUZA, 2006, BRITISH COUNCIL, 2014; HUTCHINSON, 2015).

### **1.1. Justificativa**

Nos dias atuais vemos o crescente aumento de escolas de línguas que afirmam assegurar o ensino do idioma (SOUZA, 2006), bem como a constante necessidade do inglês no mercado

de trabalho e no meio acadêmico (BRITISH COUNCIL, 2014). Logo, o ensino de inglês com qualidade é uma necessidade real. A pergunta que surge é se isso ocorre efetivamente nesse espaço chamado escola de idiomas.

Pontuamos anteriormente como a opinião pública entende que as escolas que ensinam línguas são o espaço ideal para o aprendizado (DUTRA e MELO 2004, *apud* OCEM 2006; TILIO, 2014; BRITISH COUNCIL, 2014) mesmo que não haja tipo algum de fiscalização ou ainda de selo emitido pelo governo ou órgão privado que garanta padrões mínimos de qualidade.

Ainda que o cenário financeiro do país esteja desfavorável, as franquias de escolas de idiomas continuam a crescer. Segundo levantamento da Associação Brasileira de Franchising (ABF), o segmento Educação e Treinamento, formado também por franquias de ensino de idiomas, foi um dos que teve maior destaque em 2015, registrando crescimento de 15% no terceiro trimestre do ano em comparação ao mesmo período de 2014. Mesmo em um momento de crise no país<sup>3</sup> o mercado de ensino de idiomas aumenta. No entanto, além de não haver órgãos reguladores que avaliem a qualidade dessas franquias, o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) não reconhece oficialmente tais espaços de ensino. Escolhemos então esse local para ser o palco da análise para averiguar se de fato o ensino de inglês é assegurado – como questionado por Souza (2006).

Apresentamos anteriormente que as novas dinâmicas sociais exigem cada vez mais o domínio da língua inglesa para uma comunicação efetiva, uma vez que nos encontramos em uma sociedade digital que tem mudado a percepção de espaço e território: somos parte de uma comunidade global na qual a interação, bem como a percepção do outro se faz essencial. Ao refletirmos sobre os tipos de diálogos que essa nova sociedade digital nos oferece (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016), nota-se que as pessoas têm mais chances de comunicar-se primeiramente por meio da escrita. Antes de uma pessoa chegar a uma empresa, o seu currículo chegará. Antes de haver a aceitação para uma comunicação oral em um congresso haverá a leitura do resumo, antes de nos encontrarmos para que eu possa argumentar minhas ideias oralmente, você lerá meu texto. Isso se dá tanto em português quanto em Inglês. Tendo em mente a necessidade de preparar os aprendizes para interações em contextos reais de comunicação, entendemos que, embora a oralidade seja priorizada pela opinião pública, é

---

<sup>3</sup> Informação extraída do site: < <http://www.suafranquia.com/noticias/escolas-de-idiomas/2016/01/apesar-da-crise-setor-de-idiomas-continua-sendo-um-mercado-promissor-no-brasil.html>>. Acesso em 24/12/2016.

necessário repensarmos na integração das demais habilidades, trabalhando-as de modo balanceado e dando-lhes o devido espaço na sala de aula, em especial a habilidade escrita.

A crescente necessidade da escrita em outros idiomas na graduação e em programas de mestrado e doutorado não só para a admissão, mas também para o bom desempenho, se torna um fator motivador dessa pesquisa. Em entrevista ao “Guia do Estudante”<sup>4</sup> da Editora Abril em 2017, a então Pró Reitoria de Pós Graduação da Universidade de São Paulo (USP) Bernandette Franco atestou que o mau desempenho no idioma interfere não somente na ascensão profissional, mas também na educacional, dado que “cursos acadêmicos como mestrado e doutorado exigem o conhecimento do inglês para que o aluno possa estar em dia com os avanços da ciência”<sup>5</sup>. Saber inglês – ou outros idiomas – é um pré-requisito para acesso a esses programas em muitas universidades do país e do mundo, sendo necessária a aplicação de provas ou a apresentação de certificados de proficiência para atestar o domínio do idioma. Muitos desses exames contam com uma parte escrita.

Saber escrever textos com uma maior complexidade em inglês se faz necessário para passar nesses testes e ter acesso a esses programas. Após entrar no contexto universitário, pelos programas de mestrado ou doutorado, o domínio da escrita, agora acadêmica, se torna cada vez mais importante devido à necessidade de publicação como um modo de manutenção da carreira. Escrever passa a ser uma forma de se colocar, de existir profissionalmente, de marcar permanência e relevância em determinadas comunidades discursivas, segundo o exposto no artigo *Publish and Perish* (ROLAND, 2007). Sua prática profissional passa a ser validada pela forma como você se posiciona de forma escrita, pela clareza e destreza que você demonstra ao usar a habilidade. Escrever, especialmente em inglês, passa a ser uma forma de ganhar maior visibilidade no contexto acadêmico e um modo de se tornar produtor de ciência e não somente consumidor de artigos, como no caso apresentado no texto “*Lost in Translation*” acerca do cenário japonês de produção científica (LA MADELEINE, 2007).

Logo temos uma necessidade: escrever em inglês. E um lugar que se propõe a preparar o aluno: a escola de idiomas. Apresentam-se então os objetos a serem analisados: o discurso da empresa sobre sua prática profissional e o que alegam oferecer, o Livro Didático (LD) que empregam para alcançar os objetivos dispostos em seu material promocional e a prática pedagógica voltada à habilidade escrita.

---

<sup>4</sup>Informação extraída do site: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>>. Acesso em 07/10/2017.

<sup>5</sup>Informação extraída do site: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>>. Acesso em 07/10/2017.

Poucas são as pesquisas conduzidas para análise do LD de inglês no contexto da escola pública (TÍLIO & ROCHA, 2009). O número é ainda menor quando se investiga o ensino da escrita no LD de inglês <sup>6</sup>, seja na escola pública ou em escolas de idiomas (VILAÇA, 2009). Ao consultar as bases de dados da Capes, da Scielo, da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) fizemos diversos levantamentos com diferentes termos para encontrar textos que abordassem a tríade Inglês, Livro Didático e Prática Pedagógica. As palavras-chave de busca em cada uma das plataformas foram: escola de idiomas; escrita; inglês e livro didático; escrita e prática pedagógica; escrita e inglês; escrita e escola de idiomas; escrita e escola de línguas; escrita e franquias; prática pedagógica e inglês; prática pedagógica e escola de idiomas; prática pedagógica e escola de línguas; prática pedagógica e franquia; escrita e prática pedagógica.

Na busca pelo termo “escola de idiomas”, encontramos uma dissertação que investiga o lugar da gramática no ensino de inglês, com base na análise das aulas de uma professora em uma escola de idiomas (SATELES, 2012); um artigo que lida com a perspectiva dos estudantes em relação ao livro didático de inglês (XAVIER; SOUZA, 2008) e uma dissertação que discorre sobre um curso de Inglês para Fins Específicos (ESP) oferecido por uma escola de idiomas em empresas.

Na pesquisa conduzida com os termos “escrita e inglês e livro didático”, encontramos um artigo que lida diretamente com a análise da escrita no material didático (MD) de inglês (FERREIRA, 2011); um que trabalha com o estudo de gêneros textuais e língua inglesa, promovendo uma análise das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) /LE (OLIVEIRA, 2012); um que trata das dimensões da linguagem em LD em inglês para o professor do Ensino Fundamental I (TÍLIO e ROCHA, 2009); um que analisa as atividades de escrita de e-mails em duas coleções didáticas de inglês para o ensino médio (LIMA, 2015); uma dissertação que trabalha com a escrita argumentativa em inglês, por meio da Linguística de Corpus, no contexto de uma escola regular privada (GIL, 2017); uma dissertação que trabalha os aspectos do gênero narrativa de ficção, para melhor preparar alunos de uma escola de idiomas para exames internacionais (OLIVEIRA, 2015) e; uma tese que verifica a forma como textos argumentativos produzidos por alunos de inglês variam para, a

---

<sup>6</sup> Ao consultar as bases de dados da Capes e da Scielo encontrei somente um artigo que lide diretamente com a análise da escrita no material didático de cursos livres, o artigo de Ferreira sobre *O livro importado de inglês e o ensino da escrita* (2011), referenciado nesse trabalho. A base de dados de tese da USP e a PUC ainda serão consultadas de forma mais completa. Esses dados não são conclusivos.

partir dos resultados, sugerir procedimentos para o desenvolvimento de atividades para MDs de inglês (LÚCIO, 2013).

Na busca realizada com os termos “escrita e inglês”, encontrei uma dissertação que discorre sobre cinco práticas a respeito da Língua Inglesa no dia-a-dia de alguns alunos de uma escola de idiomas (CAMPOS, 2010); uma pesquisa que focaliza as concepções de língua e escrita de alunos de um curso de escrita em inglês para um curso de extensão (SANTOS, 2011) e; uma dissertação que analisa os erros de escrita em inglês feitos por brasileiros (DANTAS, 2012).

Nas buscas feitas com o termo “prática pedagógica” encontrei um artigo que enfoca na prática pedagógica e no LD (DIERSMANN, 2010) e; uma dissertação que objetiva analisar como uma professora de inglês da rede pública estadual compreende o material indicado pela Secretaria da Educação do Estado (VIANA, 2010). Não foram encontradas informações relevantes através da busca com os demais termos.

Por meio da pesquisa realizada percebemos que a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” não é contemplada em pesquisas, somente o estudo desses itens isoladamente, ou combinados com um outro aspecto, nunca os três itens em conjunto. Entendemos que esse cruzamento de estudos seja importante uma vez que esses três elementos estão correlacionados. Vejamos o quadro abaixo com o resumo das buscas feitas com os termos descritos acima:

**Quadro 1:** Busca de palavras-chave relevantes à pesquisa em bancos de dados.

<b>Termos de Busca</b>	<b>de Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escola de Idiomas		O lugar da gramática no ensino de línguas : a prática de uma professora em uma escola de idiomas	SATELES, L.M.D. (2013)	Este trabalho investiga, com base na análise das aulas de inglês de uma professora em uma escola de idiomas do Brasil, o lugar da gramática no ensino de línguas e, a partir disso, deseja situá-la em uma das duas grandes abordagens de ensino: a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa.
	Capes			
Escola de Idiomas		O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?	XAVIER, R.P.(2008)	Este trabalho investiga a relação que alunos do ensino fundamental e médio, bem como aqueles que cursam escola de idiomas, estabelecem com o livro didático de inglês.
	Capes			
Escrita , Inglês , Livro Didático		A produção escrita do gênero e-mail nos livros didáticos de língua inglesa	LIMA, S.M.M. (2015)	Este trabalho analisa as atividades de escrita de e-mails em duas coleções didáticas de inglês para o ensino médio, no intuito de verificar nesses gêneros evidências sobre a relação de seus elementos regularizadores. Propõe-se, verificar o comportamento do gênero e-mail nas atividades propostas pelos livros, refletindo sobre suas influências.
	Capes			

<b>Termos de Busca</b>	<b>de Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escrita Inglês	, Capes	A língua inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas	CAMPOS, I. C. Z.; SOUZA, O. (2010)	O estudo discorre sobre cinco práticas a respeito da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos entrevistados: a prática da Língua Inglesa para diferentes interações; como evento de letramento; para exigências profissionais; para o lazer e o turismo e como horizonte de ampliação cultural.
Escrita Escola Idiomas	, Capes de	-----	-----	-----
Escrita Escola Línguas	, Capes de	-----	-----	-----
Escrita Franquia	, Capes	-----	-----	-----
Prática Pedagógica Inglês	, Capes	Do espartilho dos livros de texto à liberdade no desenho dos materiais didáticos	MARTINS, J. R. M. L. (2012)	O trabalho objetiva demonstrar a forma como os manuais didáticos podem ser simultaneamente um recurso valioso, mas também um entrave no processo de ensino-aprendizagem e mais concretamente no processo de aquisição de uma língua estrangeira pelos alunos.
Prática Pedagógica Escola Idiomas	Capes de	-----	-----	-----

<b>Termos de Busca</b>	<b>de Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Prática Pedagógica , Escola de Línguas	Capes	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Franquia	Capes	-----	-----	-----
Escola de Idiomas	SciELO	O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?	XAVIER, R.P.(2008)	Este trabalho investiga a relação que alunos do ensino fundamental e médio, bem como aqueles que cursam escola de idiomas, estabelecem com o livro didático de inglês.
Escrita , Inglês , Livro Didático	SciELO	Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil.	OLIVEIRA, (2012)	A. Este artigo investiga dois livros de inglês aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/LE/2011) para o Ensino Fundamental II nas escolas públicas brasileiras, comparando-as com outras duas coleções, publicadas em período anterior ao documento. A análise centra-se na abordagem dos gêneros textuais orais e escritos presente nestas obras, uma vez que essa abordagem encontra-se no cerne da proposta de incorporar uma visão de ensino de LE centrada na língua em uso, como prática social.



<b>Termos de Busca</b>	<b>de Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escrita Inglês	, Scielo	-----	-----	-----
Escrita Escola Idiomas	, Scielo de	-----	-----	-----
Escrita Escola Línguas	, Scielo de	-----	-----	-----
Escrita Franquia	, Scielo	-----	-----	-----
Prática Pedagógica Inglês	Scielo ,	-----	-----	-----
Prática Pedagógica Escola Idiomas	Scielo de	-----	-----	-----

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Prática Pedagógica , Escola de Línguas	Scielo	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Franquia	Scielo	-----	-----	-----
Escrita , Prática Pedagógica	Scielo	-----	-----	-----
Escola de Idiomas	USP	O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos	CHIARO, T.R.P.(2009)	O estudo centra-se na análise de um curso de EAP oferecido por uma escola de idiomas em empresas.
Escola de Idiomas	USP	Sentidos de 'erro' no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas	FORTES, (2008)	L. Este trabalho tem como principal objetivo a análise de sentidos evocados pelo significativo erro no discurso de sujeitos-professores de inglês/língua estrangeira atuando em dois contextos institucionais: uma escola pública e uma escola de idiomas.

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escola de Idiomas	USP	Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias.	PALMA, A.M.B. (2011)	Este trabalho tem como principal objetivo analisar as representações do falante nativo e do falante não-nativo de inglês construídas sob o ponto de vista do aluno brasileiro. A análise dessas representações baseia-se num corpus constituído por dez entrevistas com alunos brasileiros de inglês de uma escola de idiomas de São Paulo
Escrita Inglês , Livro Didático	USP	O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita.	FERREIRA, M.M. (2011)	O texto analisa como a série <i>Interchange</i> , terceira edição, conceitua escrita e seu ensino e se a abordagem de ensino dessa habilidade muda ao longo da série. Os exercícios do livro foram classificados em cinco categorias e concluiu-se que a escrita, de modo geral, foi concebida como demonstração de conhecimento gramatical e de vocabulário, como uma prática mecânica de uso da língua descontextualizada, padronizada e prescindível de modelos ou amostras. O ensino da escrita assumido pelo material adota uma abordagem inferior à tradicional e o material procura uma atualização teórica e mercadológica com a inserção de técnicas da abordagem processual e com a etiquetagem de textos com termos referentes aos gêneros textuais.
Escrita Inglês , Livro Didático	USP	Ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento : uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos.	SANTOS, C.L.O. (2011)	Esta pesquisa focaliza as concepções de língua e escrita de alunos de um curso de escrita em inglês para um curso de extensão.

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escrita Inglês	, USP	A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental : contribuições da teoria histórico-cultural.	FERREIRA, M.M. (2015)	A tese de livre-docência lida com a promoção do letramento acadêmico.
Escrita Escola de Idiomas	, USP	-----	-----	-----
Escrita Escola de Línguas	, USP	-----	-----	-----
Escrita Franquia	, USP	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Inglês	USP	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Escola de Idiomas	USP	-----	-----	-----

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Prática Pedagógica , Escola de Línguas	USP	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Franquia	USP	-----	-----	-----
Escrita , Prática Pedagógica	USP	-----	-----	-----
Escola de Idiomas	PUC	A incidência do princípio idiomático e do princípio da escolha aberta na produção escrita de alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira	GIL, C. B.(2017)	Esta pesquisa analisa o trabalho com a escrita argumentativa em inglês num contexto de escola regular.
Escrita , Inglês , Livro Didático	PUC	A variação entre textos argumentativos e o material didático de inglês: aplicações da análise multidimensional e do Corpus Internacional de Aprendizes de Inglês (ICLE).	LÚCIO, D. D. (2013)	Esta tese tem por objetivo verificar o modo como textos argumentativos produzidos por alunos de inglês variam e, a partir desse conhecimento, sugerir procedimentos para o desenvolvimento de atividades para material didático de inglês.
Escrita , Inglês , Livro Didático	PUC	Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de inglês.	OLIVEIRA, B. M. A. (2015)	Esta pesquisa foi motivada pela percepção da pesquisadora acerca das dificuldade dos estudantes de uma escola de idiomas em dominarem a escrita do gênero narrativa de ficção, especificamente o de contar histórias (produção requerida em exame internacional).

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escrita Inglês	+ PUC	Erros de escrita em inglês por brasileiros: identificação, classificação e variação entre níveis.	DANTAS, W. M. (2012)	Essa pesquisa lida com erros de escrita em inglês por brasileiros em termos de identificação, classificação e variação entre níveis de erros.
Escrita Inglês	+ PUC	Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas.	SANTOS, ITALA FORTES DOS (2013.2)	Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas
Escrita Inglês	+ PUC	From method to postmethod: a method conception analysis in private language instit.	REDONDO, D. MORENO. (2015).	O foco desta pesquisa é a análise da concepção de método de cinco professores-coordenadores de cursos de inglês, em cinco institutos privados de idiomas de uma cidade do interior paulista.
Escrita Escola Idiomas	, PUC de	A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog.	KOZILKOSKI, E. P. L. (2007)	Esta pesquisa tem como foco a produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog. É desenvolvida no contexto do Ensino Médio.
Escrita Escola Idiomas	, PUC de	Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores.	COSTALONGA, E. M. F. (2006.C)	O foco desta pesquisa é a formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores (Pedagogia).

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Escrita + Escola de Línguas	PUC	As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010	VIANA, J. P. (2010)	Esta pesquisa objetivou investigar como uma professora de inglês da rede pública estadual compreende o material prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o realiza em sala de aula
Escrita Franquia	PUC	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Inglês	PUC	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Escola de Idiomas	PUC	-----	-----	-----
Prática Pedagógica , Escola de Línguas	PUC	-----	-----	-----

<b>Termos de Busca</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Prática Pedagógica , Franquia	PUC	-----	-----	-----
Escrita , Prática Pedagógica	PUC	-----	-----	-----

**Fonte:** Elaborado com base na busca de palavras-chave relevantes à pesquisa nas bases de dados da Capes, da Scielo, da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).



Como mencionado anteriormente, a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” é pouco contemplada em conjunto. Percebe-se a necessidade de se explorar mais esses elementos em conjunto, visto que estão correlacionados.

A necessidade de se explorar o livro didático em especial cresce uma vez que a disciplina de língua estrangeira na escola regular passou a contar, a partir de 2011, com a disponibilidade de MDs através do PNLD. Este programa conta com especialistas e equipes que estabelecem critérios específicos para cada uma das então compreendidas habilidades comunicativas (TENUTA; OLIVEIRA, 2012). Ainda assim, percebe-se a necessidade de maior investigação sobre a qualidade destas obras e como estas são aplicadas em aula.

A possibilidade de análise e seleção de materiais oferecida pelo PNLD, não se estende a escolas de idiomas, mesmo sendo esse um dos fatores determinantes de contratação dos cursos. Cada rede de ensino de idiomas utiliza o seu próprio material, criado de acordo com suas concepções de ensino e aprendizagem, ou ainda elegem outro material que atenda às suas necessidades. Segundo o British Council, um dos fatores que influenciam a escolha de uma escola de idiomas é “a qualidade do material e do método didático” (2014, p. 25).

Esta seria uma das motivações da pesquisa: oferecer à instituição em questão um olhar externo ao LD utilizado, com o intuito de investigar se este atende às necessidades do ensino da escrita, ou não, uma vez que somente duas escolas de idiomas em São Paulo que ofertam cursos preparatórios para o desenvolvimento da habilidade<sup>7</sup>. O presente estudo visa também contribuir com a reflexão acerca do ensino dessa habilidade nesse contexto, uma vez que: a) esse é o espaço mais procurado para a aprendizagem do inglês, embora não seja avaliado por nenhum órgão regulador e b) faltam pesquisas nesta área. O presente projeto se insere então na lacuna existente acerca da falta de estudos sobre o ensino da escrita em língua Inglesa nesse espaço consagrado como o ideal para o aprendizado, bem como na análise da prática pedagógica aplicada a esse ensino e ao discurso da empresa sobre o trabalho que realizam com a habilidade.

A análise das propostas de aplicação da escrita no LD elegido, da prática pedagógica e dos textos promocionais da empresa responderá as perguntas de pesquisa acerca da natureza da concepção de escrita evidenciada através das atividades que fazem uso da escrita, da prática

---

<sup>7</sup> Numa pesquisa realizada em sites de busca em 2018 com as palavras curso de inglês, escrita em inglês, curso de idiomas, São Paulo, constatei que somente três escolas de idiomas possuíam programas específicos para a instrução da escrita no estado de SP (Cultura Inglesa, com workshop de writing , Alumni e CCAA). Fazendo essa mesma busca no ano de 2021, encontrei os mesmos cursos na alumini, que oferece treinamento de habilidades específicas. <http://alumni.org.br/Cursos/Carreira/Avancada/.e> no CCAA <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/writing/>. Acesso em 19/04/2021

pedagógica e do material promocional da empresa, tenham estas foco no produto (tradicional) com uma concepção de escrita mecanizada, utilizadas para a demonstração de conhecimento gramatical (RAIMES 1993); no processo, trabalhando as etapas de produção; ou em uma pedagogia baseada no ensino de gêneros, levando em consideração o contexto social no qual esse material é produzido e estudado.

Pensando no conceito de língua, espera-se que a investigação elucide se o conceito adotado pelos professores, pelo material e dispostos no material promocional da empresa indicam os pressupostos: a) estruturalista, no qual a língua é vista como sistema de regras gramatical não associada ao contexto no qual a enunciação é realizada; b) cognitivista, no qual a linguagem é entendida como faculdade mental inata e não um fenômeno social e c) sociointeracional, no qual se entende a língua como ideológica, organizada fora do indivíduo pelas condições do meio social “e não como forma descarnada” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Passamos a descrever com mais detalhe os aportes teóricos que embasam a presente pesquisa, numa breve revisão da literatura acerca das teorias pontuadas acima.

## 2. Revisão da Literatura

Para alcançar os objetivos de análise da presente pesquisa faz-se necessário entender qual o conceito de língua e de seu ensino e de escrita expressos pelo material promocional da empresa disposto no site oficial, pelo LD e pela prática pedagógica dos professores participantes. Leffa (2012) e Mendonça (2001) afirmam que a percepção que temos de língua ditará a forma como conceberemos o ensino em sala de aula. Mendonça (2001) e Marcuschi (2008) salientam que antes de se planejar práticas acerca da língua e fazer uso da mesma, é preciso definir em qual paradigma tais práticas estão inseridas, para melhor delinear-las. No caso dessa pesquisa, é preciso delimitar o aporte teórico que servirá de base para as análises, investigando tais conceitos e sua importância no contexto brasileiro.

Para isso discutiremos brevemente as propostas Estruturalista (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015) e Cognitivista (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI 2008; SCARPA 2012), com contribuições posteriores da perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988; MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011). Faremos uma breve retomada da gênese da escrita (OCEM 2006; MARCUSCHI, 2008; KALANTZIS e COPE 2012), para apontar como desde a sua criação esta é utilizada como forma de ascensão e influência social, ao se estabelecer relações de poder por meio dela. Julgamos importante fazer este paralelo uma vez que, dentro dessa visão da escrita como instrumento para manter relações de poder (KALANTZIS e COPE 2012), negligenciar este ensino passa a ser uma forma de exclusão social, ao não promover a capacidade de agência dos alunos em língua inglesa, entendida nessa pesquisa como Língua Global <sup>8</sup> (GUILHERME 2003; GUILHERME, KEATING e HOPPE, 2010). Finalmente, para lidar com o conceito de ensino de escrita, discorreremos sobre os pressupostos teóricos das abordagens com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011) , no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981;

---

<sup>8</sup> Embora haja muitos escritos acerca do papel do Inglês como Língua Franca, eu concordo com a definição adotada por Guilherme de Inglês como Língua Global. A autora defende que o conceito de franco é ilusório e argumenta não ser possível existir uma língua franca, isto é, uma língua sem restrições ou isenta de valores, uma vez que a língua inglesa carrega em si uma herança que está “territorialmente e cronologicamente relacionada a culturas e territórios específicos (Guilherme, 2003) e com desenvolvimentos mundiais que a *desterritorializaram*, mas não a esvaziaram” (Guilherme, Keating; Hoppe, 2010, p.80).

NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011), da abordagem social para a instrução da escrita (SWALES, 1990; LEA; STREET; 2006; HYLAND, 2007; FERREIRA,2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE; TRIBBLE, 2012) e as propostas dos letramentos acadêmicos (LA) <sup>9</sup> (LEA; STREET; 2006;WINGATE; TRIBBLE, 2012) e do Inglês para Propósito Acadêmico (EAP) (SWALES, 2004; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008).

Vale ressaltar que como trabalharei com textos em língua portuguesa e inglesa, todas as traduções e versões feitas nesta pesquisa foram feitas por mim.

## 2.1. Concepção de Língua

Ao se pensar em língua e em linguagem faz-se necessário distinguir, antes de tudo, estas duas nomenclaturas tão próximas e complementares. Na língua inglesa, por exemplo, existe um único termo para se referir aos dois conceitos – *language*, porém, segundo Petter (2002), é preciso diferenciar essas duas noções. Kumaravadivelu, ao buscar explicar como os principais linguistas tentaram decifrar os conceitos fundamentais de língua, afirma, fazendo menção à extensa obra da linguista francesa Júlia Kristeva (1989), que esse é um objeto ainda desconhecido (KUMARAVADIVELU, 2006). Petter define a linguagem como algo mais abrangente e a língua “como uma parte geral da linguagem” (PETTER, 2002 p.13).

O conceito de língua e linguagem, no entanto, não são estanques e sofrem diferenças em termos de definição, de acordo com o paradigma no qual se encontram. Muitos estudiosos buscaram conceituar estes termos, provendo definições que se aproximam em determinados pontos e divergem em outros, segundo o enfoque dado por cada autor. Duas das mais clássicas propostas que pressupõe uma teoria geral da linguagem bem como da análise linguística são as perspectivas Estruturalista e Cognitivista, com contribuições posteriores da perspectiva que entende língua como instrumento ideológico, tendo como base o contexto de enunciação. Canagarajah (2015) contribui de forma indireta, não com uma perspectiva estruturada que conceitua língua e linguagem, mas com reflexões acerca de como uma visão de língua plural, que leva em consideração a especificidade de seu local de enunciação, pode influenciar a escrita em inglês, meu objeto de estudo. Vejamos então como os teóricos definiram tais termos dentro dos paradigmas propostos.

---

<sup>9</sup> Letramentos acadêmicos, doravante LA, refere-se à tradução do termo *Academic Literacies*, empregado para designar o movimento iniciado no Reino Unido que abordaremos mais adiante.

### 2.1.1. Linguagem e língua de acordo com a Perspectiva Estruturalista

A linguagem na visão estruturalista é uma faculdade humana composta de várias raízes e por isso multifacetada ao abranger diversos domínios por ser “física, fisiológica e psíquica; [e] pertence[r] ao domínio individual e social” (SAUSSURE, 1969, p. 17; LOBATO, 1986). Deste modo, a língua possui um lado social e um lado individual que são indissociáveis, sendo um objeto complexo e impossível de ser classificado em alguma categoria de fatores humanos pela dificuldade em se avaliar a sua unidade (SAUSSURE, 1969; PAIS, 1980).

Para fins de análise, Saussure (1969), um dos precursores da perspectiva estruturalista, decidiu isolar uma parte do todo da linguagem, a língua, e tomá-la como diretriz de todas as demais manifestações da linguagem. Para o autor a língua não se confunde com a linguagem por ser uma parte determinada e essencial desta.

A língua dentro dessa visão é uma parte fundamental da linguagem, “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE 1969, p. 17). O genebrino entende a língua como algo adquirido e convencional, unificada e passível de classificação, como uma estrutura composta por uma série de elementos com um valor funcional individualmente determinado (PETTER, 2002).

Na perspectiva estruturalista, a língua é entendida como um sistema onde tudo está interconectado, “um conjunto de relações em que cada elemento não tem nenhum valor em si mesmo, mas só tem valor em ‘oposição’ aos demais” (PAIS, 1980 p. 96; LEROY, 1971). Saussure (1969) e Trubetzkoy (1969) definem a língua como entidade social, geral, de natureza abstrata, psíquica e finita, um código que compreende elementos e regras de combinação desses elementos (PAIS, 1980). Hjelmslev (1980) entende a língua como uma totalidade que se basta e que possui uma estrutura.

Saussure faz uma distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo a segunda uma “visão da língua no plano das relações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 31-32). A *parole* é o resultado das combinações feitas pelo sujeito falante, fazendo uso do código da língua e expresso pelos mecanismos psicofísicos precisos para se produzir estas combinações (PETTER, 2002). Logo, por ser singular, não é passível de homogeneização, e não pode ser sistematizada

e analisada. O objeto de análise de Saussure passa a ser então a *langue*, sistema abstrato de formas normativas, imutável, imanente e estático (MENDONÇA, 2001; PAIS, 1980).

Embora Saussure (1969) entendesse a língua como um fenômeno social, esta parte social é exterior ao sujeito, não pode ser modificada pelo indivíduo e é regida por um contrato social estabelecido pelos membros de uma comunidade discursiva (CAMARA, 1977; PETTER 2002). Saussure partia de uma visão estruturalista e analisava a língua como um código, um sistema de signos, sendo os signos um conjunto de unidades que se relacionam de modo ordenado dentro de um todo (PETTER, 2002). Para os estruturalistas de modo geral, a língua deve ser considerada em si mesma e por si mesma, por isso estes “esforçaram-se por explicar a língua por ela própria” (LEROY, 1971 p. 99).

Saussure sugere uma análise sincrônica da língua, que consiste em:

A sincronia consiste, basicamente, em operar um *corte metodológico*, no eixo da história, e estudar, em seguida, os elementos de uma língua, pertencentes a uma mesma *etapa sincrônica* – na verdade um espaço de tempo delimitado –, em suas relações uns com os outros, de modo a explicar o funcionamento da língua, como instrumento de comunicação, no seio da vida social.” (PAIS, 1980 p. 96).

Embora tal análise sincrônica busque investigar o funcionamento linguístico, tido como um instrumento de comunicação socialmente alocado, suas investigações focavam-se <sup>10</sup> no sistema e na forma, limitando-se ao estudo das unidades mínimas do sistema “com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema)” sendo desconsiderados aspectos de ocorrência na fala (MARCUSCHI, 2008, p.27-28; PAIS, 1980). O sujeito, aspectos sociais e históricos, questões cognitivas e o funcionamento do discurso dentro da língua foram deixados de lado – não negados – como uma escolha metodológica, na tentativa de se obter um objeto passível de análise (CAMARA, 1977; MARCUSCHI, 2008).

Algumas das posições teóricas incorporadas por Saussure (1969) acerca da língua atestam que esta: “ a) é uma instituição social, b) é uma totalidade organizada, c) é um sistema autônomo de significação, d) pode ser estudada em si e por si mesma, e) é um sistema de signos arbitrários e f) é uma realidade com história” (MARCUSCHI, 2008, p.27; CANAGARAJAH, 2015).

---

<sup>10</sup> Segundo Marcuschi (2008) é importante haver uma revisão dos postulados de Saussure (1969) à luz dos novos escritos publicados que indicam que esse enfoque único e exclusivamente no sistema e na forma foi na verdade um recorte para o *Curso*, e não refletem necessariamente a posição do teórico. A esse respeito cf. Marcuschi (2008). MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, p. 26-45, 2008.

Essa concepção de língua e modelo de análise são inerentes ao *estruturalismo formal* – teoria de análise linguística – oriundo em grande parte dos pressupostos saussurianos. Seu quadro epistemológico vigorou até o final do século XX, sendo o ponto de partida dos estudos de linguística em alguns lugares do mundo, inclusive no Brasil (MARCUSCHI, 2008).

### **2.1.2. Linguagem e língua segundo a Perspectiva Cognitivista**

A perspectiva estruturalista, por meio de Saussure (1969) seu precursor, caracterizava a linguagem como uma faculdade humana sem, no entanto, precisar suas propriedades estruturais particulares. A perspectiva cognitivista por sua vez busca explicitar estas especificidades. A linguagem na perspectiva de Chomsky (2006), precursor do cognitivismo, é definida como específica ao ser humano, lógica, de caráter universal, isto é, qualquer humano normal – que não sofra patologias - tem a habilidade inata de aprender ao menos uma de suas manifestações nas diversas línguas particulares (LOBATO, 1986. PAIS, 1980, KUMARAVADIVELU, 2006). Em sentido mais restrito, a linguagem consiste em um grupo (finito ou infinito) de sentenças, cada uma com uma quantidade finita de palavra e construída a partir de um conjunto determinado de elementos<sup>11</sup> (CHOMSKY, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesta visão, a linguagem é entendida como: (a) específica da espécie humana e comum aos seus membros, (b) transmitida geneticamente, (c) ligada a mecanismos inatos, e (d) situada num domínio cognitivo e biológico (PETTER 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI 2008, SCARPA 2012). Segundo essa perspectiva, o ser humano vem equipado, no estágio inicial, com uma Gramática Universal, munida de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros que adquirem seu valor por meio do contato com a língua, estabelecidos pela experiência (SCARPA, 2012; KUMARAVADIVELU, 2006). A linguagem passa a ser compreendida como uma faculdade mental inata instalada no cérebro, em vez de ser um fenômeno social (MARCUSCHI, 2008). Tal definição de linguagem abarca todas as línguas naturais e as confere o status de ‘linguagens’, seja na forma oral ou escrita, uma vez que concordam com a definição de linguagem provida à medida que possuem um número limitado de sons – no caso da oralidade – e de sinais gráficos – em sua manifestação escrita – que as simbolizam, e “só pode [m] ser representadas com uma sequência limitada

---

<sup>11</sup> Trecho original: Chomsky (1959, 1965, and elsewhere) began by pointing out certain fundamental facts about language as system. First and foremost, all adult native speakers of a language are able to produce and understand myriad sentences that they have never said or heard before. In other words, an infinite number of sentences can be produced using a finite number of grammatical rules (KUMARAVADIVELU, 2006 p. 5). Tradução nossa.

desses sons (ou letras)”, ainda que as sentenças distintas da língua possam ser produzidas em um número ilimitado (PETTER, 2012, p. 15).

Uma língua é constituída por um “conjunto de percepções semântico-fonéticas, de correlações som-sentido, sendo as correlações determinadas pelo tipo de estrutura sintática” (CHOMSKY, 1968, *apud* SCARPA, 2012, p.35). As línguas do mundo, nessa perspectiva, não são tão diferentes do ponto de vista sintático e gramatical, o que lhes confere certo universalismo (CHOMSKY, 1968; *apud* SCARPA, 2012). Suas propriedades são extremamente abstratas e complexas, de modo que não poderiam ser aprendidas do zero por uma criança em fase de aquisição da linguagem, exposta geralmente a uma fala precária e fragmentada. Segundo Petter, “essas propriedades já devem ser ‘conhecidas’ da criança antes de seu contato com qualquer língua natural e devem ser acionadas durante o processo de aquisição da linguagem” (2002, p.15). Nessa perspectiva, o uso da língua é caracteristicamente inovador, isto é, é criativo, e não pode ser analisado de forma análoga ou por meio de generalizações, nem descrito como uma estrutura de hábitos, ou como uma rede de respostas correlacionadas (CHOMSKY, 2006).

Assim como Saussure (1969), Chomsky (2006) distingue língua e fala, porém, as caracteriza como ‘competência’ e ‘desempenho’. A primeira refere-se à parte do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe capacita produzir o conjunto de sentenças de sua língua; são as regras que o usuário da língua construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos insumos linguísticos que ouviu durante a infância (PETTER, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006). Marcuschi complementa tal definição ao sugerir que a competência é o plano universal, adequado para análise e inato (MARCUSCHI, 2008). O desempenho, por sua vez, é entendido como um comportamento linguístico resultante de fatores não linguísticos variados. Esses fatores contam não só com a competência, mas vão desde convenções sociais a atitudes emocionais do falante, num plano individual, particular e exteriorizado. Para Chomsky (2006), o desempenho não pode ser o objeto de investigação pelo seu aspecto individual e não passível de análise, assim como a *parole* para Saussure (1969). Lobato faz uma interessante reflexão a esse respeito, ao afirmar que:

A substituição da dicotomia *langue/parole* pela dicotomia *competência/desempenho* pode ser vista como uma mudança na perspectiva filosófica da teoria linguística: na visão saussuriana, as línguas são, antes de tudo, instituições humanas visando à interação social, ao passo que na visão chomskiana, antes de ter a função comunicativa, as línguas têm a função de ser ‘expressão do pensamento’ (função cognitiva). (LOBATO, 1986 p. 48).



Embora Chomsky (2006) enfoque nos aspectos cognitivos que caracterizam a língua como específica da espécie humana, isso não significa que o autor desconsidere o seu aspecto social e comunicativo, antes expressa somente uma opção metodológica de análise (KUMARAVADIVELU, 2006). O foco da investigação, nessa perspectiva, passa a ser a definição das propriedades estruturais que diferenciam a língua natural das demais linguagens. Em Saussure (1969), a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, enquanto em Chomsky (2006), ela chega à frase (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

O *gerativismo americano*, busca dar conta de tais propriedades da língua, ao voltar a sua análise aos estados da mente que fazem parte do comportamento linguístico em vez do comportamento linguístico em si, ou dos produtos gerados por ele.

### **2.1.3. Linguagem e Língua como Instrumento Ideológico**

Uma das críticas feitas à era estruturalista, em especial por Chomsky (2006), era o caráter estático dos modelos propostos pelos autores que o precederam. Essa suposta inadequação encontrada pelo autor foi a lacuna que deveria ser preenchida com os modelos dinâmicos de análise propostos pela Gramática Gerativa-Transformacional. Os novos modelos de análise propostos por Chomsky (2006) foram igualmente criticados a posteriori, em especial pelo sóciolinguista Marcellesi (1974, *apud* PAIS, 1980) que alegava que a gramática gerativo-transformacional não possuía regras claras que demonstrassem sua própria transformação. Segue-se então um novo período de críticas antiestruturalistas no final da década de sessenta, tendo como uma de suas queixas ao estruturalismo “clássico” a de que o foco de seus estudos estava “[n]a língua e não [n]a fala, [n]o sistema e não [n]o discurso, no enunciado e não na enunciação; por sua sincronia rígida, que fazia perder a perspectiva histórica” (PAIS, 1980, p. 107). Embora os modelos de Chomsky tenham sido criticados, é preciso reconhecer que o trabalho do linguista foi de extrema importância para que se pudesse elevar a habilidade de estudar o sistema linguístico com um maior nível de sofisticação (PAIS, 1980; KUMARAVADIVELU, 2006).

A partir dessas críticas, os esforços convergentes de disciplinas como a Semiótica e a Linguística pós-estruturalista, em especial a sociolinguística, conduziram a um novo método de abordagem dos fenômenos linguísticos, que entende o funcionamento da língua como contextualizado socialmente, no qual a língua é vista como um instrumento de comunicação,

passível de mudança por essa própria interação, no eixo da história. Desse modo, a língua se constitui em um único processo que, por sua vez, neutraliza os eixos sincrônicos e diacrônicos.

Pais afirma que:

A língua e os seus discursos, assim como os demais sistemas semióticos – e os seus discursos – pertencentes a determinada cultura, e que constituem, pois, a sua macrossemiótica, operam a construção e permanente reconstrução de sua *visão de mundo*, ou seja, da ideologia coerente e compatível que subjaz a esses sistemas e a essa mesma cultura. Desse modo, a língua, embora muito abrangente, é, apenas, *um* dos instrumentos de pensar o mundo. (PAIS, 1980 p. 111).

Nessa perspectiva, a língua é conceituada como ideológica e sempre será afetada por aquilo que lhe é exterior. Sendo assim, aquilo que é externo à língua se torna constitutivo dela (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV <sup>12</sup> 1988; MENDONÇA, 2001). Bakhtin/Volochínov (1988) entendem a língua como “um conjunto de práticas enunciativas” organizadas fora do indivíduo pelas condições do meio social “e não como forma descarnada” (MARCUSCHI, 2008 p. 19). Bakhtin atesta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).

A língua, na perspectiva sociointeracional, passa a ser entendida como veículo para a realização de relações interpessoais e transações entre indivíduos. A língua só pode ser usada significativamente dentro das inter-relações pessoais e situadas socialmente, uma vez que “todo o uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objeto comum” (MARCUSCHI 2008, p.23).

---

<sup>12</sup> V. N. Volochínov publicou duas edições sucessivas com sua assinatura em Leningrado, 1929-1930, sob o título de *Markisizm i filossófia iaziká* (Marxismo e Filosofia da Linguagem). No entanto, descobriu-se que o livro em questão foi escrito por Bakhtin (1895-1975). A razão seria a de que Bakhtin “recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas que eram impostos aos autores”. Seus adeptos e discípulos, em especial Volochínov, retocaram o texto e o título visando preservar a essência da obra, mas torná-la publicável (BAKHTIN, 2006, p. 10). Calos Alberto Faraco afirma que V. N. Volochínov é o autor da obra, porém na edição norte-americana só consta M. Bakhtin (MARCUSCHI, 2008). Para as citações extraídas da obra de Marcuschi ou Mendonça manterei o nome de ambos os autores e para as citações extraídas diretamente da edição de 2006 de Marxismo e Filosofia da Linguagem, somente o nome de Bakhtin, como consta na obra.

Kroskrity (2000) aponta para os aspectos ideológicos combinados à língua em quatro dimensões: (a) as noções de língua e linguagem estão embasadas em experiências de ordem social e geralmente explicitam sua ligação com a promoção e a proteção de interesses políticos e socioeconômicos; (b) as ideologias da língua têm como base as vivências sociais, que estão distribuídas desigualmente entre as diversas comunidades devido a diferentes aspectos sociais tais como idade, gênero, classe social, etc.; (c) as pessoas tendem a ter diferentes níveis de consciência do impacto ideológico do discurso, dependendo do papel que assumem em sua comunidade, isto é, os membros de diferentes comunidades podem ter diferentes níveis de compreensão das ideologias da língua local e; (d) a experiência de mundo e padrões de interação servirão como uma lente na construção e entendimento das ideologias linguísticas de cada falante (*apud* KUMARAVADIVELU, 2006).

A Perspectiva Ideológica da língua – que tem como precursor Bakhtin – difere da Perspectiva Estruturalista e da Cognitivista ao passo que inclui a esfera social às suas análises (MENDONÇA, 2001). Tanto o Estruturalismo quanto o Cognitivismo se centram na forma, no sistema, na abstração e no universal como objetos científicos controlados, porém não negam o lado social e histórico da língua. Esses aspectos particulares da língua – fala, no caso de Saussure (1969) e desempenho, no caso de Chomsky (2006) – são considerados na perspectiva bakhtiniana, ao se entender que não há discurso inteiramente individual, uma vez que são construídos em função do outro, no processo de interação (MENDONÇA, 2001). A esse aspecto da língua é dado o nome de enunciado<sup>13</sup>. Bakhtin (2006) atesta que:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (p. 99).

Nessa perspectiva, a enunciação passa a ser entendida como sócio histórica e dialógica, uma vez que possui estabilidades definidas pela história da língua, por valores de cunho ideológicos e pelos gêneros próprios do discurso, porém com particularidades e instabilidades que ocorrem “a cada novo tema do discurso, entendido aqui como nova situação de atualização do enunciado” (MENDONÇA, 2001, p. 280).

A linguagem passa a ser um código ideológico, composto pela língua e pela fala, difícil de ser explicitado pela dificuldade de ser delimitado sem que se perca “a própria essência do

---

<sup>13</sup> Farei uso da definição de Marcuschi de enunciado. O autor define enunciado como “unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais” (2008, p.21).

objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 69). Os elementos da linguagem são ligados por uma série de regras internas, sendo estas: (a) físicas, tais como a materialidade do som na oralidade, (b) psíquicas, tais como a atividade mental do locutor e do ouvinte, e (c) fisiológicas, que vão da produção do som à percepção sonora. (BAKHTIN, 2006). Para observar o fenômeno da linguagem faz-se necessário situar os sujeitos e sua enunciação no meio social, uma vez que a “unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições essenciais para que o complexo físico-psíquico-fisiológico /.../ possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 70). Ao se conduzir um estudo da linguagem, na visão de Bakhtin (2006), é necessário que todas as suas partes formem um todo “coerente e passível de ser realizado em suas relações, /.../ considerando o objeto ‘linguagem’, só é possível encontrar esse todo na esfera da relação social organizada” (PASSINI, 2011, p. 45).

A linguagem, dentro desse paradigma, é uma atividade interativa e dialógica, uma vez que toda a enunciação é realizada de alguém para outro alguém. A noção de gênero seria nesse prisma um “enunciado responsivo ‘relativamente estável’ ” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). A língua nesse aspecto deixa o status de sistema ou forma e passa a ser analisada no campo do discurso, em seu contexto sociointerativo. Marcuschi (2008) afirma que “tanto Bakhtin, como Vygotsky, Mead e os etnometodólogos” mudam o foco de reflexão da linguagem partindo do contexto em vez do sistema linguístico, entendendo a língua como forma de ação e passível de análise, como atividade e não como estrutura (p.21). A linguagem passa a ser uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais. Marcuschi (2008) sugere quatro pontos centrais à perspectiva sociointerativa, nos quais: (a) a linguagem é entendida como “atividade social e interativa”, (b) o texto é entendido como “unidade de sentido ou unidade de interação”, (c) a compreensão passa a ser “uma atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados”, e (d) o gênero textual é uma “forma de ação social e não [uma] entidade linguística formalmente constituída” (p. 21).

## **2.2.A gênese da escrita**

A escrita sempre foi utilizada como instrumento de controle da elite, para determinar padrões e como forma de ascensão e influência social, ao se estabelecer relações de poder por meio dela (KALANTZIS e COPE, 2012). Kalantzis e Cope (2012) afirmam que as pessoas começaram a escrever cerca de 5000 anos atrás, tendo início na Mesopotâmia, e posteriormente

na Índia, China e América Central. A escrita emergiu nessas sociedades como suporte à nova cultura baseada na agricultura – oposta à caça – o que criou certa estabilidade urbana e assentamento, uma vez que as pessoas permaneciam nos locais, e gerou a necessidade comunicativa de uma nova forma de documentar, pois registros permanentes passavam a ser necessários (KALANTZIS e COPE 2012). A escrita tem sido utilizada desde então como instrumento de controle de posses nos negócios, para gerar documentos burocráticos para o governo. No contexto religioso, no qual a tradição oral de transmissão de informações prevalecia, a escrita foi utilizada para reunir os textos sagrados visando “reconciliar escravos ao seu destino em uma sociedade desigual”<sup>14</sup> (KALANTZIS e COPE, 2012, p.30).

Tanto a leitura quanto a escrita se tornaram uma chave de entrada aos novos mundos. Quanto mais um indivíduo está habilitado na escrita e na leitura maiores são suas chances de negociar uma melhor vida para si mesmo. De acordo com Kalantzis e Cope (2012), a escrita tende a padronizar e homogeneizar as formas de sentido, provendo um escopo menor para a negociação de significados – como foi o caso da primeira globalização– diminuindo a capacidade de agência humana e a “habilidade de lidar com mudanças” para aqueles que não as dominam (p. 34).

A escrita tem sofrido uma grande revolução nos últimos 60 anos e tem se expandido com o advento das tecnologias e outras formas de se constituir sentido (OCEM 2006; MARCUSCHI, 2008). Faz-se importante entender esses avanços de um ponto de vista educacional, uma vez que dominar a escrita é uma forma de ascensão e influência social, ao se estabelecer relações de poder por meio dela (KALANTZIS e COPE, 2012).

## **2.3. Concepções de escrita**

### **2.3.1. A abordagem com base no produto**

O ensino de escrita valeu-se de diferentes perspectivas ao longo do tempo, de acordo com as demandas e mudanças sociais. Uma das primeiras abordagens é conhecida como a ‘abordagem com base no produto’. Ela tem suas raízes na teoria da psicologia behaviorista e foi amplamente adotada na década de 40, perdendo força no final da década de 60, mas ainda com grande influência nas práticas atuais (FERREIRA, 2011). Esta consistia no desenvolvimento da escrita tendo como base textos que eram considerados bons modelos e que

---

<sup>14</sup> Trecho original: “Reconcile slaves to their fate in an unequal social order”. (KALANTZIS e COPE 2012, p.30).

deveriam ser apresentados aos alunos, de modo a reforçar a formação de bons hábitos por meio da prática de estruturas gramaticais e estilo, que deveriam ser copiados, imitados e transformados (NUNAN, 1999). Uma das premissas acerca da escrita nesta perspectiva é a de que ela não é ensinável, logo deve ser cultivada através do treino e correção de erros (FERREIRA, 2007). A escrita é então concebida como forma de praticar e demonstrar bom conhecimento gramatical, está ligada ao processamento *bottom-up*<sup>15</sup> e à gramática normativa no nível da sentença. Nunan (1999) afirma que outra premissa que permeia esta abordagem é a de que as sentenças são blocos que constroem o discurso, e estes blocos consecutivamente bem elaborados levam à construção de um bom texto, partindo do micro para o macro.

As instruções concernentes à escrita dão ênfase aos recursos que levam à produção de um texto perfeito, coeso, com tempo verbal adequado e ortografia impecável, com todas suas partes revisadas e adequadamente estruturadas. Logo, uma escrita livre de erros e com foco no produto final. (FERREIRA, 2011).

Badger e White (2000) apresentam quatro estágios para que um indivíduo aprenda com base nesta abordagem, que são: a) familiarização–conscientização das características textuais de um texto específico, b) escrita controlada, c) escrita guiada – prática de forma controlada a uma forma mais livre – até que se chegue a d) escrita livre.

Até meados da década de 70 a abordagem com foco no produto final saciava a necessidade social de se haver um espaço para treinar a estrutura da língua numa perspectiva cuja função da escrita era a de dar suporte ao desenvolvimento da oralidade, sendo vista como subserviente da habilidade oral (NUNAN, 1999). A abordagem com foco no produto se alinhava a uma pedagogia estrutural, com técnicas focadas na forma, embasadas na ideologia audiolingual, de *drills* e prática intensiva para erradicar erros (NUNAN, 1999).

A abordagem processual surgiu então como resposta às lacunas encontradas na abordagem com base no produto, uma vez que o foco no processo se tornava cada vez mais popular no contexto de ensino de língua materna (NUNAN, 1999).

### **2.3.2. A abordagem processual**

Enquanto a abordagem com base no produto enfatiza o texto final sem erros, a abordagem processual, como o nome indica, tem como prioridade o ‘processo’ de

---

<sup>15</sup> Segundo Nunan (1999) a abordagem *bottom-up* (de baixo para cima) entende a leitura como um processo de decodificação de símbolos escritos para os seus equivalentes aurais de forma linear.

desenvolvimento da escrita. Tal abordagem surgiu por volta da década de 70 para auxiliar os alunos a desenvolverem uma série de habilidades que não eram propriamente trabalhadas na abordagem com base no produto (WHITE; ARNDT 1991, *apud* NUNAN 1999). Ferreira (2007, 2011) destaca os princípios que envolvem a escrita nessa perspectiva, sendo estes:

(a) o foco na criatividade e expressão pessoal de ideias mais do que na retórica ou nas formas (por exemplo, em formato de diários ou registros), (b) tópicos de interesse dos alunos, (c) a permissão de uso livre de ideias e emoções, (d) rejeição de exercícios artificiais em livros de retórica, (e) foco na poesia, (f) grande estímulo para que os alunos escrevam, (g) instruções indiretas (implícitas), em vez de instruções diretas (explícitas), (h) a ausência da intervenção do professor na escrita dos estudantes, (i) audiência constituída muito mais de uma esfera pública do que a simples interação professor-aluno, e (j) conferências entre professor-aluno na qual maior foco na retórica e na reescrita de partes do texto é dado<sup>16</sup> (FERREIRA, 2007, p. 177).

É possível observar a mudança de paradigma, uma vez que o foco passa a ser no processo de se escrever, em suas diversas etapas e na liberdade de tema em vez da cópia de modelos textuais considerados bons, com boas amostras de estilo e de estrutura, inserindo-se uma audiência específica – conceito inexistente na primeira abordagem – bem como a necessidade de se oferecer instruções mais indiretas, em vez de simples prescrições.

A escrita processual seguiu duas formas: o expressivíssimo e o cognitivismo. (FERREIRA, 2007). A primeira foca na prática da escrita que proporcione aos alunos o ambiente ideal para expressar suas ideias e sua voz de forma criativa (ELBOW 1981; MURRAY 1980 *apud* FERREIRA, 2007), enquanto a segunda recorre a propostas de modelos cognitivos do processo de escrita para criar uma teoria cognitiva que explique a criatividade (FLOWER e HAYES, 1981; FERREIRA, 2007). Ambas as linhas têm como foco a criatividade, porém uma busca investiga-la através dos processos cognitivos que a escrita demanda, enquanto a outra busca entender a criatividade por meio da escrita livre que permita a expressão de sentimentos e a voz do autor (FERREIRA, 2007).

---

<sup>16</sup> Trecho original: (a) the focus on creativity and personal expression of ideas rather than on rhetoric or form (for example, in the form of logs or journals), (b) topics of students' interest, (c) allowance for free flow of ideas and emotions, (d) rejection of artificial exercises in rhetorical textbooks, (e) focus on poetry, (f) great stimulation for students to write, (g) indirect (implicit) instead of direct (explicit) instruction, (h) the absence of the teacher's intervention in the students' writing, (i) an audience constituted of the public sphere rather than of the teacher-student interaction, and (j) teacher-student conferences in which more focus on rhetoric, and rephrasing takes place (FERREIRA 2007, p. 177).

Algumas das técnicas empregadas nessa perspectiva se voltam para os processos utilizados em cada fase da escrita – como planejar e rascunhar – e à prática da reescrita, uma vez que os proponentes dessa abordagem entendem que não há texto perfeito, mas sim a tentativa e melhoria da habilidade de escrever por meio da reflexão em cada uma das etapas (NUNAN, 1999). Tal abordagem favorece atividades que façam com que os alunos passem da etapa de gerar ideias e coletar informações à publicação de um texto finalizado, através de quatro estágios que envolvem a pré-escrita, escrever/rascunhar, revisar e editar (TRIBBLE, 1996). Procedimentos recursivos também são comuns a esta abordagem tais como: a) gerar ideias, b) estruturar, c) rascunhar, d) focalizar, e) avaliar, e f) revisar (WHITE e ARNDT 1991, *apud* NUNAN 1999; CAMPBELL; BARNARD, 2005). Campbell e Barnard (2005) alegam fazer uso de atividades que envolvam solução de problemas de forma colaborativa, como por exemplo, o emprego de *brainstorming*<sup>17</sup>, o planejamento compartilhado, a escrita de rascunhos múltiplos, o *feedback*<sup>18</sup> feito em pares e revisões para promover a escrita de forma processual. Essas são práticas adotadas pelos autores e não refletem um padrão da abordagem.

Embora haja uma menor ênfase no conhecimento gramatical e na estruturação de textos, ainda é esperado que os alunos produzam textos tão bem escritos quanto na abordagem anterior. O foco na criatividade, na apreciação da voz do escritor, em temas de interesse dos aprendizes e em suas ideias é altamente valorizado, porém isso tecnicamente não diminui o rigor requerido nos textos. A diferença reside na forma como esse objetivo é alcançado, uma vez que a abordagem processual tem como base as etapas envolvidas na produção, enquanto a perspectiva com base no produto se interessa pelo texto final (FERREIRA, 2011). Uma das suposições da abordagem processual é a de que as estratégias empregadas no processo de produção e os *feedbacks* recebidos pelos demais colegas e pelo professor culminarão num texto de qualidade (FERREIRA, 2007).

A abordagem processual também apresentou limitações, uma vez que não permite explorar e desafiar as realidades sociais e políticas por não fomentar habilidades de pensamento crítico tais como a escrita factual, e não possui uma teoria clara de linguagem (MARTIN, 1985; *apud* NUNAN, 1999). Hyland (2003) afirma que a abordagem processual falha em perceber o modo como o significado é socialmente construído, as forças externas ao indivíduo que

---

<sup>17</sup> O dicionário Michaelis traduz o termo *brainstorm* como “tempestade de ideias: procedimento utilizado para encontrar solução para um problema por intermédio de uma série de ideias”. <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=1&f=1&t=0&palavra=brainstorm>>. Acesso em 29/11/2016.

<sup>18</sup> O dicionário Michaelis traduz o termo *feedback* como “retroinformação: comentários e informações sobre algo que já foi feito com o objetivo de avaliação”. <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=1&f=1&t=0&palavra=feedback>>. Acesso em 29/11/2016.



permeiam suas escolhas e as relações sociais que influenciam a forma que a escrita se configura. A abordagem não busca compreender as razões sociais dos padrões de escrita inadequados apresentados pelos alunos (FERREIRA, 2007), e existem poucas evidências de melhoria na escrita ao se empregar a abordagem no contexto de Segunda Língua (L2) (HYLAND, 2003). A abordagem social para a escrita emergiu como resposta às lacunas encontradas na abordagem processual.

### **2.3.3. A abordagem social para a instrução da escrita**

A abordagem social para o ensino da escrita difere das demais ao lidar com o contexto social no qual a atividade de escrever ocorre, por meio de gêneros textuais<sup>19</sup> (FERREIRA, 2007; HYLAND, 2007). Ferreira (2011) apresenta quatro influentes escolas de gênero, tanto no Brasil quanto no exterior: a escola australiana, a perspectiva da nova retórica, a abordagem do Inglês para Fins Acadêmicos (EAP) (SWALES, 2004; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008), e a perspectiva interacionista sócio discursiva.

#### **2.3.3.1. A escola australiana**

Esta escola de gêneros textuais foi fundada por Halliday (1978), com base na gramática sistêmico-funcional<sup>20</sup> e entende o gênero como “a língua fazendo o trabalho apropriado àqueles acontecimentos da classe social”<sup>21</sup> (HALLIDAY; HASAN 1985, *apud* WINGATE; TRIBBLE, 2012 p. 486). Halliday (1978) busca desenvolver reflexões sistemáticas sobre o funcionamento do sistema linguístico em sua relação com o contexto situacional, uma vez que a linguagem e seu contexto social se influenciam mutuamente, e entende que ao se escrever um texto deve-se prever qual é a situação de uso e seu contexto. Martin (1992) e Paltridge (1996) definem gênero dentro dessa perspectiva como estritamente ligado aos tipos de textos, e como “forma de ação

---

<sup>19</sup> Valhemo-nos da colocação de Marcuschi (2008) em relação à pertinência do termo “*gênero textual*” ou “*gênero do discurso*”. Concordamos com a posição adotada pelo autor em sua obra, na qual este alega que “todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente salvo naqueles momentos em que se pretende de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (p. 154), o que não é o caso dessa pesquisa, que tem como alvo a escrita e não necessariamente os termos textual ou discursivo e suas nuances.

<sup>20</sup> Segundo Marcuschi (2008), a gramática sistêmico-funcional “propõe um funcionalismo baseado em formas regulares relacionando o contexto social e forma linguística com base nas funções da linguagem e na sua realização nos mais variados registros e gêneros textuais” (p. 34).

<sup>21</sup> Trecho original: “genre is language doing the job appropriate to that class of social happenings” (HALLIDAY & HASAN 1985, *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012 p. 486).

social que capacita e restringe escolhas no nível do registro, léxico, gramática e fonologia”<sup>22</sup> (*apud* WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 486). Martin (1993), por sua vez, adiciona a noção de contexto cultural no qual o gênero ocorre, e alega que os objetivos culturalmente determinados realizar-se-ão através de estágios que lidarão com a estrutura esquemática do texto (*apud* MARCUSCHI, 2008). Ainda sobre a dimensão cultural dos gêneros, Hyland (2007) afirma que estes são específicos a uma cultura particular que faz com que a linguagem seja utilizada de forma específica, em contextos específicos.

### **2.3.3.2.A perspectiva da nova retórica**

Tal perspectiva entende que o foco da análise de gêneros deve ser sobre a ação social realizada por este em vez de sua forma (MILLER, 1984; FERREIRA, 2007). O contexto e propósitos sociais do gênero devem ser priorizados nessa perspectiva. Seus proponentes alegam que “a escrita é sempre parte de um objetivo nas ocasiões na qual ocorre, logo não pode ser aprendida em um contexto não autêntico, como a sala de aula”<sup>23</sup> (HYLAND, 2007, p. 151). Nesta visão, gêneros não podem ser ensinados, mas vivenciados ao serem constituídos e estabelecidos em sua ação social (FERREIRA, 2007).

### **2.3.3.3.A abordagem de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)**

Influenciada principalmente pelos estudos de Swales (2004), tal perspectiva entende o gênero como arraigado em propósitos comunicativos compartilhados por um grupo social. Esses propósitos irão ditar a razão do gênero, moldando e influenciando sua estrutura, conteúdo e estilo (FERREIRA, 2007). O ponto central da teoria seria a influência que a comunidade discursiva exerce sobre o gênero, ao ponto de dar-lhe forma (FERREIRA, 2007). Os proponentes dessa perspectiva têm como foco a identificação e análise de estágios – denominados movimentos ou passos – na estrutura de alguns gêneros textuais pertencentes à academia, um espaço com uma comunidade discursiva bem estabelecida (MARCUSCHI, 2008). Falarei com mais detalhes sobre essa perspectiva adiante.

---

<sup>22</sup> Trecho original: “Form of social action which enables and constraints choice at the level of register, lexis, grammar and phonology” (MARTIN 1992, PALTRIDGE 1996 *apud* WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 486).

<sup>23</sup> Texto original: “Proponents of the ‘New Rhetoric’ approach to genre [...] argue that writing is always part of the goals and occasions that bring it about, and it cannot be learnt in the inauthentic context of the classroom” (DIAS & PARE 2000. FREEDMAN & MEDWAY, 1994, *apud* HYLAND, 2007, p. 151).

#### 2.3.3.4. Interacionismo sócio discursivo

De acordo com Marcuschi (2008), esta perspectiva possui influências das teorias psicológicas de Bakhtin (2006) e Vygotsky (1987), tem como base a teoria da atividade de Leontiev (1978, 1981) e se ocupa com o ensino de gêneros aliado às operações linguísticas, ao entender gênero como instrumento mediador das ações humanas em suas atividades sociais (FERREIRA, 2011). A análise, nessa perspectiva, tem enfoque nos tipos de discurso, tipos de sequência e operações linguísticas (MACHADO 2005, *apud* FERREIRA, 2011).

Todas essas perspectivas, segundo Ferreira (2011), estão muito focadas na análise empírica dos gêneros textuais e por isso não percebem que tem um denominador comum: a língua como prática social. Ferreira (2011) defende que todas estas escolas partem do ponto central de que a língua é uma prática social “num reconhecimento /.../ que ilustra um conflito básico constitutivo da língua – a relação dialética entre regras e atividades, entre estabilidade e instabilidade –, que constituem manifestações (concretizações) discursivas e culturais” (p. 79). Isto é, a dinâmica da língua situada numa sociedade viva e em constante mudança faz com que gêneros textuais sejam gerados e adaptados conforme as pessoas se comunicam. Esses gêneros ilustram o momento histórico e cultural no qual são produzidos, respeitando as formas gramaticais e estruturas gerais que refletem o propósito comunicativo do gênero e os padrões requeridos para entender estes gêneros por sua forma particular, porém, com certa flexibilidade que expressa as particularidades do contexto.

Existem muitos princípios intrínsecos a todas as perspectivas de ensino baseadas em gêneros no tocante à aprendizagem, ainda que isto não seja claro a todas as perspectivas. Hyland (2007) afirma que aprender escrita dentro dessa visão da abordagem social: (a) passa a ser orientado às necessidades do aluno, e é preciso identificar os tipos de escrita que o aluno terá que realizar em seu contexto e incorpora-las ao curso (e.g., um aluno de humanas possivelmente precisará escrever artigos e redações); (b) requer resultados e expectativas explícitas, isto é, é necessário deixar claro aos alunos o que está sendo estudado, as razões de se estudar determinado conteúdo e o que se espera que estes alcancem ao término do curso; o autor afirma que ao explicitar as expectativas e resultados esperados o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz; (c) é uma atividade social, e como tal, é embasada em um ciclo de atividades que ocorrem dentro de uma rotina, na ligação de conteúdos novos àqueles já adquiridos pelos alunos acerca de escrita, fazendo uso de uma série de etapas de ensino nas quais o professor e os pares

assumem um papel preponderante e; (d) envolve o uso da língua de forma explícita, ao investigar os padrões gramaticais pertencentes a um texto, bem como o seu contexto de produção e uso.

É possível depreender desta análise das diferentes abordagens (com foco no produto, processual, social) que nenhuma delas consegue lidar com todos os aspectos da linguagem, especialmente aqueles relacionados à gênese da escrita e ao uso desta como instrumento de controle social. Hyland (2007) afirma que a característica mais importante oferecida pela instrução de escrita baseada em gêneros é a de que esta traz uma compreensão clara das estruturas de textos específicos, de modo a levar os estudantes a entenderem porque esses textos são escritos dessa maneira. Ferreira (2011) pontua que o alvo de se escrever na visão com base no produto era o de treinar e demonstrar conhecimento gramatical, ao passo que na perspectiva dos gêneros textuais o enfoque é dado ‘também’ na forma, seja ele no nível linguístico, ou em sua macroestrutura (movimentos ou passos), porém, essas escolhas são guiadas agora pelo objetivo do gênero, por uma consciência de audiência e “pela resposta retórica a ações sociais recorrentes que ele representa” (p. 79). A abordagem processual ainda permanece com suas contribuições acerca das técnicas recursivas envolvidas na atividade de escrever. Emerge então um novo movimento denominado de Letramentos Acadêmicos (LA) <sup>24</sup> para tratar das relações de poder e demandas institucionais exigidas dos estudantes.

Embora o LD aqui analisado seja voltado ao ensino de inglês em escola de idiomas, seus autores alegam trabalhar com *Academic skills and strategies* <sup>25</sup> em suas explicações na sessão de Métodos <sup>26</sup>, na qual afirmam que cada unidade do LD contém exercícios que desenvolvem habilidades essenciais de leitura, de compreensão auditiva e de escrita, bem como desenvolve habilidades que favorecem o pensamento crítico” <sup>27</sup> (SASLOW;ASCHER, 2012).

### **2.3.3.5.Letramentos Acadêmicos (LA)**

Algumas das principais correntes que permeiam o tema de letramento acadêmico são a dos LA e da teoria de gênero, já discutida anteriormente, agora com foco no EAP. Canagarajah

---

<sup>24</sup> Letramentos acadêmicos (LA) se refere à tradução do termo *Academic Literacies* empregado para designar o movimento iniciado no Reino Unido que abordarei mais adiante.

<sup>25</sup> Versão em português: “Habilidades e estratégias acadêmicas”. Todas as versões realizadas nessa pesquisa são de nossa autoria.

<sup>26</sup> Ver Anexo 5.

<sup>27</sup>Trecho original: “Each unit in the Summit course contains exercises that build key reading, listening, writing, and critical thinking” ( SASLOW & ASCHER, 2012)

(2015) traz contribuições acerca de discussões geopolíticas e da predominância de uma hegemonia anglo-saxã no tocante a produção de conhecimento, que acaba por excluir os teóricos periféricos devido a questões linguísticas. Ater-nos-emos, nesse momento, às propostas do LA e do EAP, uma vez que em menor ou maior grau estas propõem soluções práticas para o letramento na academia.

De acordo com Wingate e Tribble (2012), o movimento do LA teve sua gênese nas pesquisas de prática orientada conduzidas por Lea e Street (2006) no cenário acadêmico do Reino Unido. Embora a instrução da escrita acadêmica tenha sido o foco de pesquisas nos EUA e Austrália por décadas, essa só ganhou força no Reino Unido no final dos anos 90 (WINGATE e TRIBBLE, 2012). Uma das possíveis razões é a de que até então os processos seletivos das universidades britânicas exigiam que os ingressantes soubessem escrever adequadamente, havendo pouca necessidade de se pensar em práticas que promovessem o letramento acadêmico, devido ao baixo número de “alunos deficientes”, os quais contavam com aulas e cursos remediais, que eram oferecidos pontualmente (WINGATE; TRIBBLE 2012, p.482, 483).

A partir do final dos anos 90, o movimento de LA se torna mais influente no cenário de escrita acadêmica britânico, por meio de um grande número de publicações e participações em congressos, tendo Lea e Street (2006) como os principais proponentes. Estes passaram a alertar acerca da necessidade de se repensar a escrita nesse contexto, devido a sua ineficiência em atender a nova demanda de alunos mais diversificados (nativos, não nativos, tradicionais, não tradicionais) e menos preparados para as exigências concernentes à escrita impostas pela academia (WINGATE; TRIBBLE, 2012).

Em suas pesquisas, Lea e Street (2006) identificaram as dificuldades encontradas pelos alunos, em especial os ingressantes, em relação a: (a) as demandas institucionais que lhes eram feitas; (b) a falta de clareza nas instruções de escrita dadas no contexto acadêmico; (c) a lacuna entre as expectativas do corpo acadêmico e das interpretações feitas pelos estudantes sobre o que a escrita acadêmica de fato envolve, e (d) ao desconhecimento, por parte da academia, das diversas práticas a que seus alunos são expostos (especialmente alunos envolvidos em estudos interdisciplinares), o que demandaria um letramento “plural”, daí a ideia de letramentos e não letramento (WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 483). Segundo Lea e Street (2006), as dificuldades dos estudantes são mais de ordem epistemológicas do que linguísticas.

Lea e Street (2006) definem a escrita dentro da perspectiva de LA como prática social que muda de acordo com a cultura, com o gênero textual e com o contexto. Os autores

acrescentam que “as práticas de letramento das disciplinas acadêmicas podem ser vistas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades”<sup>28</sup> e que as exigências vão além das disciplinas que os alunos cursam, mas também tem a ver com um discurso institucional e gêneros ainda mais amplos (p. 368). Os autores entendem “a escrita e a leitura como práticas que são dependentes do contexto no qual ocorrem, e influenciadas por: (a) relações de poder; (b) a epistemologia de disciplinas específicas e; (c) a identidade dos estudantes”<sup>29</sup> (BARTON 1994; STREET 1984 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 482).

**Quadro 2:** Fatores que fundamentam a teoria de Letramentos Acadêmicos embasado em Wingate e Tribble (2012)

<b>Relações de poder</b>	<b>A epistemologia das disciplinas</b>	<b>Identidade dos estudantes</b>
As instituições são espaços constituídos de discursos de poder (LEA; STREET, 1998). Existem conflitos entre o discurso institucional e as demandas dos funcionários sobre os estudantes, em oposição à interpretação dessas demandas, suas próprias identidades, suas experiências prévias e sua cultura.	De acordo com a abordagem do LA, os problemas que os alunos enfrentam tendem a ser mais de ordem epistemologia do que de ordem linguística, e se relacionam com a interpretação dos estudantes acerca do que é escrita acadêmica. A prática é mais privilegiada do que o texto em si (LILIS; SCOTT 2007), uma vez que a definição do que constitui os problemas dos alunos se torna central em vez da análise textual em si.	A perspectiva busca dar voz aos alunos e almeja garantir que estudantes não tradicionais possam expressar suas próprias intenções e sentimentos sobre as convenções existentes, “empoderando os alunos enquanto escritores” <sup>30</sup> (TRIBBLE 2009, p. 403).

**Fonte:** Elaborado com base em Wingate e Tribble (2012).

Existem algumas críticas a essa abordagem, acerca de sua aplicabilidade, capacidade de atender alunos diversificados e confiabilidade. Embora Lea e Street (2006) proponham modelos

<sup>28</sup>Trecho original: “The literacy practices of academic disciplines can be viewed as varied social practices associated with different communities” LEA E STREET 2006, p. 368).

<sup>29</sup>Trecho original: “in which writing and Reading are understood as social and context-dependent practices that are influenced by factors such as power relation, the epistemologies of specific disciplines and students’ identities” (BARTON 1994; STREET 1984 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 482).

<sup>30</sup> Trecho original: “Empowering students as writers” (TRIBBLE 2009, p. 403).

que lidem com a escrita no contexto acadêmico, tais como o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo de letramentos acadêmicos<sup>31</sup>, Wingate e TRIBBLE (2012) questionam se estes seriam modelos pedagógicos de escrita aplicáveis em larga escala por serem muito similares ao *one-to-one tutoring*<sup>32</sup> das Universidades de Oxford e Cambridge (WINGATE; TRIBBLE, 2012). A dúvida reside também na eficiência desses modelos para todos os novos aprendizes de escrita acadêmica, sejam eles alunos tradicionais, internacionais ou não tradicionais<sup>33</sup>. A questão da confiabilidade se relaciona aos estudos dos autores, que são baseados em pesquisas etnográficas e de pequena escala, focadas em estudantes não tradicionais. As práticas sugeridas oferecem algum tipo de *insight* para contextos específicos, mas falham em oferecer um modelo pedagógico aplicável de modo geral (WINGATE; TRIBBLE, 2012).

### 2.3.3.6. Teorias de Gênero Voltadas ao EAP

Como já visto anteriormente, tal abordagem é influenciada pelos estudos de Swales (2004) que busca oferecer pedagogias de escrita com base em pesquisas nas práticas específicas das disciplinas (WINGATE; TRIBBLE, 2012). Em sua obra de 2004<sup>34</sup>, Swales propõe uma reavaliação do que se sabe acerca de gêneros, seus produtores, consumidores e os contextos nos quais estes ocorrem, em especial os gêneros de pesquisa. Nessa perspectiva, o autor sugere: (a) uma reflexão acerca do conceito de agência autoral (quem é de fato responsável pelo discurso); (b) como lidar com as intenções particulares e a manipulação estratégica nos textos; (c) a investigação acerca de quanto contexto (histórico, social, material, pessoal) é preciso para se ter um *insight* apropriado voltado a determinados exemplares de gêneros e; (d) qual é a relação adequada entre os modelos estruturais de gêneros e sua organização, adaptadas em contextos educacionais.

O EAP, portanto, objetiva construir uma resposta prática para as necessidades dos estudantes e parte do pressuposto de que uma vez que a maior forma de avaliação nas

---

<sup>31</sup> Para mais informações acerca destes modelos sugiro o texto “The ‘academic literacies’ model: Theory and applications” de LEA, M.; STREET, B. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

<sup>32</sup> Versão em português: “Tutoria um a um”.

<sup>33</sup> Wingate e Tribble (2012) definem os “alunos tradicionais” como os alunos nativos que já entram no contexto acadêmico sem grandes dificuldades em sua escrita, uma vez que se presumia que eles já sabiam escrever por terem passado em exames de admissão rigorosos (p.482); os “alunos internacionais” seriam aqueles que vêm de um outro país no qual o inglês é a “segunda língua ou língua adicional” (p. 484); e os “alunos não tradicionais” seria composta dessa nova geração que está adentrando o mundo acadêmico com mais deficiências de aprendizado, os “alunos deficientes” (p. 483).

<sup>34</sup> SWALES, J. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

universidades é feita através de textos, e que as intenções e bases do discurso acadêmico estão presentes nos textos acadêmicos, esses devem ser o ponto de partida para os estudos de escrita, visto que é através deles que os alunos aprenderão a entender as práticas sociais da disciplina (WINGATE; TRIBBLE, 2012). O EAP é baseado na identificação de características específicas de linguagem, práticas discursivas e habilidades comunicativas de grupos alvos, e no ensino de práticas que reconhecem as necessidades particulares dos temas e a expertise dos estudantes, sendo orientado ao texto e ao contexto (HYLAND, 2002). Tribble afirma que desde meados dos anos 90, “pesquisadores têm rejeitado abordagens que se baseiam em ‘textos autoritários para que estudantes imitem ou adaptem’”<sup>35</sup> (*apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 490).

Como nas demais abordagens, críticas são feitas ao EAP no sentido de que este é muito focado em não nativos, e acaba falhando em causar grande influência nas instruções de escrita em grande escala, ou para diferentes públicos (WINGATE; TRIBBLE, 2012). Uma das visões é a de que o EAP “envolve meramente que o aluno entenda as convenções de escrita implicitamente como parte de seus estudos sem nenhum tipo de ensino ou prática”<sup>36</sup> (LILIS, 2006 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 487).

Discutimos na sessão acima alguns dos conceitos de língua e de seu ensino e de ensino e aprendizagem de escrita que formam a epistemologia teórica da presente pesquisa e fizemos uma breve retomada da gênese da escrita, visando demonstrar como desde a sua criação a habilidade é usada como forma de ascensão e influência social. Apresentamos abaixo uma visualização das teorias abordadas nessa seção. Passamos a descrever a metodologia aplicada à presente pesquisa, na sessão que se segue.

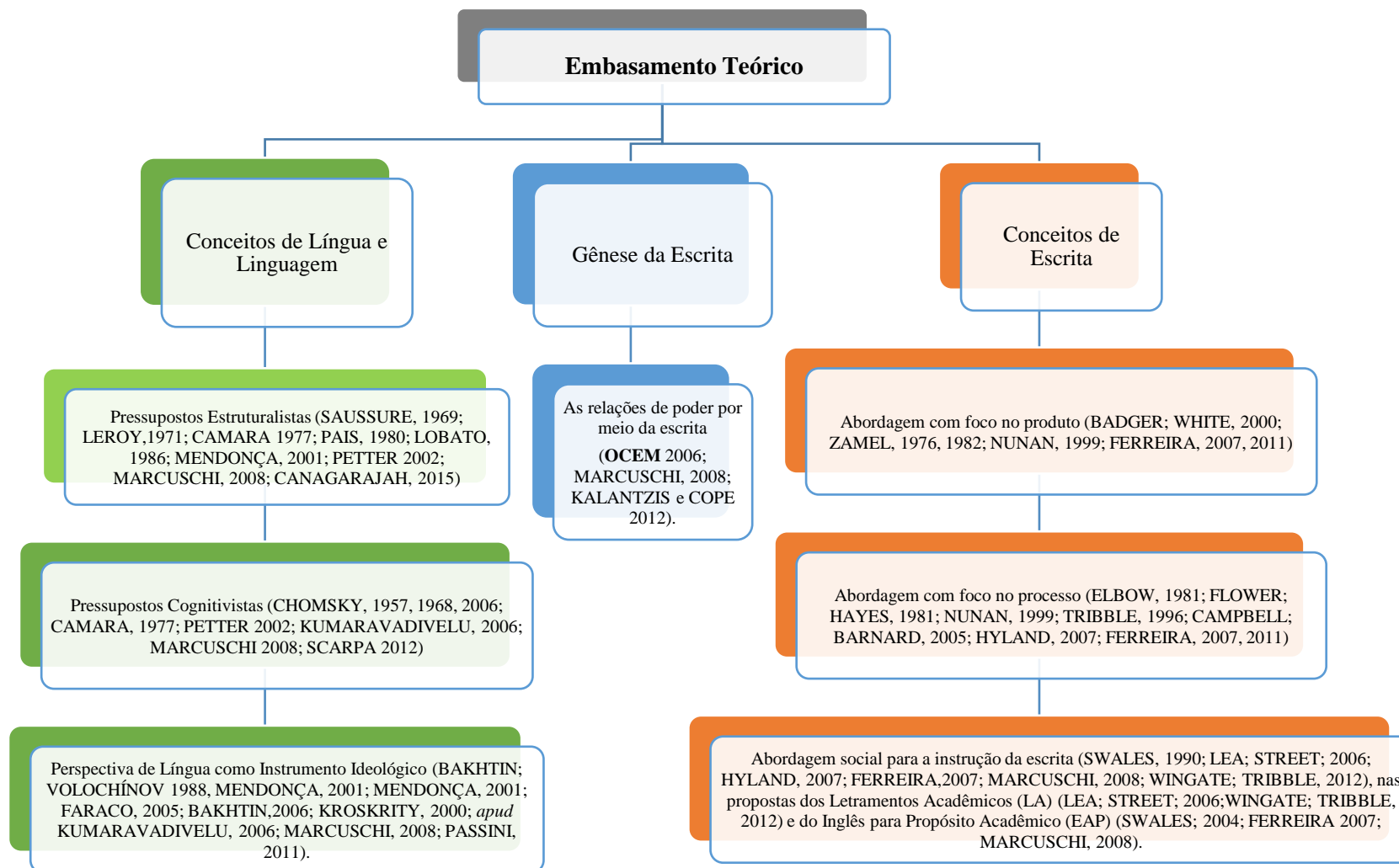
---

<sup>35</sup> Trecho original: “Since the mid-1990’s, EAP researchers have rejected a teaching approach which relies on ‘authoritative texts for students to imitate or adapt’”. (TRIBBLE 1996; *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 490).

<sup>36</sup> Trecho original: “One view is that it merely involves students ‘picking up’ writing conventions implicitly ‘as part of their studies without any specific teaching or practice’ (LILLIS 2006 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 487).



**Quadro 3:** Resumo do embasamento teórico



**Fonte:** Elaborado com base nas teorias apresentadas nessa seção.

## **Metodologia**

Esse capítulo objetiva descrever as metodologias de coleta e de análise de dados que embasam a presente pesquisa, determinadas de acordo com o arcabouço teórico até então exposto. Assim, retomaremos os objetivos e perguntas de pesquisa, delinearemos o contexto em que a pesquisa ocorre e os seus participantes e listaremos os procedimentos de coleta, seleção e análise parcial de dados.

### **3.1.Objetivos da Pesquisa**

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar o ensino da escrita em Inglês no nível avançado de uma escola de idiomas. Para isso, serão analisados o LD, a prática pedagógica nesse nível e o contexto escolar para identificar qual é a concepção de língua e de seu ensino e de ensino-aprendizagem de escrita explicitadas: (a) no corpo de atividades do LD que lidem ou façam uso da escrita; (b) nos momentos em que a professora participante trabalha com a habilidade e; (c) no material promocional e nas declarações da instituição a esse respeito. A investigação se estende ao contexto escolar uma vez que este influencia a forma como os professores atuam em sala de aula e, conseqüentemente, suas escolhas frente ao LD utilizado.

### **3.2.Perguntas de pesquisa**

- 1) Qual a concepção de língua e de seu ensino explicitadas pelo LD, pela professora que faz uso do material e pela Unidade Escolar?
- 2) Qual o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente às atividades que fazem uso da escrita no LD analisado<sup>37</sup>, à prática da professora ao ensinar escrita e ao contexto escolar?

### **3.3.Metodologia de coleta de dados**

#### **3.3.1. Contexto da pesquisa**

---

<sup>37</sup> Obra: SASLOW, J.; ASCHER, A. Summit 1 – Teacher’s Edition.2 Ed. Pearson Education ESL.2012.

Para melhor entendermos o contexto da pesquisa – uma escola de idiomas na zona sul da cidade de São Paulo – faz-se necessário observarmos o histórico de três diferentes elementos: a Editora<sup>38</sup> do material analisado, que é a mesma empresa que comprou a Franquia<sup>39</sup> na qual a pesquisa ocorre e a própria Unidade de Ensino (UE)<sup>40</sup> que é palco do estudo. Essa distinção é importante uma vez que cada um destes elementos carrega em si visões e valores diferentes, formando um único conjunto que oferece um produto final: o curso de inglês ofertado.

Para isso, analisamos os sites da Editora – tanto o brasileiro<sup>41</sup> como o de alcance mundial<sup>42</sup> – para definir o perfil veiculado por esses meios de comunicação. A mesma análise foi feita no site oficial da Franquia de alcance nacional. Para definir a UE, que é o contexto físico da pesquisa, além da análise dos sites considere também a carta de boas-vindas entregue aos novos funcionários para a sua integração, documento esse que contém uma descrição da empresa; duas entrevistas realizadas com um dos gestores da unidade, e uma com os dois então coordenadores pedagógicos<sup>43</sup>.

Para a análise da prática pedagógica e dos exercícios de escrita faz-se necessário definir também a concepção de linguagem e de ensino que norteiam a própria instituição, além da simples descrição do contexto. Ainda que esses conceitos estejam hoje difundidos e até mesmo nebulosos devido a tantas mudanças na instituição<sup>44</sup> e diferentes influências exercidas pela Editora e pela Franquia, entendemos que esses ainda sejam conceitos que regem a UE e a caracterizam. Visando melhor definir esse aporte teórico, analisamos indícios dessas teorias norteadoras nos sites visitados, nas entrevistas com um dos gestores.

O resultado dessas análises se encontra na seção Análise de Dados da pesquisa.

### **3.3.2. Participantes**

---

<sup>38</sup> Para fins de pesquisa utilizaremos o termo “Editora” para nos dirigir à empresa que produziu o material didático analisado.

<sup>39</sup> Para fins de pesquisa utilizaremos o termo “Franquia” para dirigir-nos à empresa que rege as escolas sob essa bandeira, das quais a UE é participante.

<sup>40</sup> Para fins de pesquisa utilizaremos o termo “Unidade de Ensino” (UE) para fazer menção à escola na qual se dá a pesquisa.

<sup>41</sup> < <https://br.pearson.com>>.

<sup>42</sup> < <https://www.pearson.com>>

<sup>43</sup> Os coordenadores pedagógicos deixaram seus cargos no período de pesquisa, sendo substituídos por um dos gestores.

<sup>44</sup> Tais mudanças são descritas na seção de Análise de Dados.

A metodologia de análise aqui empregada foi realizada através de pesquisa de campo em uma turma do *Summit 1* da UE<sup>45</sup>. Para preservar a identidade da professora participante fizemos o uso do nome fictício Ana, para identificá-la e traçar o seu perfil profissional. Ana é uma jovem brasileira com experiência em viagens internacionais, formada em Pedagogia e com experiência profissional em algumas escolas de idiomas. Ela possui o CPE<sup>46</sup> e está atualmente em processo de obter o CELTA<sup>47</sup>.

O gestor, aqui tratado como Douglas (nome fictício), passou a fazer parte da pesquisa uma vez que a UE foi incluída na investigação, ao se considerar que o contexto escolar pode exercer influência sobre a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, sobre a aplicação do LD. Douglas, atual diretor do departamento pedagógico, tem 39 anos e é formado em Letras, com habilitação em português e inglês, além de possuir especialização em língua inglesa; já trabalhou como professor de inglês em escolas regulares – públicas e particulares – e em escolas de idiomas. Douglas também já atuou no contexto universitário por 6 anos, ministrando aulas de latim, literatura inglesa e norte-americana e prática pedagógica em língua inglesa no curso de Letras, em nível de graduação. O gestor trabalha na unidade há 16 anos e meio<sup>48</sup>, atuando como professor e coordenador pedagógico. Em outubro de 2010, Douglas comprou a então franquia juntamente com seu sócio, passando a atuar como diretor pedagógico e contribuindo também no setor comercial. Como gestor, é responsável pela escolha dos LDs, pelos treinamentos e pela supervisão dos professores; tendo participação ativa nas mudanças vividas pela escola desde praticamente sua fundação. Ele responderá sobre a concepção de língua e de seu ensino explicitadas pela UE, bem como sobre o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente ao contexto escolar.

No tocante aos alunos regularmente matriculados no *Summit 1*, eles têm em média de 15 a 17 anos de idade – salvo 4 alunos com idade superior a 18 anos – sendo a maioria do sexo feminino. Esses alunos declararam por meio de pesquisa de satisfação aplicada na UE em meados do mês de agosto de 2016<sup>49</sup>, que estudavam o idioma em busca de qualificação para o

---

<sup>45</sup> O estudo inicialmente contaria com a participação de quatro professores, porém, devido à extensão de dados obtidos, optou-se por realizar um estudo de caso com a participação de somente um dos professores.

<sup>46</sup> CPE é o acrônimo de *Cambridge English: Proficiency*, um exame de proficiência em língua inglesa. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency/>. Acesso em 09/04/2021.

<sup>47</sup> CELTA é o acrônimo de *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* um exame de proficiência em língua inglesa para professores. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>. Acesso em 09/04/2021.

<sup>48</sup> Segundo Douglas, a escola foi inaugurada em dezembro de 2003 e ele começou a trabalhar na unidade em março de 2004. Vide turno 1137 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>49</sup> Informações obtidas por meio de Pesquisa de Satisfação que é aplicada anualmente pela UE e foi-me concedido acesso.

mercado de trabalho (32%), para estudar fora do país em uma atividade de intercâmbio (32%) ou formação acadêmica, por questões pessoais não declaradas especificamente (14%), e os 22% restantes não mencionaram o porquê estudam inglês.

Os alunos e coordenadores da unidade atuaram como informantes ao permitirem as gravações e terem uma participação periférica. Considerando o volume de dados gerados e que a UE se tornou parte da investigação, pensando nos participantes da pesquisa, decidiu-se analisar somente os dados coletados acerca da prática da professora Ana e as entrevistas realizadas com o gestor pedagógico, uma vez que não haveria tempo hábil de analisar os dados dos demais professores.

Descreveremos mais adiante, na análise dos dados, o perfil completo de Ana e sua concepção de escrita e de seu ensino, traçados pela aplicação de questionário de sondagem e pela entrevista conduzida com ela, bem como as percepções do gestor acerca da visão de língua e de seu ensino adotada pela UE, e sobre a visão de ensino-aprendizagem de escrita que a escola entende ter.

### **3.3.3. Procedimento de coleta de dados**

Antes de dar início à pesquisa de campo propriamente apresentamos o projeto de pesquisa aos gestores da unidade em reunião individual visando obter o consentimento para a realização da investigação na unidade. Após ter o aval dos diretores da escola, conversamos diretamente com os professores que seriam participantes da pesquisa, com o objetivo de deixá-los a par do projeto e do que lhes seria requerido, para que não houvesse desconforto algum, uma vez que parte da pesquisa envolvia a gravação de aulas, a possibilidade de se ter acesso aos planos de aulas e a possíveis atividades extras utilizadas pelos professores em aulas voltadas à escrita<sup>50</sup>. Os coordenadores da unidade foram igualmente informados para estarem a par do que ocorreria na unidade.

Uma vez que os esclarecimentos foram feitos, um termo de consentimento<sup>51</sup> foi elaborado, com o auxílio da orientadora da pesquisa, e entregue tanto aos professores quanto aos alunos participantes dessas classes, pois mesmo que estes não sejam participantes diretos, eles fariam parte das gravações, ainda que de modo periférico. No termo de consentimento

---

<sup>50</sup> A pesquisa não fez uso de planos de aulas ou de atividades extras utilizadas pelos participantes, mas ao comunicar a pesquisa aos professores achei necessário englobar o maior número de recursos possíveis para, caso precisasse utilizá-los, já tivesse a autorização.

<sup>51</sup> Ver Anexo 1.

foram explicitadas as principais características da pesquisa juntamente com suas perguntas e objetivo, bem como o que seria requerido dos participantes.

A pesquisa seria inicialmente realizada com quatro professores e vinte e oito alunos. Após o recebimento do termo, um dos professores optou por não participar, alegando que tanto ele quanto os seus alunos – três no total – não se sentiriam à vontade com as gravações. Como ainda nenhum dado havia sido coletado, os participantes foram simplesmente desconsiderados para a pesquisa. Todos os professores devolveram os termos de consentimento e dos 25 alunos restantes, somente seis não devolveram o documento.

A segunda etapa de coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário aos professores participantes, para delinear o seu perfil profissional e educacional, bem como as suas impressões acerca do ensino e aprendizagem da escrita. Embora a extensão média de um questionário seja algo em torno de 30 perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2011), o nosso contou com o número de 41 questões sendo 2/3 dessas de múltipla escolha e 1/3 de perguntas abertas.

O questionário foi elaborado em português e entregue aos professores que preencheram e entregaram à pesquisadora no prazo de uma semana. Foi necessário auxiliar o professor senegalês no preenchimento do questionário devido a sua dificuldade linguística, por se tratar de um participante estrangeiro. Até o momento da aplicação do questionário não se sabia se este teria ou não dificuldades em respondê-lo, uma vez que o profissional fala português fluentemente, mas não é proficiente<sup>52</sup>. Ao se aplicar o questionário, notou-se certa dificuldade em entender claramente as perguntas e dificuldade de redigir respostas completas, optando-se por respostas mais concisas. Preferimos então aplicar o questionário por meio de entrevista para assegurar a clareza nas respostas, conforme sugerido por Ander-Egg (1978, *apud* MARCONI; LAKATOS, 2011). Embora esteja claro que uma das desvantagens deste procedimento seja a menor liberdade ao se responder, esta foi a melhor opção frente a situação. Como já mencionado anteriormente, somente o questionário da professora Ana será efetivamente analisado aqui.

A terceira etapa de coleta de dados foi a análise dos sites da Editora, da Franquia e da UE para melhor definir o contexto de pesquisa. Um documento de integração de funcionários que contém informações sobre a UE também foi utilizado como fonte de dados, sobre como a instituição caracteriza a si mesma. Foi também necessário realizar duas entrevistas com um dos

---

<sup>52</sup> Em algumas aulas observadas notou-se a dificuldade do participante de recordar certas palavras em português e a troca de experiência com os alunos, perguntando como se diz determinadas palavras em nosso idioma.

gestores da unidade e com os dois coordenadores pedagógicos para melhor definir o contexto da pesquisa. Os resultados desta etapa constam na análise de dados.

A quarta etapa de coleta de dados consistiu na observação de aulas. As aulas eram compostas por duas horas semanais, podendo ocorrer duas vezes na semana, como no caso da Professora Ana, que ministrava suas aulas às segundas e quartas das 15h00 às 16h00, ou aos sábados, com um intervalo de 10 minutos entre as aulas, como no caso dos demais professores. Visando a coleta de dados, os professores nos informaram com antecedência os dias em que trabalhariam com a habilidade escrita. Nessas datas, íamos até a unidade e gravávamos as aulas na íntegra, porém, somente os momentos em que se trabalhou com a habilidade escrita foram objeto de análise. Os professores buscavam informar mudanças nas aulas com antecedência, ainda assim, houveram momentos em que a habilidade escrita foi trabalhada de forma espontânea em aula, sem que houvesse a gravação.

Para a gravação das aulas, foi feito o emprego de gravador de áudio e vídeo de um aparelho celular, da câmera de um notebook, de uma filmadora convencional e do sistema de segurança interno da unidade.

Inicialmente seriam utilizadas as câmeras do sistema de segurança da escola, porém essas ficaram dois meses em reparos. Devido a este imprevisto, optou-se por fazer o uso inicial de uma filmadora e do gravador de áudio do celular, para garantir a qualidade do áudio. A filmadora ficava sempre em frente ao professor e à lousa, e o celular próximo à carteira utilizada pelo professor. Posteriormente, foi utilizada a câmera de um notebook, e o próprio sistema de segurança da UE. A câmera do notebook também ficou posicionada em frente ao professor, em uma carteira em frente à lousa e ao professor, numa distância adequada para visualizar ambos. Em todos os momentos de gravação o foco era o professor e a lousa.

Como os professores mudavam constantemente de sala, as gravações das câmeras de segurança nem sempre conseguiam pegar esse ângulo, por estarem em posições variadas<sup>53</sup>. As câmeras móveis eram dispostas de modo a captar a imagem de toda a parede da lousa. Nos momentos em que estivemos presente em aula, movimentamos a câmera para sempre pegar as expressões do professor. Nos momentos em que somente posicionamos a aparelhagem e nos retiramos, buscamos deixar a câmera em uma posição que cobrisse o horizonte em que o professor se encontrava, sem a possibilidade de *zooms*.

---

<sup>53</sup> Algumas das câmeras ficam na mesma parede que a lousa, permitindo a visualização das costas dos professores somente. Nesses casos os demais recursos foram empregados para garantir a qualidade da gravação.

Ao posicionar os aparelhos apontados, permanecemos no local nas primeiras aulas, para nos certificar do bom funcionamento dos instrumentos utilizados. Foi perceptível que a presença da pesquisadora em sala alterou a forma como alguns participantes agiam. Em uma das aulas, um dos professores faz uso do livro de atividades (geralmente não trabalhado em sala) e inicia uma fala acerca da importância da habilidade escrita que possivelmente não ocorreria em nossa ausência.

A partir dessa experiência optamos por somente posicionar os aparelhos e deixar o local, aproveitando os intervalos de aula para olhar os equipamentos e verificar se estava tudo de acordo. Mesmo a presença da aparelhagem – notebook ou o celular para gravar o áudio – mostrou alterar a atuação dos participantes. Em conversa informal com um dos professores, esse afirmou que algumas vezes se esquecia de que estava sendo gravado pela ausência do computador em sala (em momentos em que o sistema de segurança era utilizado) e que eles acabavam agindo de modo mais natural. Passamos a pedir então para que o professor posicionasse o aparelho em sala de aula em nosso lugar, para diminuir a possível tensão entre os alunos e o próprio professor, que se mostrou cada vez mais confortável com a ferramenta<sup>54</sup>. Todos os recursos empregados se mostraram válidos e produziram vídeos com uma boa qualidade de som e boa resolução de imagem.

Para fins de análise, fizemos um resumo das ações ocorridas nas aulas gravadas de modo geral e a transcrição na íntegra dos trechos que fazem menção da habilidade escrita. As transcrições foram feitas de acordo com Marcuschi (1986), seguindo as sugestões do autor de que: (a) o analista tenha clareza do que busca investigar no momento de transcrição para que não deixe de incluir aspectos que lhe são importantes e; (b) a transcrição seja limpa, legível e sem excesso de símbolos complexos.

A quinta etapa de coleta de dados tratou do LD propriamente. O LD aqui analisado é o *Summit 1*, que compõe uma série de dois livros – *Summit 1* e *Summit 2* – voltados ao nível avançado na UE. Optamos por analisar o primeiro livro da série visto que é a primeira vez que este foi aplicado desde sua implantação. Uma segunda razão seria a de oferecer algumas sugestões de ações após a análise dos dados, na conclusão da dissertação, e se houver a oportunidade e necessidade, estender o projeto para uma futura pesquisa de intervenção, fazendo uso da segunda obra da série.

---

<sup>54</sup> A ação de o próprio professor entrar com a aparelhagem e a posicionar, sem a presença do pesquisador, fez com que o equipamento se tornasse parte da aula, sendo introduzido pelo professor e não por uma pessoa externa.



O MD em questão é composto por: (a) livro do aluno utilizado em sala de aula; (b) livro de tarefas, geralmente utilizado fora de sala de aula, em atividades para casa; (c) espaço virtual para a realização de exercícios extras; (d) a edição do professor com planos de aula e com um livro chamado *Active Teach*, com atividades extras e; (e) programa de áudio para a sala de aula<sup>55</sup>.

Dos recursos oferecidos pela Editora foi analisado o LD utilizado em sala de aula que está inserido na edição do professor, uma vez que tanto os alunos quanto os professores acabam tendo um maior contato com este material. Tal recorte não exclui os demais MDs, que podem ser referenciados se houver necessidade, mas não analisados detalhadamente<sup>56</sup>. A análise foi feita especificamente no manual do professor<sup>57</sup>, que é composto pelo livro do aluno na íntegra e por páginas de instrução sobre como aplicar cada uma das propostas e executar as atividades. A decisão de analisar esse manual e não somente o LD partiu do pressuposto de que a forma como a atividade é executada pode ou não ser determinada por estas instruções e algumas das tarefas que envolvem a escrita são requeridas no manual e informadas em classe aos alunos<sup>58</sup>. Optamos então por fazer uma investigação mais aprofundada tendo como base o mesmo material que os professores utilizam, e partindo das mesmas instruções que eles supostamente partem.

Para fins de análise, foram selecionadas todas as atividades do LD que requerem o uso da escrita e todas as instruções no manual que solicitavam que os alunos escrevessem. As atividades poderiam ser variadas e não necessariamente ser voltadas à escrita propriamente, mas deveriam fazer uso dela<sup>59</sup>. Um dos critérios de seleção das atividades foi a análise dos enunciados e instruções no manual. As atividades cujo enunciado ou instruções do manual sugerissem o uso da escrita, seja de forma explícita ou através do emprego de verbos voltados a essa habilidade foram consideradas, mesmo que estas não fossem de escrita propriamente<sup>60</sup>. No caso das instruções no manual do professor, um dos critérios de análise era a necessidade

---

<sup>55</sup> <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition.html>>. Acesso em 19/12/2016.

<sup>56</sup> Observou-se em algumas poucas aulas que os professores fazem uso desse material em sala de aula. Nesses momentos apenas o livro será referenciado, visto que o uso é esporádico.

<sup>57</sup> No trecho original: *Teacher's Guide*.

<sup>58</sup> Um exemplo deste tipo de atividade é o um projeto de escrita na unidade 8 no qual os alunos devem conduzir uma pesquisa e escrever um parágrafo sobre alguma nova onda (*new trend*) de sua preferência. Em sua escrita eles devem fazer uso do ponto gramatical solicitado e, posteriormente devem ler seu parágrafo aos demais colegas de classe. Não há menção desse projeto de escrita no LD dos alunos, somente no manual dos professores (p. T89).

<sup>59</sup> Um exemplo desse tipo de atividade se encontra na unidade 8 na seção *Listen and Summarize* (Ouça e Resuma), na qual os alunos devem ouvir o áudio e fazer anotações para responder as perguntas do exercício (p.92). Esse é um exercício auditivo em sua natureza mas envolve a escrita para sua realização.

<sup>60</sup> O exemplo acima ilustra o critério. Embora o exercício fosse auditivo as instruções explicitavam o uso da escrita.

do uso de escrita por parte dos alunos. Faz-se necessário esclarecer este critério, uma vez que muitas das instruções solicitam a escrita por parte dos professores, como recurso pedagógico; o foco de nossa investigação, porém, foi na forma como os professores direcionavam estas atividades e não a sua própria produção escrita. As atividades e suas instruções foram analisadas segundo taxonomia desenvolvida com base em Ferreira (2011).

A sexta etapa foi a análise das sessões de escrita de cada unidade do material didático. Cada unidade é composta por uma página dedicada ao trabalho exclusivo com a habilidade escrita. Essas atividades foram tabuladas de forma individual e desvinculada umas das outras no momento de análise quantitativa das atividades feita por meio da taxonomia desenvolvida, tendo como base a metodologia de coleta de dados aplicada por Ferreira (2011). Entendemos que a análise da seção de escrita de cada unidade como um todo fosse necessária para aferir com maior precisão os seus conceitos subjacentes e a conexão que as atividades possuem entre si. Para isso, os exercícios foram tabulados com vistas a entender a estrutura da seção de escrita propriamente e quais os pressupostos que a permeiam.

A sétima etapa de coleta de dados foi a entrevista com os professores, no caso, com a professora Ana. O objetivo da entrevista é dar voz à participante para que esta tenha a oportunidade de esclarecer sua concepção de língua e de seu ensino, bem como de ensino e aprendizagem de escrita, frente à prática observada, e para que pudéssemos solucionar algumas dúvidas que surgiram por meio das respostas do questionário que a professora preencheu <sup>61</sup> e das aulas observadas.

Para tal, optou-se por fazer uso do método de Lembrança Estimulada inicialmente desenvolvido por Bloom (1953) visando reativar as lembranças dos participantes após suas aulas. Falcão e Gilbert (2005) explicam que essa técnica consiste em:

Reativar as lembranças /.../ após a aula, ou, segundo as palavras do autor [Bloom], “lembrar os pensamentos que ocorriam no seu transcurso”. Atualmente o termo se refere a um grupo de métodos de pesquisa em que o sujeito é exposto a registros (audioteipes, fotografias, videoteipes, escritos, desenhos) relacionados a uma atividade específica da qual participou (aulas, conferências, sessão de análise etc.). Entende-se que os registros funcionam como pistas que capacitam os participantes a se lembrarem de um episódio em que tiveram uma experiência específica, tornando-os capazes de expressar verbalmente os pensamentos que desenvolveram durante a atividade, assim como quaisquer crenças relevantes, concepções e comentários em geral (p.94).

---

<sup>61</sup> Algumas respostas foram inconclusivas e demandavam mais esclarecimentos, como por exemplo, o processo de aprendizagem de escrita em língua materna. Todos os professores deram respostas simples, sem grandes detalhamentos.

Embora se recomende que a entrevista ocorra logo após o término das atividades observadas em metodologias que façam uso dessa técnica, no caso desta pesquisa optou-se por conduzir as entrevistas após a análise dos vídeos para: (a) obter recortes exatos que demonstrem as instruções ou aplicação de exercícios de escrita e; (b) com base nesses recortes elaborar questões que auxiliem a profissional a confrontar sua prática declarada com a prática observada. O método tem se demonstrado produtivo em estudos acerca do conhecimento prático de professores (BOSHER; 1998; MASAHIKO; NORIHIKO, 1992; RITCHIE, 1999 *apud* FALCÃO; GILBERT 2005).

Segundo Marconi e Lakatos (2011), ao se utilizar a técnica da entrevista se cria a possibilidade de fazer com que o entrevistado seja direcionado a uma maior penetração em sua experiência e prática, analisando áreas que são importantes e que podem não ser contempladas no roteiro de perguntas oferecidas por um questionário. Optou-se então por fazer uso da entrevista semiestruturada e estimulada pelos recortes de vídeos, trechos da transcrição e por algumas perguntas preestabelecidas e flexíveis às reações da participante<sup>62</sup>.

A participante foi convidada a assistir trechos de suas aulas, previamente selecionados pelos critérios já mencionados, e a explicar suas escolhas e possíveis inconsistências encontradas entre as informações declaradas em seu primeiro questionário e a prática observada. Como nesse momento a análise das aulas observadas já havia sido realizada, ao término da entrevista, feita com base em trechos do questionário e trechos de aula que precisavam de mais esclarecimentos por parte da participante, decidimos compartilhar com a professora as hipóteses geradas por meio da análise das aulas coletadas, para que ela opinasse e informasse se concordava ou não com os achados da pesquisa e, se desejava ou não acrescentar ou reiterar alguma informação.

A entrevista estimulada foi realizada com a Professora Ana no mês de novembro de 2017. Para tal, organizamos o momento de entrevista em duas etapas. Na primeira parte, foram apresentados termos-chaves relevantes à pesquisa – língua, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, escrita, livro didático, alunos, professor e técnicas de ensino – para que Ana reagisse a cada um deles com a primeira palavra que lhe viesse à mente. Tais termos foram escolhidos por serem conceitos centrais à pesquisa e por serem itens relevantes ao se definir o escopo de um método, segundo Richard & Rodgers (2001). Ainda que um professor faça tais escolhas metodológicas com maior ou menor ciência, todos têm conceitos arraigados do que

---

<sup>62</sup> Perguntas flexíveis por não serem de natureza fechada, sendo introduzidas e editadas de acordo com a reação de cada participante.

acreditam ser ideal para o ensino, bem como o papel de cada um desses itens em sala de aula. Foi solicitado à professora que informasse a primeira coisa que lhe viesse à mente. Se esta julgasse necessário justificar ou discorrer sobre as palavras, ela poderia fazê-lo.

Na segunda parte, Ana deveria responder perguntas pontuais acerca de respostas de seu questionário que precisavam ser esclarecidas e questões oriundas da observação de aula. Foram elaboradas perguntas que contemplassem as seguintes categorias: (a) o papel da comunicação em suas aulas; (b) a escrita; (c) a preparação de aula e; (d) as hipóteses previamente levantadas com base na observação de aulas. Foram apresentadas à professora as perguntas e respostas que ela forneceu no questionário e as transcrições das aulas coletadas. A professora teve a oportunidade de assistir aos trechos de aula, mas ela preferiu consultar somente as transcrições. O questionário respondido pela professora lhe foi entregue nesse momento da entrevista, para que ela pudesse consultar suas respostas, e as transcrições foram projetadas no telão<sup>63</sup>.

Somente ao término das perguntas do roteiro de entrevista, as hipóteses levantadas com base na análise das aulas coletadas foram apresentadas à professora por meio de projeção, para que ela pudesse comentá-las abertamente dizendo o quanto concordava com essas ou não, e dar mais explicações do que achasse necessário. O objetivo era dar voz à professora, para que fosse possível entender a sua interpretação dos achados. O roteiro da entrevista estimulada se encontra na parte de anexos da presente pesquisa<sup>64</sup>.

A oitava etapa de coleta de dados foi a segunda entrevista realizada com o gestor. Como já citado anteriormente, realizamos uma primeira entrevista não estruturada com Douglas para caracterizar a UE, antes que essa fosse considerada como parte integrante do estudo. Parte desse primeiro contato consta na análise de dados. Uma vez que a gestão da escola também passou a ser investigada pela pesquisa, foi necessário entrevistar o gestor novamente, agora de forma mais estruturada, para entender de forma mais explícita a concepção de língua e de seu ensino, e de ensino e aprendizagem de escrita declaradas pela UE, na figura do gestor.

O método de entrevista estimulada foi mantido. Enquanto Ana respondeu a perguntas que buscavam esclarecer sua prática em sala de aula, tendo como estímulo as transcrições das aulas e as hipóteses geradas por meio da análise das aulas, Douglas esclareceu dúvidas acerca da escolha do material didático utilizado pela escola, tendo como estímulo o resultado da análise de dados referentes ao LD.

---

<sup>63</sup> A entrevista estimulada foi realizada na sala multimídia da UE, que conta com computador, projetor e lousa interativa, que funciona também como tela de projeção.

<sup>64</sup> Ver Anexo 23.

A entrevista estimulada foi realizada com o gestor no mês dezembro de 2018. Assim como a entrevista realizada com Ana, a entrevista com Douglas, foi dividida em duas etapas. Num primeiro momento, foram apresentados termos chaves relevantes à presente pesquisa, para que o gestor reagisse a cada um deles com a primeira palavra que lhe viesse à mente. Os termos utilizados – língua, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, escrita, livro didático, alunos, professor e técnicas de ensino – foram os mesmos apresentados à professora, seguindo as mesmas prerrogativas. Douglas poderia igualmente justificar suas respostas, ou discorrer sobre as palavras que lhe foram apresentadas.

No segundo momento da entrevista, o gestor deveria responder perguntas pontuais acerca de questões que precisavam ser esclarecidas sobre a primeira entrevista que ocorreu em 2016 <sup>65</sup>, abordando tópicos como a história da unidade escolar, a escolha do LD aqui analisado e a prática pedagógica de seus professores de forma geral.

Como já mencionado, por se tratar de uma entrevista estimulada, ao término das perguntas que visavam esclarecer os pontos acima mencionados, os achados da pesquisa referentes ao LD foram apresentados ao gestor, para que ele pudesse reagir a esses dados. Os achados foram projetados pelo computador, por meio de uma apresentação de Power Point que foi também impressa e oferecida ao gestor, para que ele pudesse acompanhar a apresentação dos dados. O roteiro da entrevista estimulada consta nos anexos <sup>66</sup>.

Vejamos então os instrumentos de coleta de dados que foram aplicados para se desenvolver a presente pesquisa e como eles compõem cada uma das fases do projeto:

---

<sup>65</sup> A primeira entrevista foi uma entrevista não estruturada realizada com o gestor e com os dois coordenadores da atuantes na ocasião para definir o contexto da pesquisa. As partes mais relevantes desse primeiro contato constam na seção de análise dos dados.

<sup>66</sup> Ver Anexo 24.

**Quadro 4:** Etapas da pesquisa e instrumentos utilizados

<b>Etapas da Pesquisa</b>	<b>Instrumentos aplicado/metodologia</b>	<b>Objetivos</b>
Etapa 1 – Apresentação do Projeto aos gestores da UE	Não há	Explicar o projeto de pesquisa, a colaboração requerida dos gestores e participantes e os benefícios de se permitir a pesquisa na unidade.
Etapa 2 – Identificação o perfil dos professores participantes	Questionário	Delinear o perfil dos professores participante
Etapa 3 – Caracterização do contexto de pesquisa	Análise dos sites da editora, da franquia e de outras fontes online e entrevista com os gestores e coordenadores pedagógicos	Definir de forma embasada o contexto no qual se dá a pesquisa e o background dos autores do material didático.
Etapa 4 – Observação de aulas e transcrição de aulas	Gravação das aulas fazendo uso de aparelho celular, câmera do notebook, filmadora e sistema de segurança interno da unidade. Transcrição com base em Marcuschi (1986)	Observar como a escrita é abordada pelos professores, em seu momento de prática.
Etapa 5 – Análise do Material Didático	Análise das instruções metodológicas do material e das atividades que de alguma forma envolvam a escrita, por meio de Taxionomia. desenvolvida com base em Ferreira (2011).	Identificar a concepção de escrita e de ensino e aprendizagem do material didático

<b>Etapas da Pesquisa</b>	<b>Instrumentos aplicado/metodologia</b>	<b>Objetivos</b>
Etapa 6 – Análise da seção de escrita	Análise das sessões de escrita do material didático	Averiguar de forma mais detalhada a concepção de escrita e de seu ensino no material, em uma seção declaradamente voltada a habilidade.
Etapa 7 – Impressões da professora Ana acerca de sua prática.	Entrevista estimulada, tendo como base de estímulo os dados coletados nas gravações das aulas da professora.	Entender as escolhas da professora e a forma como ela fez uso do LD e dos recursos disponíveis.
Etapa 8 – Impressões do gestor sobre a visão de língua e de seu ensino e sobre a visão de ensino-aprendizagem de escrita adotadas pela escola.	Entrevista estimulada tendo como base de estímulo os resultados obtidos pela análise qualitativa dos exercícios que fazem uso da escrita,	Compreender a trajetória da escola, os critérios de escolha do LD analisado, os processos de treinamentos dos professores e como a escola define sua visão de ensino e aprendizagem de línguas e de escrita.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

### **3.4. Metodologia de análise de dados**

#### **3.4.1. O questionário<sup>67</sup>**

As informações obtidas por meio do questionário empregado na etapa dois foram utilizadas para compor o perfil linguístico, profissional e educacional da professora participante e para delinear suas impressões acerca do ensino e aprendizagem da escrita. Algumas das respostas, no entanto, não estavam claras. Tais trechos foram selecionados para serem esclarecidos no momento da entrevista estimulada. O perfil traçado da professora consta na seção de análise desta pesquisa.

#### **3.4.2. As gravações**

As gravações realizadas na etapa três foram selecionadas segundo os critérios já especificados e foram analisadas com vistas a investigar se a professora:

- a) Apresenta as atividades de escrita oferecidas pelo livro;
  - a. Caso sim, como as apresenta.
- b) Emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro;
  - a. Em caso afirmativo, como a professora emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro.
- c) Modifica/complementa as atividades de escrita oferecidas pelo LD;
  - a. Se sim, como as modifica/complementa.
- d) Cria atividades de escrita.
  - a. Caso o faça, como estas são.

Para fins de análise, serão selecionados trechos que contenham menção ou demonstrem atividade pedagógica referente a habilidade escrita. Para que haja a compreensão do contexto no qual essas falas estão inseridas fizemos uma breve narração da aula em questão e a transcrição na íntegra das falas que lidam diretamente com a escrita. Os resultados da análise das transcrições de aulas coletadas foram elaborados da seguinte forma: (a) a frequência do trabalho realizado com a escrita em comparação com o número de aulas coletadas (qual o tempo

---

<sup>67</sup> Ver Anexo 2.



dedicado a esta modalidade em termos estatísticos); (b) como foram tomadas as decisões de utilização dos exercícios constantes no LD, segundo as categorias já estabelecidas anteriormente para responder à pergunta dois da pesquisa acerca da prática pedagógica; e (c) quais as variações entre as práticas declaradas e as práticas observadas.

As transcrições foram embasadas na proposta de Marcuschi (1986), uma vez que este apresenta de forma simples e prática como fazê-lo. O autor propõe quatorze categorias relevantes para se redigir uma transcrição, tendo como alvo a análise do discurso. Ao pensarmos nos objetivos da presente pesquisa que não tem ênfase nos aspectos conversacionais (como por exemplo trocas de turnos ou atos de fala) e sim no conteúdo das falas diretamente, selecionamos somente as categorias que são relevantes ao nosso estudo. Optamos por adaptar o quadro com o resumo das principais categorias presentes no artigo de Manzini (2008) intitulado “Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas”<sup>68</sup>. Formulamos nosso quadro com base no de Manzini (2008), ao selecionar somente as categorias que fizemos uso e ilustra-las com exemplos de nossa própria transcrição. Vejamos:

---

<sup>68</sup> MANZINI, E.J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível em < [https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf)>. Acesso em 27/11/2017.

**Quadro 5:** Adaptação do resumo explicativo das normas compiladas por Marcuschi (1986, p.10-13) apresentadas por Manzini (2008).

<b>Categorias</b>	<b>Sinais</b>	<b>Descrição das categorias</b>	<b>Exemplos</b>
1.Pausas e silêncios	(1.5)	Marcuschi sugere que pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indique-se o tempo. Na presente pesquisa indicamos o tempo desde 1.0 segundo.	211.PA: /.../ I'm a dictatorship and as a dictatorship (2) I tell you when you need to think (3) It was a joke but especially what to think (3) it was a (inaudível) (2) I like manipulate ((mexendo com as mãos como se estivesse com marionetes)) (4) ok ((a professora caminha pela sala) /.../
2.Dúvidas ou sobreposição	(( ))	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	Ver item 1.
3.Ênfase ou acento forte	MAÍUSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual	205.AA <sup>69</sup> : /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since/.../
4.Comentários do analista	(( ))	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	Ver item 1.
5.Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência. No caso	33.AD: /.../ teacher how can I write suit? 34.PA: S-U-I-T suit /.../

<sup>69</sup> Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, eg. AA, para a Aluna A.

dessa pesquisa esse recurso é utilizado para palavras que foram soletradas.

<b>Categorias</b>	<b>Sinais</b>	<b>Descrição das categorias</b>	<b>Exemplos</b>
6.Repetições	Própria letra	Reduplicação da letra ou sílaba	233.PA: /.../ I I don't wanna ah to give you too much homework but I think it's really important they do /.../
7.Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	Eh, ah, oh, ih, mhm, ahã, dentre outros.
8.Indicação de transição parcial ou de eliminação	... Ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está escrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Vide item 3
9. Simulação da fala de terceiros.	“”	O uso de aspas <i>no início e no final</i> de um trecho indica a simulação ou a menção à fala de um terceiro.	PA: ah eu acho que tem muito a ver com eles conseguirem se expressar de forma básica sabe no inglês? e aí chega uma hora que é eu consigo eu consigo me explicar (1) não preciso mais aaaah (3) agora eu consigo me expressar eu não preciso mais deeeee (1) aprender mais entendeu? e é uma coisa que eu entendo porque eu já senti isso quando eu

---

comecei a aprender inglês (1) então (1) é (1) até agora que eu tô pegando as turmas de *Summit* de novo eles ((alunos)) têm muito disso (1) de que " ah, eu já passei disso então eu não preciso fazer *homework* eu não preciso me esforçar muito" alguns sentem tipo o *gap* eles se esforçam muito para aprender mais (1) maaaaas os outros estão no efeito platô tipo "eu tô bem aqui (1) vou continuar aqui"

---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Marcuschi (1986, p.10-13), em Manzini (2008).

### 3.4.3. A análise do LD

No caso da quinta etapa que lida com o LD especificamente, fez-se necessário, antes de começar a análise dos exercícios que utilizam a escrita no LD selecionado, investigar os pressupostos norteadores do próprio MD analisado e o seu contexto de produção, ao considerarmos que este material não foi desenvolvido necessariamente para o contexto de ensino brasileiro, e sim absorvido por ele. Essa descrição dos pressupostos norteadores do LD foi realizada por meio da análise de conteúdo dos seguintes documentos: (a) guia do professor; (b) site da Editora e; (c) entrevista concedida pelos autores a um site destinado a professores de língua inglesa no Japão em 2005<sup>70</sup>. O resultado dessa pesquisa consta na seção de análise de dados.

Finalizada essa parte, passamos a investigar os exercícios que fazem uso da escrita. Para tal foi necessário nos embasarmos na metodologia de coleta de dados aplicada por Ferreira (2011). Em seu artigo intitulado “O livro didático importado de inglês” a autora desenvolve um trabalho semelhante, ao analisar a série *Interchange*, terceira edição, que é amplamente utilizada no Brasil em cursos livres, aulas particulares e até mesmo em algumas instituições de ensino superior<sup>71</sup>. Ferreira (2011) buscou investigar o conceito de escrita e de seu ensino na série analisada.

Para alcançar os objetivos propostos, Ferreira (2011) classificou as atividades da série, definindo-as em cinco tipos distintos: exercícios mecânicos, exercícios mediadores, exercícios que servem como instrumento de treino gramatical ou vocabular, que atuam como instrumento de prática oral e exercícios de escrita em sua natureza. A atividade do tipo mecânica (a)<sup>72 73</sup> não é de escrita em sua natureza, mas exige que se escreva para a sua execução. Um exemplo deste tipo de atividade seria a de preencher lacunas com informações específicas, elaborar perguntas para respostas que constam na tarefa ou ainda fazer anotações em atividades de escuta. Tais atividades não exigem a construção de textos em sua execução e nem de sentidos que exijam uma audiência ou objetivos sociais definidos. Segundo Ferreira (2011), o processo de escrever em tal tipo de tarefa se “estabelece e se inicia na palavra ou na sentença isolada, privad[o] de

---

<sup>70</sup> Informação extraída do site: <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 17/09/2016.

<sup>71</sup> A Universidade de Santo Amaro (UNISA), por exemplo, conta com a série em sua bibliografia básica nas disciplinas de Língua Inglesa.

<sup>72</sup> Vide Anexo 6.

<sup>73</sup> Ferreira (2011) em sua taxonomia utiliza a nomenclatura “exercício”. Na presente pesquisa preferi a expressão “atividade” para compor minha taxionomia.

um contexto social maior; [a escrita] se faz presente somente na coordenação motora e por isso o adjetivo mecânico foi utilizado” (p. 81). Para essa pesquisa, a atividade mecânica é, em concordância com Ferreira (2011), aquela que tem finalidade em si mesma e não servirá de base para nenhuma outra prática <sup>74</sup>. A atividade do tipo mediadora (b) <sup>75</sup> tem como foco o uso da escrita com vistas a facilitar a realização de uma tarefa voltada à oralidade, ou para fixar a pronúncia. Um exemplo desse tipo de atividade seria a possibilidade de o aluno redigir parte de seu diálogo no livro para posteriormente apresentá-lo, o que, segundo Ferreira (2011), é uma prática muito comum em aulas de Língua Estrangeira, especialmente nos primeiros estágios de aprendizagem. Atividades que servem como um instrumento de treino gramatical ou vocabular (c) <sup>76</sup> almejam a prática de itens gramaticais ou ainda a prática de um determinado grupo de palavras ensinadas na unidade. Todas as atividades nos LD analisados por Ferreira (2011), na ocasião de sua pesquisa, objetivavam tal treino, porém, a pesquisadora decidiu agrupá-las nessa classificação, e não em outra, devido ao seu caráter “primeiro e não subliminar de praticar a gramática” (p. 81). Ainda de acordo com a taxonomia de Ferreira (2011), temos as atividades de escrita propriamente ditas (d) <sup>77</sup>. O maior alvo deste tipo de tarefa é o de promover a escrita em si, embora possa também envolver o treino gramatical ou estar atrelada à prática oral ou auditiva. O enfoque das atividades de escrita propriamente é dado à escrita.

Ao realizar a análise do material, vimos a necessidade de excluir uma das categorias apresentadas por Ferreira que se referia a exercícios utilizados como instrumento de prática oral, por não encontrar atividades que se encaixassem nessa descrição. Foi necessário também o acréscimo de uma nova categoria, nomeada de atividades indefinidas (e) <sup>78</sup>. Classificamos como indefinidas tarefas que façam uso de nomenclaturas em seu enunciado, ou instruções no manual, que direcionem à escrita, porém, não fica claro se essas devem realmente ser feitas de forma escrita ou não <sup>79</sup>. Outra possibilidade que se enquadra nessa categoria é a atividade que,

---

<sup>74</sup> Um exemplo de exercício mecânico que consta no exercício está na página 93 do livro do aluno e do manual, no qual os alunos devem ouvir um áudio e fazer anotações para preencher colunas. Embora estas anotações serão utilizadas posteriormente para fazer uma descrição, os alunos não as fizeram nesse momento para mediar uma conversa posterior (como uma preparação). Eles somente repetirão pontos do áudio, copiarão o que está em uma tabela para outra, novamente, de forma mecânica.

<sup>75</sup> Vide Anexo 7.

<sup>76</sup> Vide Anexo 8.

<sup>77</sup> Vide Anexo 9.

<sup>78</sup> Vide Anexo 10.

<sup>79</sup> Tomamos como exemplo uma das atividades que consta no LD com o seguinte enunciado: “*Summarize. First, in your own words, summarize each person’s life-changing experience. Then discuss which person’s experience you identify with the most. Explain why*” (p.10). Embora o verbo utilizado direcione a um gênero textual (*summarize=summary*) não fica claro pelo enunciado se o exercício deve ou não ser feito de forma escrita, e nem mesmo nas orientações dos professores que sugere um tempo de 10 minutos para execução do exercício,

embora envolva escrita de forma explícita, não possui um objetivo claro – seja treino gramatical ou vocabular – ou ainda um propósito ou audiência específicos. Vide abaixo um resumo das categorias apresentadas até o momento que serviram de base para a análise do LD:

**Quadro 6:** Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011)

<b>Tipo de atividades</b>	<b>Descrição</b>
A) Atividades de natureza mecânica.	A tarefa não é de escrita propriamente dita, mas requer do aluno que se escreva para ser realizada.
B) Atividades de natureza mediadora.	A tarefa objetiva utilizar a escrita para facilitar a realização de um exercício oral, ou de fixação de pronúncia. Exemplo: escrever o diálogo antes de sua apresentação.
C) Atividades para treino gramatical ou vocabular.	A tarefa objetiva prioritariamente praticar algum item gramatical ou um conjunto de palavras ensinadas na unidade.
D) Atividades essencialmente de escrita.	O objetivo maior da atividade consiste em promover a escrita propriamente dita.
E) Atividades indefinidas	Embora use nomenclaturas em seu enunciado que direcionem à escrita, não há instruções claras se devem ser feitas de forma escrita ou oral, ou ainda qual o seu propósito.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Ferreira (2011).

Após a coleta dos dados referentes às atividades que compõe o LD – no que concerne as atividades de forma isolada, analisamos os dados obtidos inicialmente de forma quantitativa para averiguar: (a) quantas atividades pertencem a qual categoria previamente estabelecida; (b) qual a porcentagem de atividades que fazem uso da escrita em comparação com o total de atividades de cada unidade e; (c) qual categoria é a predominante, uma vez que cada tipologia de atividade evidencia a concepção de escrita e de ensino e aprendizagem da obra. Os dados

---

requerendo que os alunos resumam as experiências de vida, expliquem com qual experiência se identificam mais e compartilhem suas respostas com a turma.

gerados foram averiguados por meio de testes estatísticos<sup>80</sup> realizados em parceria com o Professor Assistente Alexandre W. Dasilva<sup>81</sup>, doutorando do departamento de Ciências Psicológicas e Cerebrais de Dartmouth<sup>82</sup>, em visita realizada à instituição no Seminário Anual de Pesquisa em Escrita<sup>83</sup>, em 2018.

A averiguação das atividades de forma quantitativa e desconexas gerou a necessidade de observar a seção de escrita da obra especificamente. A razão dessa nova investigação foi a preocupação de perder a essência dessas atividades de escrita ao analisá-las isoladamente. Sentimos a necessidade de averiguar cada uma das sessões de escrita, para entender qual seria a sua proposta macro e como essa pode se concretizar, ou não, por meio dos exercícios já tabulados. Como já exposto anteriormente, cada unidade é composta por uma página voltada ao trabalho exclusivo com a escrita. Acreditamos que essa investigação da seção de escrita de cada unidade como um todo foi necessária para aferir com maior precisão os conceitos subjacentes a esta e a conexão que as atividades possuem entre si. Para isso, descreveremos cada uma das unidades, tendo como base as instruções disponíveis aos professores e as atividades que as compõem, seguindo a divisão da seção proposta pelo LD e buscando entender o foco das atividades dentro da seção de escrita e quais concepções de escrita e seu ensino e concepções de língua as atividades revelam. O foco da análise de cada exercício foi estabelecido com base na leitura das sessões em busca de padrões ao longo das unidades. Vide abaixo as atividades contidas nas sessões de modo geral e qual foi o foco estabelecido para a análise das atividades:

---

<sup>80</sup> Teste T com uma e duas médias amostrais. Para mais informações sobre os testes estatísticos visite o site: <https://anovabr.github.io/mqt/teste-t.html>. Acesso em 03/04/2021.

<sup>81</sup> <https://pbs.dartmouth.edu/people/alexander-w-dasilva>. Acesso em 03/04/2021.

<sup>82</sup> Department of Psychological and Brain Sciences. <https://pbs.dartmouth.edu>. Acesso em 03/04/2021.

<sup>83</sup> Annual Summer Seminar for Composition Research at Dartmouth College – Hanover-New Hampshire/USA (2018). <https://writing-speech.dartmouth.edu/news/2018/08/2018-dartmouth-summer-seminar-composition>. Acesso em 03/04/2021.



**Quadro 7:** Categorias analisadas nas seções de escrita

<b>Divisão da seção</b>	<b>Foco da análise</b>	<b>Perguntas</b>
Introdução do tópico de estudo/de escrita.	Averiguar como é feita a apresentação do conteúdo voltado ao ensino da escrita.	A apresentação foi feita por meio de: (a) modelos; (b) correção de trechos de textos e/ou; (c) discussão de contexto de uso?
Atividade de pré-escrita	Investigar qual o foco da atividade de pré-escrita.	A atividade tem como foco a estrutura da língua? A atividade prioriza aspectos vocabulares? A atividade centra-se em características próprias da atividade de escrever?
Atividade de escrita	Aferir o que foi solicitado em termos de escrita.	O exercício pede a escrita de um texto, de partes específicas de um texto, ou a escrita de parágrafos? A atividade requer a escrita de algum gênero específico? Qual foi a abordagem de processamento de texto adotada? <i>Bottom-up</i> <sup>84</sup> ou <i>Top-down</i> <sup>85</sup> ?
Atividade de revisão	Verificar qual a natureza da revisão solicitada	A revisão teve como foco aspectos textuais, gramaticais, ou a criação de ideias?
Atividade de resposta em pares ( <i>peer response</i> )	Observar se houve (ou não) a atividade de revisão em pares.	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

<sup>84</sup> A abordagem *Bottom-up* de processamento de linguagem é voltada às partes mínimas do texto, entendendo o processamento como um processo linear (NUNAN, 1999).

<sup>85</sup> A abordagem *Top-Down* de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).

### **3.4.4. As entrevistas**

O levantamento de dados obtido pelas gravações e análise do LD foram utilizados como base para as entrevistas realizadas com a professora e com o gestor na sétima e na oitava etapa de investigação. A importância dessas etapas é baseada nos pressupostos de Lüdke & André (2008) já citados, no tocante à necessidade de se estar atento às significações e pontos de vistas atribuídos pelos participantes da pesquisa às coisas e às suas próprias vidas. Entende-se a necessidade de dar voz à professora e ao gestor para que estes possam compartilhar suas impressões.

#### **3.4.4.1.A Entrevista com a Professora Ana**

A presente pesquisa valeu-se da organização sugerida por Buterfish (1990) para o desenvolvimento dos roteiros de entrevista, através de um sistema de categorização que foi desenvolvido com base nas informações obtidas pela coleta. No caso da professora Ana, a entrevista foi elaborada com vistas a responder algumas dúvidas que surgiram após a análise do questionário que a professora preencheu <sup>86</sup>e das aulas observadas, para que se pudesse comparar as diferenças entre a prática declarada pela professora e a prática observada por meio das gravações de aula. Foram criadas perguntas semiestruturadas divididas em duas partes<sup>87</sup>.

Após a realização e transcrição da entrevista, fez-se uma primeira leitura dos dados, onde notou-se a recorrência de temáticas relacionadas às experiências prévias da professora como aluna em diferentes esferas – curso de idiomas, escola regular, cursinho e universidade – bem como a influência de suas preferências pessoais na escolha de tópicos para a aula. Um outro tema recorrente está relacionado ao uso do LD como currículo – também presente na entrevista do gestor. As hipóteses levantadas com base na observação de aulas foram também itens considerados ao se analisar a entrevista, uma vez que a professora fez menção a essas de forma espontânea ao longo da entrevista, e teve a oportunidade de discuti-las de forma explícita ao término. Buscou-se também observar, na transcrição da entrevista, informações que dialogassem com as perguntas de pesquisa, que se referiam às concepções de ensino e

---

<sup>86</sup> Algumas respostas foram inconclusivas e demandavam mais esclarecimentos, como por exemplo, o processo de aprendizagem de escrita em língua materna. A professora forneceu respostas simples, sem grandes detalhamentos.

<sup>87</sup> Vide a seção de Metodologia de Coleta de Dados para uma descrição detalhada da construção do roteiro da entrevista estimulada da professora Ana.

aprendizagem de língua inglesa e de escrita, temas que permearam o questionário respondido pela professora e o roteiro de entrevista.

Decidiu-se então criar categorias de análise dos dados obtidos na entrevista à luz da análise temática, definida por Braun e Clarke (2006) como um “método para identificar, analisar e reportar padrões – temas, no caso da presente pesquisa – inerentes a dados coletados” (p. 6), uma vez que é possível organiza-los e descreve-los com riqueza de detalhes. A análise temática difere de outros métodos de análise por não estar atrelada a nenhuma abordagem teórica específica e por poder ser aplicada a diferentes tipos de dados dentro de um mesmo *corpus*. Por não exigir um conhecimento técnico ou teórico profundo de outras abordagens, oferece uma forma de análise mais maleável para aqueles que trabalham com diferentes aportes teóricos, ou ainda adotam diferentes formas de abordar o seu corpo de dados, como é o caso da presente pesquisa. Embora essa abordagem compartilhe a noção de busca de temáticas ou padrões em um *corpus* assim como a análise do discurso (BRAUN; CLARKE, 2006) a análise temática permite que se procure esses mesmos temas dentro de um único item do *corpus*, ou ainda que se empregue diferentes formas de análise em itens distintos de um mesmo *corpus*. Como a presente pesquisa possui um *corpus* variado – LD, sites, questionários, entrevistas semiestruturadas e um documento interno – sentimos a necessidade de adotar uma abordagem de análise que nos permitisse navegar por cada um destes itens do *corpus* de forma maleável, específica e sistemática, adequada ao tipo de dado analisado, a fim de responder às perguntas de pesquisa.

Decidiu-se então criar diferentes códigos para análise dos dados coletados na entrevista da professora de forma sistemática, visando entender todas as temáticas que emergiram de suas colocações. Veja abaixo os códigos gerados para a análise da entrevista e suas definições:

**Quadro 8:** Códigos utilizados para a análise da entrevista da Professora Ana

<b>Códigos para análise da entrevista</b>	<b>Descrição</b>	<b>Símbolos e subcategorias</b>
Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio as discussões.	Trechos que comprovem ou neguem o uso da escrita como instrumento de auxílio a discussões orais.	H1+ – Confirmação da hipótese. H1- – Negação da hipótese.
Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada.	Trechos que denotem a forma como a escrita era instruída, podendo estes negar ou confirmar a hipótese.	H2+ – Confirmação da hipótese. H2- – Negação da hipótese.
Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula.	Trechos que evidenciem ou processos de preparação de aula, ou de improvisação de procedimentos.	H3+ – Confirmação da hipótese. H3 - – Negação da hipótese.
Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.	Trechos que denotem ou neguem o uso da escrita como instrumento para prática gramatical e/ou vocabular.	H4+ – Confirmação da hipótese. H4- – Negação da hipótese.
Hipótese 5 – A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral.	Trechos que demonstrem ou neguem a tendência da professora de priorizar a comunicação oral nas aulas.	H5+ – Confirmação da hipótese. H5- – Negação da hipótese.
Suposição 1 – As experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática.	Trechos que denotem as experiências prévias da professora como determinantes (ou não) de sua prática pedagógica.	A1+ – Confirmação da suposição. A1- – Negação da suposição.

<b>Códigos para análise da entrevista</b>	<b>Descrição</b>	<b>Símbolos e subcategorias</b>
Suposição 2 – O livro didático se tornou o currículo do curso.	Trechos que denotem a forma como o livro é retratado pela professora como um item determinante em suas aulas, ou que demonstrem como os seus conteúdos moldam o que será ministrado.	A2+ – Confirmação da suposição. A2- – Negação da suposição.
Concepção de Língua.	Frases que ilustrem a visão de ensino e aprendizagem de língua da professora como algo que se aproxima mais de uma abordagem estrutural, cognitiva ou social de língua.	F1 ESTRUTURAL F1 COGNITIVO F1 SOCIAL
Concepção de Ensino	Frases que ilustrem a visão de ensino e aprendizagem de escrita da professora mais ligada aos produtos finais da produção escrita; que revelem os processos de escrita; ou ainda que denotem uma visão mais social de uso da habilidade escrita.	F2 PROCESSO F2 PRODUTO F2 SOCIAL
Outros 1 – Leitura de transcrições.	Turnos de fala nos quais a professora lê trechos das aulas coletadas previamente.	O1
Outros 2 – Recordação de aulas.	Trechos nos quais a professora relembra de momentos de aulas passadas ou práticas que costumava ter.	O2

<b>Códigos para análise da entrevista</b>	<b>Descrição</b>	<b>Símbolos e subcategorias</b>
Outros 3 – Dificuldades em entender questões da entrevista ou do questionário.	Trechos nos quais a professora expressa dificuldade em entender questões da entrevista ou do questionário que preencheu anteriormente.	O3
Outros 4 – Expressões que concordam ou discordam com o que foi previamente informado.	Trechos nos quais a professora demonstra concordar ou discordar de colocações feitas pela pesquisadora por meio de paráfrases ou frases que demonstrem concordância ou discordância.	O4+ – Concordância. O4- – Discordância.
Outros 5 – Reformulação de perguntas ou informações dadas previamente.	Trechos nos quais a professora repete palavras ditas pela pesquisadora ou parafraseia suas próprias respostas a perguntas anteriores.	O5
Outros 6 – Movimento corporal.	Momentos nos quais a professora demonstra concordar ou discordar de alguma informação ao fazer algum gesto afirmativo ou negativo com seu corpo.	O6
Outros 7 – Não relevante.	Trechos que não contêm material expressivo ou relevante, além do acima disposto.	O7
Outros 8 – Reflexão/ processo reflexivo.	Trechos nos quais a professora revela processos de reflexão sobre sua própria prática, ou sobre procedimentos de aula.	O8

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Foram feitos dois momentos de codificação, isto é, todos os turnos de fala de Ana poderiam ser codificados duas vezes. Contudo, se o turno de fala fosse codificado com um dos códigos pertencentes à categoria “outros”, ele não seria passível de codificação num segundo momento, por não haver se enquadrado em nenhuma das temáticas relevantes num primeiro processo de codificação. Todos os códigos que se referiam às hipóteses, às suposições e à categoria outros inicialmente foram divididos em subcódigos de concordância (+), discordância (-) ou neutro ( $\Theta$ ). No entanto, ao longo do processo de codificação percebeu-se que nem todos os códigos precisariam destas subcategorias. Os devidos ajustes foram então feitos de acordo com os dados. Todos os códigos foram analisados quantitativa e qualitativamente.

#### **3.4.4.2.A Entrevista com Douglas, o gestor.**

Assim como a entrevista realizada com Ana, tanto o roteiro elaborado para a entrevista do gestor quanto as categorias criadas para a análise de dados seguiram os mesmos pressupostos teóricos (BUTERFISH, 1990; BRAUN; CLARKE, 2008). Uma vez que a entrevista foi transcrita, fez-se uma primeira leitura dos dados, onde notou-se que alguns dos temas que emergiam estavam relacionados aos mesmos tópicos presentes na entrevista da professora. Buscou-se então fazer uma primeira rodada de codificação para aferir se todos os códigos criados para a análise de dados da professora eram aplicáveis à entrevista do gestor. Verificou-se que os assuntos recorrentes em ambas as entrevistas eram: (a) a hipótese de que a visão de ensino e aprendizagem do gestor é voltada à comunicação oral; (b) a suposição de que livro didático se tornou o currículo do curso; (c) as concepções de língua e de ensino de escrita e; (d) a categoria “outros”, com exceção dos itens 2, que em vez de tratar de recordação de aulas, lida com recordações de modo geral, e o item 3 – dificuldades em entender questões da entrevista ou do questionário – que não foi encontrado na entrevista do gestor.

As novas temáticas que emergiram da leitura dos dados lidam com as percepções do gestor sobre sua própria prática, suas habilidades pedagógica e administrativa e suas limitações enquanto profissional; sua visão educacional e sua visão mercadológica.

Na codificação da entrevista da professora, buscou-se por frases que confirmassem ou negassem as temáticas identificadas, por meio de códigos com as subdivisões positiva (+) para os turnos de fala que confirmassem os temas elencados ou negativa (-), para as falas que negassem os mesmos temas. Tentou-se aplicar essa mesma lógica à entrevista do gestor, porém, ao término da segunda rodada de codificação de sua entrevista, aferiu-se que os turnos de fala

encontrados faziam menção às temáticas, sem necessariamente confirmá-las ou negá-las. Fez-se então uma terceira rodada de codificação de 1/3 da entrevista, buscando somente os temas, sem a necessidade de classificá-los com as subdivisões positivas ou negativas. Finalizada essa terceira rodada de codificação, comparamos os códigos da segunda e terceira rodada, feitas individualmente. Essa terceira rodada de codificação de parte da entrevista teve uma compatibilidade de 90% com a segunda rodada de codificação feita na transcrição completa. Os devidos ajustes foram então realizados, de acordo com os dados, e os códigos foram adequados à transcrição do gestor, sem a subdivisão aplicada à entrevista da professora. Todos os códigos aplicados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Veja abaixo os códigos gerados para a análise da entrevista e suas definições:



**Quadro 9** – Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas

<b>Códigos para análise da entrevista</b>	<b>Descrição</b>	<b>Símbolos</b>
Hipótese 5 – A visão de ensino e aprendizagem do gestor é voltada à comunicação oral.	Trechos que demonstrem ou neguem a tendência do gestor de priorizar a comunicação oral nas aulas.	H5
Suposição 2 – O livro didático se tornou o currículo do curso.	Trechos que denotem (ou não) a forma como o livro é retratado pelo gestor como um item determinante das aulas, ou que demonstrem como os conteúdos do LD moldam (ou deveriam moldar) o que será ministrado.	A2
Suposição 3 – As percepções do gestor acerca de sua prática, de suas habilidades e de suas limitações enquanto profissional.	Trechos que denotem as percepções ou avaliações do gestor sobre sua prática, suas habilidades e suas limitações enquanto profissional.	A3
Concepção de Língua.	Frases que revelem a visão de ensino e aprendizagem de língua do gestor.	F1
Concepção de Ensino de escrita	Frases que ilustrem a visão de ensino e aprendizagem de escrita do gestor.	F2
Visão Educacional	Frases que indiquem ações tomadas pelo gestor com um cunho educacional, que evidenciem processos de treinamentos, criação e/ou aplicação de procedimentos visando a prática pedagógica.	E
Visão Mercadológica	Frases que indiquem ações tomadas pela escola com um cunho mercadológico e/ou comercial.	M

<b>Códigos para análise da entrevista</b>	<b>Descrição</b>	<b>Símbolos</b>
Outros 1 – Leitura de dados.	Turnos de fala nos quais o gestor lê algum dado dos slides de resultados da pesquisa.	O1
Outros 2 –Lembranças	Trechos nos quais o gestor relembra de histórias da unidade, práticas passadas dos professores, ou interações com pais e alunos.	O2
Outros 3 – Dificuldades em entender questões da entrevista.	Trechos nos quais o gestor expressa dificuldade em entender questões da entrevista.	O3
Outros 4 – Expressões que concordam ou discordam com o que foi previamente informado.	Trechos nos quais o gestor demonstra concordar ou discordar de colocações feitas pela pesquisadora por meio de paráfrases ou frases que demonstrem concordância ou discordância.	O4
Outros 5 – Reformulação de perguntas ou informações dadas previamente.	Trechos nos quais o gestor repete palavras ditas pela pesquisadora ou parafraseia suas próprias respostas a perguntas anteriores.	O5
Outros 6 – Movimento corporal.	Momentos nos quais o gestor demonstra concordar ou discordar com alguma informação ao fazer algum gesto afirmativo ou negativo com seu corpo.	O6
Outros 7 – Não relevante.	Trechos que não contêm material expressivo ou relevante, além do acima disposto.	O7
Outros 8 – Reflexão/ processo reflexivo.	Trechos nos quais o gestor revela processos de reflexão sobre sua própria prática, ou sobre procedimentos de aula.	O8

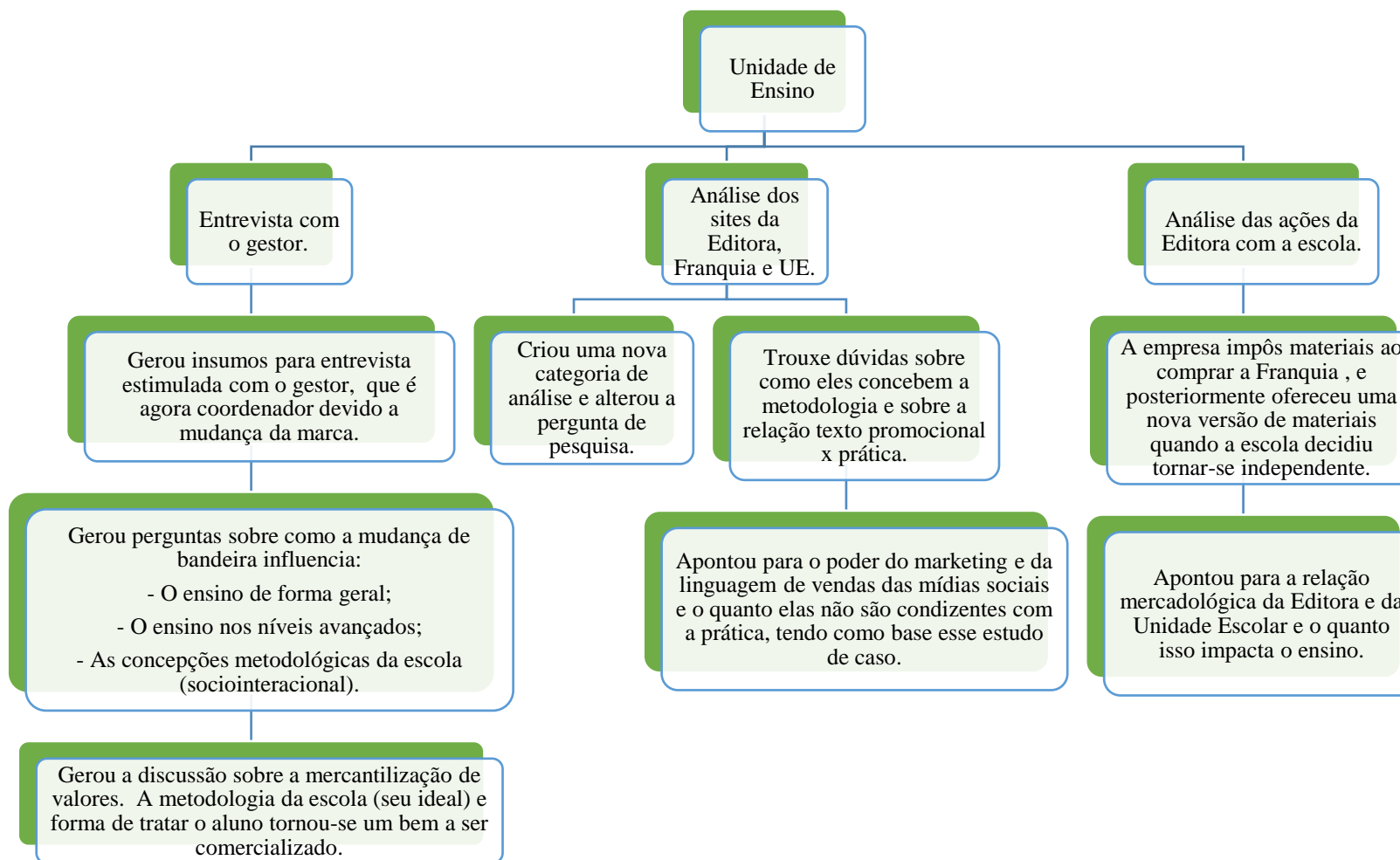
**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Assim como na entrevista realizada com Ana, foram feitos dois momentos de codificação, isto é, foram aceitos até dois códigos por turno de fala (uma dupla codificação). Porém, se um turno de fala fosse codificado com um dos códigos pertencentes à categoria “outros”, ele não seria passível de um segundo código complementar, por não haver se enquadrado em nenhuma das temáticas relevantes num primeiro processo de codificação. O resultado dessas análises se encontra na seção Análise de Dados dessa pesquisa.

Em relação à organização dos dados na seção de análise, decidiu-se dividir a seção da seguinte forma: (a) a análise dos dados coletados referentes ao contexto escolar, envolvendo seus múltiplos agentes tais como Editora, Franquia, a própria instituição analisada e processos que são inerentes à escola; (b) a análise do material didático, pensando em seu contexto de produção, instruções metodológicas, investigação quantitativa dos exercícios que fazem uso da escrita, análise qualitativa das seções de escrita e a razão pela qual esse LD permaneceu na instituição, mesmo após o processo de independência da escola; (c) a análise dos dados referentes à prática pedagógica, investigada por meio do questionário respondido pela professora, pelas aulas coletadas e por meio da entrevista conduzida com a profissional; (d) os demais códigos passíveis de análise da professora; (e) a concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana e de Douglas e; (f) a concepção de ensino e aprendizagem de escrita de Ana e Douglas.

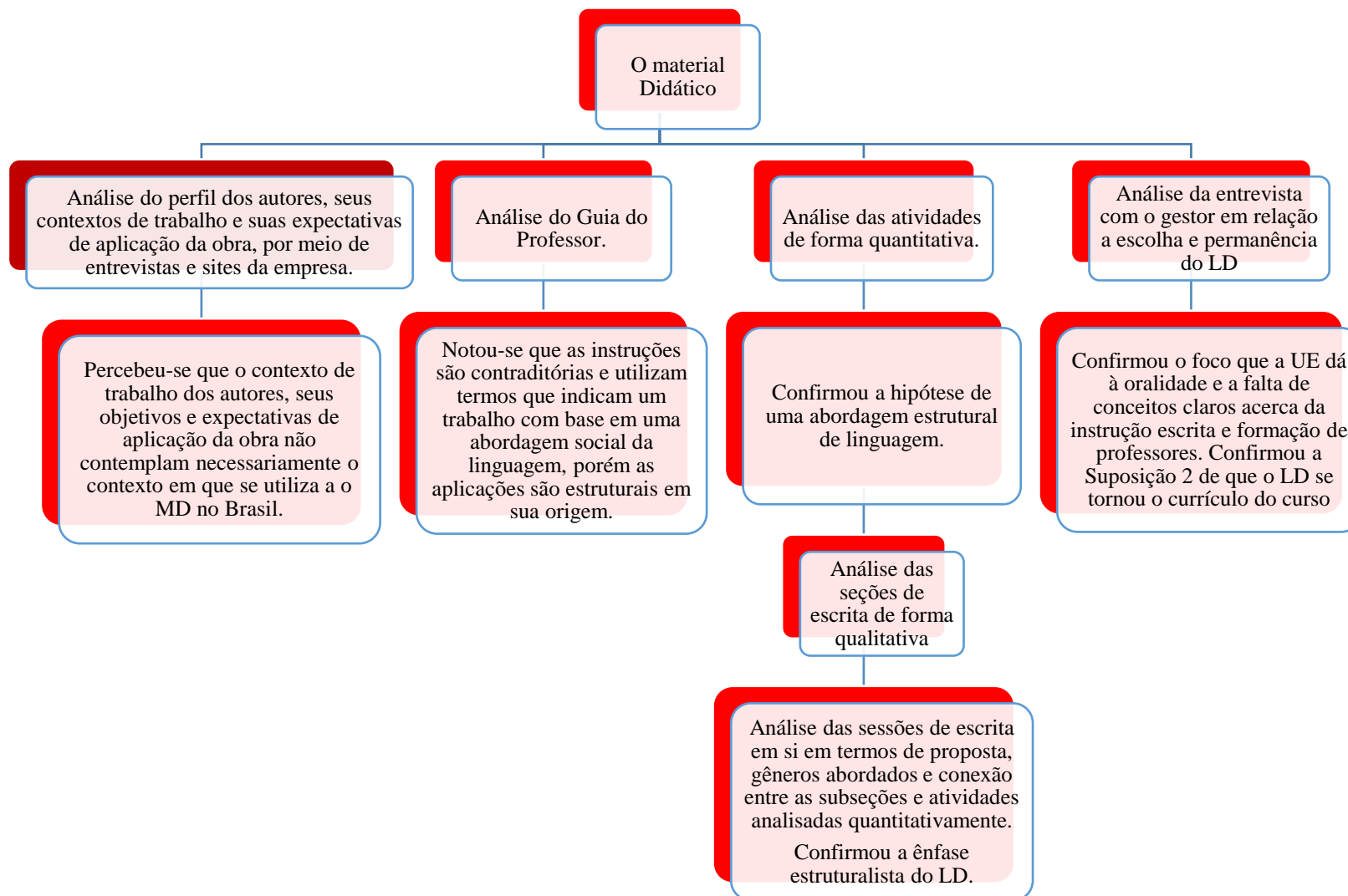
Apresentamos abaixo três quadros que ilustram o uso dos instrumentos de coleta de dados e como eles geraram insumos para a análise. Em seguida, passamos a descrever a análise dos dados propriamente, realizada com base na metodologia disposta na presente seção.

**Quadro 10:** Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – A Unidade de Ensino



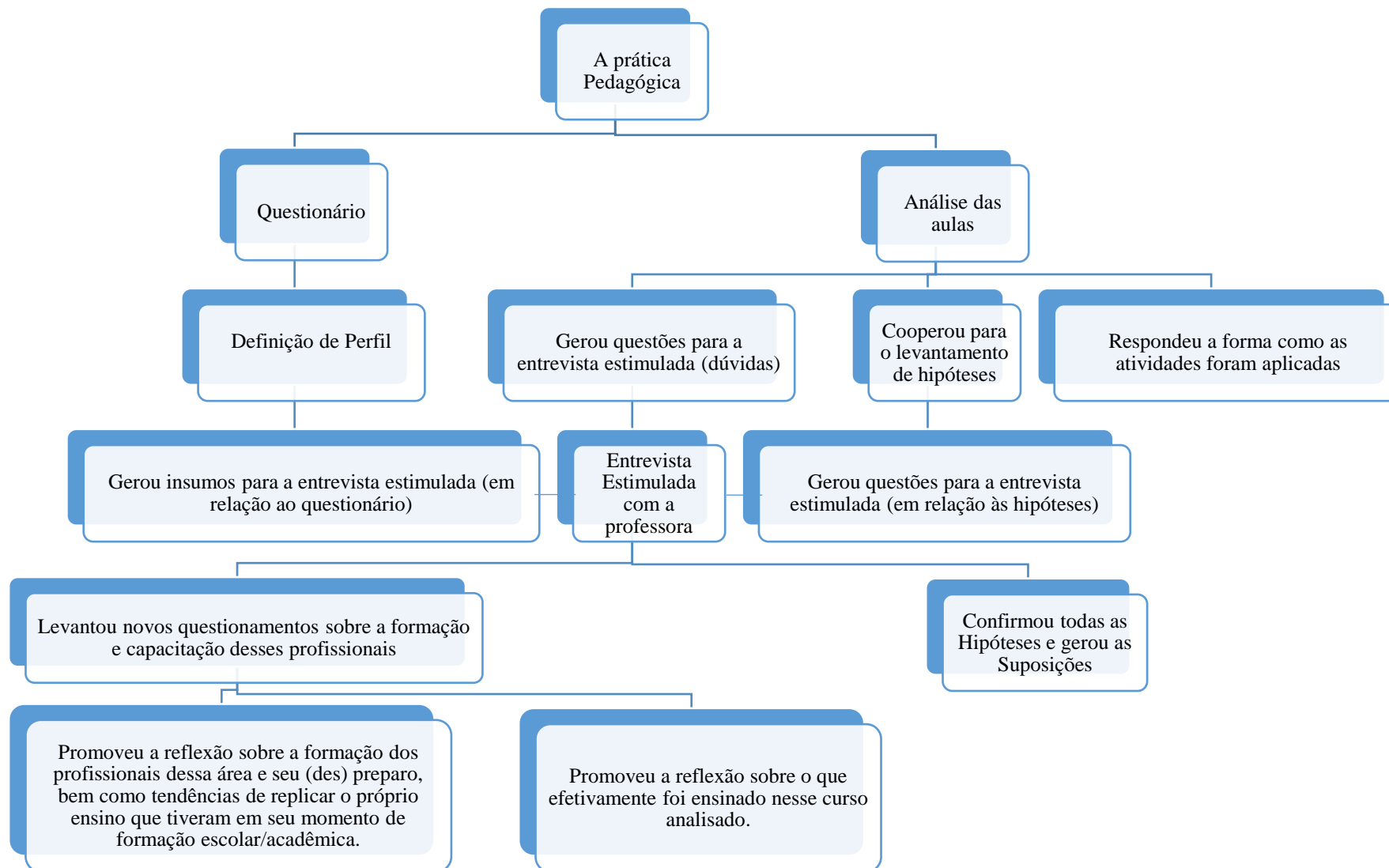
**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

**Quadro 11:** Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – O Material Didático



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

**Quadro 12:** Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – A prática pedagógica



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

## 4. Análise de Dados

### 4.1. O contexto escolar

Para entendermos o contexto em que se dá a pesquisa, conduzi uma análise dos sites da Editora, da Franquia e da própria Unidade de Ensino (UE) para caracterizar o contexto da pesquisa e aferir qual o seu conceito de ensino e aprendizagem de língua e de ensino e aprendizagem de escrita. Analisamos também um documento de integração e entrevistei um dos gestores e os então coordenadores da unidade. Tal investigação foi necessária uma vez que a dinâmica desses três grupos distintos – Editora, Franquia e UE – faz parte da macroatividade pedagógica da professora investigada: a Editora provê o LD que deve ser utilizado em aula, a Franquia tem influência nos métodos de avaliação e, por sua vez, a UE dita a conduta de Ana em sala de aula. Vejamos então o contexto em que se dá a pesquisa.

#### 4.1.1. A Editora

De acordo com site da Editora, as origens desta datam de 1724, quando seu fundador iniciou outra empresa anterior a esta <sup>88</sup>. Contudo, a razão social atual da Editora existe desde 1844, tendo iniciado seu exercício em Yorkshire, no norte da Inglaterra. Na ocasião, a empresa atuava no ramo de construção. Por volta de 1880, esta controlava o desenvolvimento na área dos transportes, comércio e telecomunicações. A empresa mudou de campo de atuação e hoje se auto intitula como a maior entidade mundial no ramo de educação, valendo-se da experiência obtida em seu antigo ramo, como o aproveitamento de novas tecnologias e o respeito às diferentes culturas com as quais teve contato em sua primeira experiência. A Editora já esteve presente em mais de 80 países e contou com mais de 40 mil colaboradores. Atualmente, a empresa declara estar presente em mais de 70 países, com uma estimativa de 35 mil colaboradores<sup>89</sup>, vendo “a jornada do aprendizado de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação” <sup>90</sup>. Embora ateste estar atenta ao poder econômico da educação, a Editora procura deixar claro em seus informes que a “educação não é qualquer produto, mas sim uma grande responsabilidade”

---

<sup>88</sup> Ainda que sejam duas razões sociais distintas, as marcas se complementam e possuem parceria em determinados serviços.

<sup>89</sup> Informação extraída do site <https://br.pearson.com/sobre-nos.html>. Acesso em 28/01/2021.

<sup>90</sup> Informação extraída do site <https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>. Acesso em 17/09/2016.

<sup>91</sup> e afirma desenvolver um trabalho estratégico de alcance global que tenha como foco o aluno. Alega ainda buscar as melhores maneiras de “oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos” <sup>92</sup>.

A atuação da Editora no Brasil ocorre desde a década de 70, oferecendo material didático, (de agora em diante MD<sup>93</sup>) por meio de suas linhas de negócios focadas em Educação Básica, Ensino Superior e Profissional, com vistas a atingir todo o ciclo educacional. Na área de educação básica, a empresa implantou diferentes sistemas de ensino nas áreas pública e privada. Já, no ensino superior e profissional, a Editora possui parceria com universidades e instituições, e conta com um catálogo de livros físicos, conteúdo e recursos tecnológicos, como *e-books* e uma biblioteca virtual, ofertando também soluções para o ensino a distância.

No ensino de idiomas, área de maior destaque da empresa, esta oferece catálogos de livros, conteúdo e recursos tecnológicos, bem como serviços de capacitação de professores, para as suas escolas e institutos de idiomas no Brasil. Mais especificamente em relação à língua inglesa, a empresa se tornou líder, uma vez que controla diversas franquias de escolas de idiomas no país ao comprar um Grupo Líder de Mercado<sup>94</sup> detentor de diversas franquias no final de 2013. Esse esforço em conquistar representatividade em nosso país por meio da compra de diversas franquias faz com que o Brasil seja um dos países em que eles mais investem.

Vale salientar que as informações acima reportadas foram obtidas no site da Editora e em informes disponibilizados pela UE e não refletem necessariamente minha visão sobre a instituição, mas sim a forma como a Editora se caracteriza.

#### **4.1.2. A Franquia**

Partindo do contexto macro – uma empresa global que oferece produtos de alcance mundial – para um contexto menor, chegamos à Franquia, que atua a mais de 40 anos no mercado de ensino, e conta com mais de 200 unidades e centros de idiomas espalhados pelo território nacional, de acordo com as informações declaradas no site da própria empresa <sup>95</sup>.

---

<sup>91</sup> Informação extraída do site <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>> Acesso em 17/09/2016.

<sup>92</sup> Informação extraída do site <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>>. Acesso em 17/09/2016.

<sup>93</sup> Nesta pesquisa o termo Material Didático (MD) é empregado ao se referir a todo e qualquer material que seja empregado na ação de ensinar, seja ele o Livro Didático (LD), exercícios extras impressos ou virtuais, jogos, softwares ou qualquer outro material que seja empregado com vistas de promover o ensino.

<sup>94</sup> Para fins de pesquisa utilizaremos o termo “Grupo líder de mercado” para fazer menção à empresa que comprou a franquia de idiomas no Brasil e controlava esse mercado antes de vender todas essas empresas à editora já mencionada.

<sup>95</sup> Informação extraída do site <<http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016.



A Franquia atua no ensino de oito idiomas, tendo a língua inglesa como principal produto. Em texto promocional, publicado em seu site, a instituição afirma se “consolida [r] no mercado com um modelo de ensino diferenciado, baseado na abordagem comunicativa, qualificando o aluno para que ele possa se comunicar de forma significativa”<sup>96</sup>. A empresa alega possuir MDs permanentemente atualizados, proporcionando “um ensino de vanguarda e comprovadamente eficaz”<sup>97</sup>.

A Franquia afirma promover o ensino tendo como base as diversas situações do cotidiano, em contextos sociais específicos, oferecendo reflexão sobre as diversidades culturais apresentadas ao longo dos cursos, para que o aprendiz se comunique de forma significativa. Essa iniciativa e tal modelo de trabalho garantiram à empresa “o status de maior rede de ensino de idiomas de São Paulo e uma das maiores do Brasil”, segundo material promocional oferecido na unidade em que se dá a pesquisa<sup>98</sup>.

Premiada pela Associação Brasileira de Franquias (ABF) como uma escola de excelência<sup>99</sup>, a empresa foi adquirida em 2007 pelo Grupo Líder de Mercado que comprou diversas franquias de institutos de idiomas no país, e, como mencionado anteriormente, foi vendido à Editora em 2014.

Faz-se necessário salientar essas mudanças de macrogestão uma vez que elas afetam a Franquia direta ou indiretamente e conseqüentemente a UE em questão. Em sua gênese, a empresa buscava seguir um paradigma de ensino e aprendizagem voltado à teoria sociointeracional com uma abordagem comunicativa. A Franquia passou a atuar sob a gestão de um diferente paradigma ao integrar o Grupo Líder de Mercado, uma vez que o carro chefe dessa empresa é uma outra franquia que alega utilizar “técnicas fundamentadas na neurolinguística [para que] o aluno /.../ seja estimulado a falar em um novo idioma desde o primeiro dia de aula”<sup>100</sup>. Isto tem impacto imediato nos treinamentos pedagógicos oficiais da Franquia aqui analisada, que antes eram embasados no paradigma sociointeracional, e, após venda, passam a contar com procedimentos com base no que a empresa Líder de Mercado entende por neurolinguística<sup>101</sup>. A mudança resulta, inclusive, na criação e adoção de MDs

---

<sup>96</sup> Informação extraída do site <<http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016

<sup>97</sup> Informação extraída do site <<http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016

<sup>98</sup> Informação extraída do site <<http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016

<sup>99</sup> Informação extraída de informe oferecido pela UE aos novos funcionários. Vide Anexo 4.

<sup>100</sup> Informação extraída do site <<http://wizardsaopaulo.com.br/a-wizard.php?link=Metodologia%7C>>. Acesso em 29/09/2016.

<sup>101</sup> Morato (2012) em seu artigo denominado Neolinguística informa que as “demarcações do campo, as definições e as descrições concernentes ao interesse teórico e metodológico da Neolinguística encontradas na literatura da área revelam que as fronteiras que delimitam seu objeto – as relações entre a linguagem, cérebro e cognição – são de fato movediças (2012, p. 167). Após apresentar uma gama de autores que tratam de um aspecto da área, a

misturando ambas as teorias na série *Kids*<sup>102</sup>. Vejam-se esses aspectos nas palavras do diretor pedagógico e gestor, aqui denominado como Douglas<sup>103</sup> da UE:

Quando a marca /.../ passou a fazer parte do grupo /.../ um dos primeiros questionamentos que nós tivemos de franqueados em reuniões de convenção era assim: que [es]tava se perdendo o DNA da marca, que estávamos muito parecidos com a [outra instituição]. E aí numa das discussões de um dos treinamentos que foi inclusive do material do *Kids*, que foi com a /.../ que apresentou o treinamento /.../. Ela desenvolveu o material e ela foi apresentar. Na época ela era a responsável pelo departamento de produção de MD. E aí eu questionei no meio de todo mundo quais eram os princípios pedagógicos do material do *Kids*, porque eu não conseguia encontrar ali uma contextualização. Então, cadê o cognitivismo? Cadê o processo de Vygotsky que [es]tá fazendo o sociointeracionismo? Eu não encontrava. Por que, [em] que mundo estava aquele aluno que ele tinha que entrar dentro do fundo do mar para encontrar um hambúrguer? Então, peixe come hambúrguer? Não faria muito sentido. E aí eu a questionei, inclusive quanto a temas transversais. E na época ela falou na frente de todo mundo, com todas as letras, que eu precisava entender que nem todo mundo tinha a visão que eu tinha pedagógica e que era muito difícil manter uma rede com uma visão sociointeracionista em virtude da qualificação do corpo docente; ‘tem muitos professores que não sabem nem o que é um tema transversal’. E a partir daquela data o plano de aula também teve /.../ alterações. Então tinha a versão anterior que tinha objetivo situacional, gênero escrito, gênero oral. Esse plano não existe mais. Hoje a gente tem, quais são os focos: se ele é linguístico, se ele é discursivo, se ele é estratégico. Mas alguns critérios, por exemplo, no plano de hoje não aparecem mais pra se colocar tema transversal /.../. Então eles tiraram alguns conceitos, que era[m] da marca, em treinamento<sup>104</sup> esse conceito é “aplicado” [o entrevistado faz aspás com a mão], porém na hora em que o professor vai pra prática eles não esperam isso do professor, porque eles têm um receio muito grande de que o professor não tenha absorvido. E aí ela me questionou e o argumento que ela usou foi: ‘mas por isso estamos rerepresentando um *teacher’s guide*, o professor tem que seguir o que está no *guide*’. Só que você vai pro *guide*, o *guide* também não é sociointeracionista, ou seja, se perdeu o linear (DOUGLAS, 2016, Entrevista 1) <sup>105</sup>.

Após sofrer a influência dessa nova gama de informações e treinamentos a Franquia é novamente vendida, agora à Editora que, por sua vez, impõe a adoção do LD do nível avançado aqui analisado, livro este concebido por dois professores norte-americanos com experiência profissional que não envolve especificamente o Brasil.

---

pesquisadora afirma que “todos esses autores não deixam de considerar que os estudos sobre as condições de linguagem e de comunicação após algum comprometimento neuropsicológico constituem, provavelmente, a investigação neurolinguística mais corrente e prolífera” (p. 168). Acerca da teoria de linguagem e aprendizagem, Richards & Rodgers (2001) afirmam que aqueles que fazem uso da “Programação Neurolinguística afirmam estarem aptos a desprogramar e programar os comportamentos dos clientes com uma precisão que se assemelha a programação de um computador” (p. 126).

<sup>102</sup> O material denominado Kids era composto de quatro volumes denominados Kids 1,2,3, e 4, implementado no ano de 2012. Saiu de circulação em 2014 com a compra da editora. Informações obtidas em entrevista com um dos gestores da UE.

<sup>103</sup> Douglas é um nome fictício.

<sup>104</sup> Aqui o gestor faz menção a treinamentos oficiais oferecidos pela franquia de um modo geral a todas as escolas de idiomas dessa bandeira. Existem treinamentos locais feitos nas unidades de ensino pelos coordenadores pedagógicos de modo personalizado à realidade e demandas locais.

<sup>105</sup> DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.

No momento da coleta de dados, a Franquia sofria essas diferentes pressões e influências ideológicas, tendo como contraponto a própria unidade na qual se dá a pesquisa que, ao contrário da Franquia, procurou manter-se no paradigma sociointeracionista na qual foi concebida, militando a esse favor em treinamentos nacionais da rede<sup>106</sup>. A UE não concordava com as novas diretrizes da Franquia por duas razões: (a) por entender que muitas das mudanças promovidas pela nova gestão não funcionavam na prática e (b) por acreditar que tais pressupostos são contrários ao que a unidade acredita ser a teoria sociointeracionista. Vejamos a argumentação de Douglas, o gestor, a esse respeito:

Em abril [de 2016] eu fui convidado a formar o comitê pedagógico /.../. Este franqueado tem que ser indicado pela marca, pelos próprios colegas /.../ eu não posso me candidatar /.../. Que critério que, segundo o responsável pelo comitê argumentou: fomos escolhidos porque acrescentamos muitas informações críticas para a marca. De onde eu tiro a informação crítica? De reuniões tidas com o coordenador e com os professores. Então os professores identificam as problemáticas junto com os coordenadores, me trazem, e a gente discute, acha alternativas e eu pontuo para a marca. E aí então já entra até em uma outra questão né? /.../. Eu comprei um *know how*, por isso que eu tenho uma marca /.../, eu não tenho bandeira branca. Então eu não tenho que levar respostas, eu tenho que esperar respostas. Hoje o processo está sendo inverso /.../ porque o que eles me apresentam não resolve [os problemas]. E as alterações que nós fizemos [em um dado problema] passam a ser as alterações para a rede /.../ (Douglas, 2016, entrevista 1) <sup>107</sup>.

As instruções e soluções oferecidas pela Franquia eram ineficientes, de acordo com o depoimento do gestor. A UE passou a discutir e resolver inconsistências nas propostas que lhe foram impostas internamente e, em vez de receber as soluções de possíveis dificuldades metodológicas, passou a fornecê-las à Franquia. Este tem sido o ponto de divergência entre UE e Franquia, que por sua vez adota as soluções oferecidas pela UE e as dissemina pela rede. Pode-se inferir que, por um lado, a Franquia tem se mostrado flexível e aberta às mudanças ou, por outro lado, incapaz de gerar soluções que possam ser replicadas à toda rede, deixando a cargo de seus franqueados a criação e padronização de soluções.

#### **4.1.3. A Unidade de Ensino**

A UE participante da pesquisa está localizada no extremo sul da cidade de São Paulo. Inaugurada no final de 2003, começou sua atividade oferecendo cursos de inglês e espanhol. A

---

<sup>106</sup> Colocamos essa afirmação por haveremos entrevistado um dos gestores da empresa.

<sup>107</sup> DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.

partir de 2009 passou a oferecer outros seis idiomas. Na ocasião de sua inauguração a escola utilizava o seu próprio MD, concebido pela Franquia, seguindo os padrões da abordagem comunicativa e dos pressupostos sociointeracionais. Apenas em 2014 – ano em que a Editora adquiriu a Franquia – é que o LD analisado foi incorporado, após reformulação da grade do curso e da atualização de alguns LDs próprios da Franquia.

A UE mudou de gestão administrativa em 2010. O antigo coordenador pedagógico, Douglas, e um outro professor da unidade compraram a escola. Os dois novos empreendedores possuem formação na área da Educação – especialização em Língua Inglesa e graduação em Pedagogia respectivamente. Douglas, tem experiência como professor em diferentes escolas de idiomas além da UE, no ensino regular das redes pública e privada, e no nível acadêmico, atuando na área de formação de professores, no ensino de língua inglesa e literatura inglesa e norte-americana. O segundo franqueado é atualmente o gestor financeiro, mas trabalhou e desenvolveu projetos com as turmas infantis da unidade por dois anos antes de gerenciar a escola.

A formação de ambos os profissionais se refletiu na escolha dos coordenadores pedagógicos da unidade, que devem possuir formação específica e/ou experiência comprovada no ramo da educação. O penúltimo coordenador contratado, que atuava na unidade no momento de coleta de dados, estava cursando Letras na ocasião e possui experiência em outras redes de ensino, além de ter feito curso de inglês por três anos na *San Francisco City College*<sup>108</sup>; o último coordenador estava há quatro anos na unidade e atuava também como professor. Douglas, que se tornou um dos gestores e o diretor pedagógico, busca estar em constante contato com o setor pedagógico, tanto que em 2017 assumiu o controle da coordenação, após a saída dos dois coordenadores pedagógicos.

A escola passou por reformulações em meados de 2016 e se desligou da Franquia, tornando-se ‘bandeira branca’, isto é, independente. Os novos MD utilizados pela UE são de uma outra linha de produtos oferecidos pela Editora, sendo um deles a série *Top Notch*, produzida pelos mesmos autores do *Summit* (LD aqui analisado). Ainda que UE tenha feito a mudança dos LDs utilizados nesse processo de reformulação, o material do nível avançado – o *Summit* – permaneceu. A UE segue, portanto, utilizando MDs que evidenciem os mesmos pressupostos teóricos do livro aqui investigado, porém com um custo menor, já que a aquisição

---

<sup>108</sup> Mantenho tal informação acerca do antigo coordenador, pois ele se desligou da empresa em meados de outubro de 2017. Até esse período ele participou da pesquisa como um facilitador, permitindo meu acesso às salas, às gravações do sistema e fazendo a ponte entre os professores e eu para coleta de documentos ou das gravações.

desses insumos não está mais atrelada à Franquia. A própria UE em seu discurso no novo site alega que se trata de “uma nova marca com a mesma tradição”<sup>109</sup>.

A escola passou a compor a investigação, uma vez que foi necessário aferir o impacto das mudanças oriundas da saída Franquia e o quanto isso os desvinculou (ou não) das premissas metodológicas às quais foram expostos por quatorze anos. A pesquisa foi realizada durante esse processo de transição, logo, ainda que a Franquia não faça mais parte direta desse contexto, suas influências ainda podem ser percebidas nos processos pedagógicos.

Douglas, o gestor, se torna uma figura relevante para a pesquisa por ser o responsável pela contratação, formação e acompanhamento de professores em questões pedagógicas e disciplinares<sup>110</sup>, prestando atendimento não somente a esses profissionais, mas também aos pais e alunos em possíveis demandas que eles tenham com a instituição<sup>111</sup>. O gestor também é o responsável pela definição de currículo e pela escolha de MDs e materiais de apoio. Douglas se tornou o elo da seguinte tríade: (a) a prática pedagógica, representada pela professora; (b) o MD, representado pelo LD analisado; e (c) o contexto escolar, representado pela análise conduzida nos sites da Editora, da Franquia e pelas informações dadas pelo gestor sobre a UE.

Vejamos a figura abaixo que demonstra a dinâmica que havia entre as empresas – Editora, Franquia e UE – antes desse processo de independência, e como isso influenciava e ainda influencia o professorado:

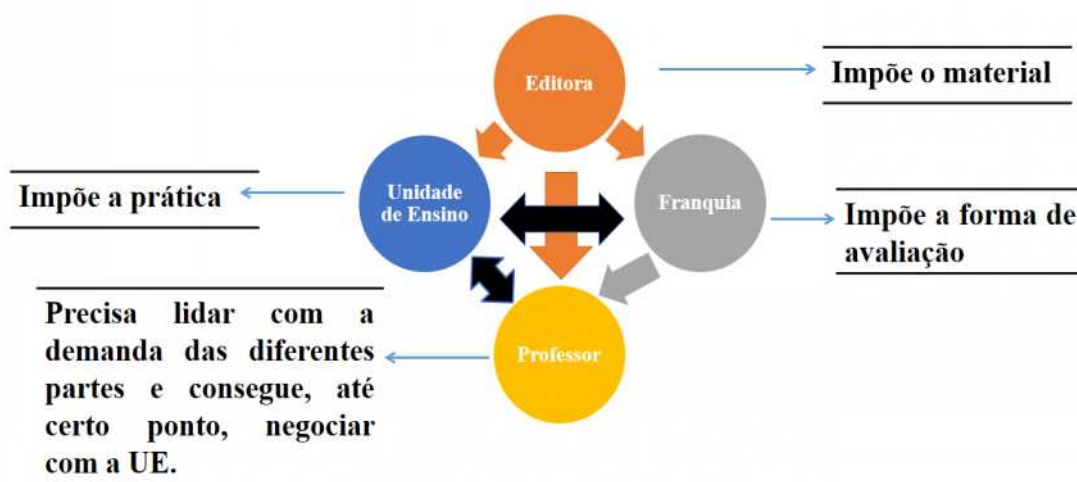
---

<sup>109</sup> Informação extraída do site: <<http://onixidiomas.com.br/home.html>>. Acesso em 29/12/2017.

<sup>110</sup> Douglas menciona como um de seus professores criou uma atividade com seus alunos inadequada e que instigava à violência para exibição em uma das feiras realizadas na escola. Ele explana na entrevista sobre como tentou criar um momento de reflexão com o profissional e levá-lo a pensar em como solucionaria o problema, oferecendo-se para auxiliá-lo na resolução. Vide o turno de fala 1367, na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>111</sup> Vide os turnos de fala 1227 a 1235 e 1496 a 1498 nos quais Douglas menciona situações nas quais teve de interagir e resolver situações com os pais na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

**Figura 1:** Contexto da Pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Temos a Editora no topo exercendo influência sobre todos os demais participantes ao impor o MD com o qual todos devem trabalhar – tanto antes quanto depois do momento de transição<sup>112</sup>; a Franquia que, embora não esteja mais diretamente ligada ao contexto de pesquisa criou uma tradição ao definir a forma como os professores devem conduzir as avaliações; a UE que define como deve ser a prática desse professor, e, por fim, o professor, que deve conciliar todas essas demandas que lhe são impostas, entender a proposta do LD e com base em todas essas informações, definir sua prática.

Vejamos mais a fundo quais são os pilares metodológicos que embasam a prática da UE.

#### **4.1.3.1. Concepções teóricas que norteiam a Unidade de Ensino**

Todas as fontes analisadas na presente pesquisa (sites, documento de integração, LD e entrevistas), tanto antes como depois da saída da Franquia, informam que a instituição segue os padrões da abordagem comunicativa e os pressupostos sociointeracionais.

Na segunda entrevista realizada com Douglas, ele resgata a história da instituição e tem a oportunidade de esclarecer os pilares que embasam a prática da Nova Escola. Vejamos o excerto abaixo:

<sup>112</sup> A continuidade das relações entre UE e Editora não se deu somente pela qualidade dos serviços prestados pela Editora, mas por um comum acordo entre as instituições para uma saída pacífica da Franquia sem custos adicionais à UE. Ao manter a compra de MDs com a Editora, a UE foi eximida de pagamento de taxas de quebra de contrato. Vide turnos de fala 1279 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

1190. PE: /.../ você fala bastante sobre a abordagem que a Franquia pregava (1) qual a abordagem que a Franquia pregava? que abordagem você entende que a Franquia pregava?
1191. GE: a abordagem comunicativa
1192. PE: ok
1193. GE: é em treinamentos pedagógicos a gente via por questões assim abordagem comunicativa é o que nos norteia (1) vamos também ter uma visão da *task based* então (1) ok e ééé nós sempre tivemos uma visão da visão sociointeracionista né que o Vygotsky tanto defende enfim /.../
1194. PE: /.../ como que você entende a abordagem sociointeracionista? você menciona bastante agora a abordagem sociointeracionista (1) o que que você entende como abordagem sociointeracionista? /.../
- 1197 / 1199 / 1201. GE: /.../ entendo que (1) essa visão sociointeracionista eu preciso entender que quando eu abro a minha sala de aula (1) eu vou receber cidadãos (1) alunos que tem um histórico ééé seja ele educacional seja ele familiar (1) ele é um ser que vem com alguma informação e isso vai vir à tona durante as minhas aulas (1) seja por limitações de baixa ((auto)) estima ééé seja por limitações do ambiente em que ele vive o ambiente cultural se o pai é (1) dá valor ao processo de aprendizagem desse aluno ou não (1) e pensar que eu enquanto professor tenho por obrigação tentar devolver esse aluno pra uma sociedade melhor do que quando eu o recebi /.../ eu tenho por obrigação tentar (1) eu não vou conseguir afirmar que eu consegui mudar esse aluno de uma forma melhor porque isso não depende só de mim depende dessa predisposição desse aluno em ser uma pessoa melhor (1) mas é meu papel pelo menos gerar uma criticidade nesse aluno /.../ o que ele vai fazer com essa informação é (1) por exemplo (1) em muitas das aulas espera-se que o professor trabalhe um tema transversal (1) porque eu quero que esse aluno reflita no que está acontecendo socialmente que ele pense nessa realidade dele e que seja capaz (1) a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele
1202. PE: entendi perfeito (1) e hoje a Nova Escola (1) ela continua nesse eixo com abordagem comunicativa com pensando um pouquinho no TBL no *Task Based Learning* no aprendizado com base em tarefas e tendo essa preocupação sociointeracionista?
1203. GE: sim /.../

O gestor informa que a abordagem comunicativa (RICHARD; RODGERS, 2001) e o ensino-aprendizagem baseados em tarefas (TBLT)<sup>113</sup> (RICHARD; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000, NUNAN, 1999) são os pilares teóricos que norteiam a prática da instituição, acompanhadas pelo sociointeracionismo.

Durante a década de 80, as novas ideias trazidas pela abordagem comunicativa centravam-se na comunicação no idioma-alvo, visando tornar o falante linguisticamente competente. A abordagem comunicativa tem como princípio fazer com que o aprendiz se comunique socialmente em diversos contextos situacionais. Tal teoria enfatiza as dimensões semânticas e comunicativas da língua em vez de suas características gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2001). Para isso, os autores informam que a abordagem comunicativa prioriza o

---

<sup>113</sup> A sigla TBLT aqui utilizada refere-se à nomenclatura do ensino baseado em tarefas em inglês, onde se lê *Task-Based Learning and Teaching* (RICHARD AND RODGERS, 2001);

uso da língua como meio de aprendizagem e não somente como objeto de estudo<sup>114</sup>. Isto é, a língua em uso é um veículo pelo qual a aprendizagem ocorre e deve ser empregada como meio de comunicação; para a abordagem comunicativa a língua é aprendida em contexto e não isoladamente. O ato comunicativo está associado à função que se espera realizar por meio da língua (e.g. desculpar-se, apresentar-se em diferentes contextos). As funções a serem realizadas, posicionadas dentro de uma situação de comunicação, irão determinar quais aspectos linguísticos devem ser estudados e levarão à especificação e organização do conteúdo em categorias de sentido, em vez de somente elementos gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Logo, os princípios que permeiam o ensino com base na abordagem comunicativa são os seguintes: (a) aprendizagem centrada no aluno; (b) foco no sentido, no significado e na interação guiada por um propósito comunicativo; (c) estudo situado e dirigido ao aprendizado de funções e noções comunicativas, que se tornam o eixo organizativo do currículo (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: INGLÊS, 2008) e; (d) uso da língua como veículo de produção e expressão de sentidos (RICHARDS; RODGERS, 2001; SÃO PAULO, 2011).

A filosofia da abordagem comunicativa tem sido adotada por diferentes métodos de ensino e aprendizagem; não há um modelo rígido ou uma única forma de implementação de seus pressupostos que seja universalmente aceita como via de regra (RICHARD; RODGERS, 2001). Hymes (1972, *apud* RICHARD; RODGERS, 2001) afirma que qualquer teoria de linguagem que a abordagem comunicativa venha a adotar deve ser entendida como parte de uma teoria mais geral, que incorpore o ato comunicativo a questões culturais. Isto é, assim como a abordagem comunicativa não dispõe de um modelo rígido de aplicação, o mesmo ocorre no âmbito da teoria linguística que a embasa: ela não é definida universalmente, ou ainda normativa, mas tem como alvo o ato comunicativo.

A abordagem comunicativa é descrita na literatura como uma abordagem baseada em princípios e não necessariamente em evidências (RICHARD, 2002). Isso significa que, em sua concepção, seu aporte teórico não foi baseado por meio de resultado de análise de dados obtidos em sala de aula, mas em um conjunto de críticas convincentes acerca da inadequação das teorias linguísticas e pedagógicas subjacentes às abordagens baseadas em estudos gramaticais (RICHARD, 2002).

---

<sup>114</sup> Termos originais: learning to use e using English to learn it (HOWATT, 1984 p. 279 *apud* RICHARD; RODGERS, 2011 P. 155)



Acerca do ensino baseado em tarefas, Richard e Rodgers afirmam que o TBLT pode ser considerado como uma nova versão da abordagem comunicativa que busca combinar os pressupostos comunicativos às mais novas teorias de aquisição de segunda língua. O TBLT consiste no estudo linguístico por meio da realização de tarefas, que constituem o elemento central da organização do ensino e aprendizagem (RICHARD; RODGERS, 2001). As tarefas são utilizadas como um veículo pelo qual a aprendizagem ocorre, uma vez que, para a sua realização, se faz necessário o uso da língua para comunicação, por meio da negociação de sentidos e para o engajamento na solução das atividades propostas. O foco em si não é o produto gerado pela execução da tarefa, mas o processo que a realização da atividade propicia. Logo, a aquisição linguística é oriunda da interação que ocorre na realização da tarefa, por meio do uso da língua (RICHARD; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000). Nessa perspectiva, a língua é entendida como principal forma de produção de sentidos e a ênfase é dada à conversação (assim como na abordagem comunicativa).

Enquanto a abordagem comunicativa centra-se em promover a comunicação por meio do estudo linguístico baseado em situações comunicativas (noções) segmentadas em funções linguísticas (RICHARD; RODGERS, 2001), TBLT prioriza o processo de aprendizagem por meio de tarefas, em vez de conteúdos linguísticos pré-determinados por seu caráter gramatical (RICHARD; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000, NUNAN, 1999); as tarefas ditam os conteúdos linguísticos e não o contrário. Tanto a abordagem comunicativa como o TBLT fazem parte de uma visão interpretativa de Educação arraigada à psicologia humanista (NUNAN, 1999). A tradição interpretativa tem como um de seus pressupostos que o processo de ensino e aprendizagem tenha como ponto de partida as experiências do aluno, que deve ter papel ativo ao desenvolver suas habilidades, visando a construção de novos conhecimentos (NUNAN, 1999; LARSEN-FREEMAN, 2000).

É possível inferir que a ênfase dada à oralidade, tanto pelo professorado da UE quanto pela gestão, seja oriunda do desejo de implementar os pressupostos da abordagem comunicativa. Contudo, tanto a análise do LD quanto à prática da professora participante do estudo não demonstra indícios de atividades ou projetos que tenham como base o ensino por meio de tarefas (TBLT).

Faz-se necessário refletir sobre a declaração de que a escola segue os pressupostos sociointeracionais e como isso é vendido pela Franquia e pela própria UE. Vemos nas entrevistas concedidas pelo diretor pedagógico, Douglas, que a questão metodológica é algo importante para a UE e que eles primam pelo que chamam de visão socionteracionista. Ao

relembrar a história da instituição e o período em que a escola fazia parte da Franquia, o gestor menciona um outro episódio em que questiona a esfera sociointeracional e os pressupostos vygotskianos de um dado material<sup>115</sup> lançado pela Franquia que, ao seu ver, não contemplava a base teórica da empresa. É possível inferir, por meio das entrevistas e do documento de integração de funcionários, que a UE em questão se considera sociointeracional ao declarar que: (a) este é o DNA da marca, (b) contextualização é importante<sup>116</sup>, (c) questões sociais são abordadas por meio da discussão de temas transversais e da promoção do respeito “à diversidade cultural do mundo”, item classificado como central pela UE, (d) sua unidade é vista como tendo uma “visão sociointeracional”, (e) o objetivo interacional, gêneros escrito e oral eram itens considerados em preparação de aula antes da aquisição da Franquia pelo grupo líder de mercado<sup>117</sup>.

Já no final da década de 80 e início da década de 90, algumas redes de ensino basearam-se nas contribuições dos escritos de Vygotsky para a definição de suas propostas curriculares (MAINARDES, 1998). A visão sociointeracional contribui para a abordagem comunicativa ao sugerir que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido (ROZENO; SIQUEIRA, 2011). Rozeno e Siqueira (2011) afirmam que a interação “acontece dentro de um conjunto de processos: mediação, negociação, atividades colaborativas, o que conseqüentemente auxilia o indivíduo na aprendizagem” (p.84). O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado. Mencionamos a esfera social por percebermos essa palavra bem marcada no discurso da instituição, por meio de seu site promocional. Vygotsky (1987) salienta a importância da socialização, do contato com o outro, dentro de uma dada cultura, tempo e espaço para o desenvolvimento cognitivo. Na visão do autor, o indivíduo, de modo geral, é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido.

---

<sup>115</sup> Veja transcrição da entrevista na página 103.

<sup>116</sup> Coloquei o item contextualização, tendo em vista que contextualizar é, de acordo com o dicionário Aulete “Vinculação do conhecimento à sua origem e aplicação”. Vincular o conhecimento com o tempo e espaço no qual esse foi produzido ou será empregado, a realidade histórico-social por trás desse contexto. Definição extraída em <<http://www.aulete.com.br/contextualizacao>>. Acesso em 27/12/17.

<sup>117</sup> Veja Anexo 4 sobre a integração de funcionários e o trecho mencionado da Entrevista 1 com o gestor na página 368.

Ainda que Ferreira (2010) não pretenda tecer críticas ou avaliar se determinados estudos que citem Vygotsky estão ou não inseridos numa perspectiva sócio-cultural, a autora informa que “as associações frequentes de Vygotsky com palavras como interação social e com seu conceito mais conhecido – a zona de desenvolvimento proximal – nem sempre denotam compreensão mais profunda da teoria” (p. 39). A esse respeito, Mainardes e Pino (2000) criticam a implementação dos pressupostos do autor em algumas produções nacionais e na definição de propostas curriculares, por acreditarem que não há uma compreensão abrangente das ideias do autor. Vejamos:

As poucas obras de Vigotski disponíveis em português, todas elas traduções de textos americanos soltos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem essas obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vigotski, explicam a diversidade de leituras que revelam os trabalhos ditos de orientação vigotskiana. A rápida difusão das ideias de Vigotski no Brasil nem sempre vai de par a uma compreensão mais profunda do seu pensamento (p.256)<sup>118</sup>.

A esse respeito, Rozeno e Siqueira (2011) afirmam que os pressupostos de Vygotsky (1987) somam à abordagem comunicativa ao se considerar conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), processos de negociação e solução de problemas, uso de mediação e interação entre pares e trabalhos em grupos que favoreçam o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, entendemos que, esses conceitos podem não ser implementados de forma integral, ou mesmo clara, no momento de sua aplicação prática na maioria das propostas educacionais brasileira, sobretudo quando se trata de escolas de idiomas. Em sua entrevista, por exemplo, Douglas faz uso de termos teóricos comuns à área da educação, mas não apresenta exemplos práticos de implementação das abordagens que menciona. O único momento em que o gestor cita um exemplo tangível de uma possível atividade prática é quando ele menciona o que faria (não o que faz) para melhorar o trabalho realizado com escrita em sua instituição. Vejamos o excerto abaixo:

1402. PE: /.../ como você faz com que a escrita se torne uma realidade ou uma habilidade social? Pensando no sociointeracionismo

1403. GE: eu vou é (1) nesse processo de entrevista está me sendo um processo reflexivo então eu diria o que eu faria não o que eu faço (1) eu estaria enganando porque não é a realidade (1) mas por exemplo inclusive (1) permitir que esse processo de escrita do aluno seja um processo negociado (1) respeitando esse aluno (1) também eu não posso impor pra ele por exemplo que ele me escreva ééé x linhas que ele me escreva uma página porque eu preciso entender que é um processo que vai crescendo nisso então se ele conseguir redigir pra mim um bom parágrafo está ótimo amanhã ele

---

<sup>118</sup> No artigo em questão, Mainardes e Pino (2000) referem-se ao autor como ‘Vigotski’. Mantive a mesma grafia.

vai conseguir redigir uma boa introdução um bom desenvolvimento e futuramente uma boa conclusão (1) mas eu não posso esperar que ele me faça a introdução desenvolvimento e conclusão se eu não trabalhei isso antes (2) eu acho que aí é esse sócio[interacionismo] é respeitar esse aluno essa limitação (1) e talvez aí sim trazer escolha de temas que sejam pertinentes a uma realidade dele /.../

Essa mesma aplicação de nomenclaturas voltadas à esfera social de ensino que remetem às teorias sociointeracionais são observadas nos textos dispostos no site da empresa. Vejamos o quadro abaixo com alguns trechos encontrados no site da Franquia e quais hipóteses estes suscitam:

**Quadro 13:** Hipóteses acerca dos textos promocionais que constam no site da Franquia (CARVALHO, 2019)

Hipótese	Termos	Trecho
O curso em si provê/simula a vivência no idioma	Vivência	Nós temos o curso que você está buscando, com uma metodologia atualizada que faz nossos alunos vivenciarem o idioma todos os dias em sala de aula.
Dominar um idioma traduz-se em produção oral e isto é o suficiente para as demais realizações.	Se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil	Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar <b>negócios</b> no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos.
O curso promove a reflexão sobre assuntos de cunho social e de importância para o desenvolvimento humano	Interação entre parceiros competentes	Com uma sólida proposta pedagógica e uma metodologia baseada na interação entre professores e alunos, na Franquia <sup>119</sup> , seu filho vai aprender não só outra língua, mas também a respeitar diversidades e valorizar o ser humano, aprendendo com aulas dinâmicas e educativas, tornando o aprendizado divertido todo dia!
O curso é voltado às necessidades dos alunos. É capaz de dar conta de todas as necessidades existentes	Necessidades do aluno	E para juntar todas as necessidades do aluno em um curso só, a Franquia oferece o curso TEEN, feito especialmente para quem tem entre 10 e 13 anos.
O curso é baseado em situações socialmente situadas. É capaz de prever toda a potencialidade da língua.	Situações de vida real	E para que os alunos consigam compreender o que o inglês proporciona em todos os sentidos, o ensino da Franquia é baseado em situações da vida real, utilizando jogos, atividades e técnicas de aprendizado que promovem a conversação, escrita e leitura.

<sup>119</sup> Empreguei neste quadro o termo Franquia, em vez do nome da empresa, para manter o sigilo.

<b>Hipótese</b>	<b>Termos</b>	<b>Trecho</b>
O curso prevê toda a potencialidade da língua e todos os possíveis contextos de uso	Entender tudo	Aprender na Franquia vai fazer você entender tudo o que o mundo quer te dizer. Matricule-se no curso <i>Teen</i> de inglês e comece a desenvolver suas múltiplas habilidades.
A valorização do repertório linguístico que leva à comunicação com precisão, livre de erros.	Repertório linguístico/ Precisão linguística.	A Franquia oferece um repertório linguístico amplo, que aprimora a capacidade de se comunicar com grande precisão.
Assuntos do meio social do aluno são contemplados em sala.	Vivência do Idioma no contexto escolar	Mais do que trazer o universo cotidiano para o aprendizado, na Franquia o aluno vivencia o idioma dentro da sala de aula.
O curso tem como foco a prática linguística e o desenvolvimento por meio de modelos.	Uso de forma prática / Exercícios gravados por nativos	As atividades têm foco no uso da língua de forma prática, e os alunos contam com exercícios de áudio gravados por falantes nativos para aperfeiçoar sua capacidade de conversação e interação social.
A aquisição de vocábulos garante o sucesso em qualquer contexto social	Ampliação do repertório linguístico	A ampliação do repertório linguístico é um passo fundamental para o sucesso em qualquer contexto social.
As aulas têm como foco a prática linguística, que deve ser estimulada tendo como base contextos de uso e a utilização de gêneros textuais.	Estímulo à prática / Atividade social /Compreensão de contextos sociais /Gêneros textuais	As aulas possuem foco no estímulo da prática em diferentes atividades sociais em Inglês, o curso prepara os alunos para atuarem nas mais diversas situações do dia a dia, a partir do entendimento de contextos sociais variados e fazendo uso de diferentes gêneros textuais.

Hipótese	Termos	Trecho
Foco em situações sociais por meio de discussões e simulações de conversação.	Foco no mundo real	As atividades têm como foco o mundo real e propõem debates em sala de aula para aperfeiçoar as capacidades de discussão e conversação.
A prática em uma modalidade da escola oferece a mesma experiência de interação que num intercâmbio.	Experiência de intercâmbio	Estudando em um sala com estrutura tecnológica, na aula <b>MultiFranquia</b> as interações são constantes e permitem que alunos de diferentes níveis de conhecimento possam se comunicar, como acontece em qualquer experiência de intercâmbio nos países de <b>língua inglesa</b> .
O estudo na modalidade <i>business</i> promove transformação social/pessoal.	Mudança de vida	E para quem não quer mais perder tempo para alavancar a carreira, a Franquia oferece o curso <i>BUSINESS</i> , feito especialmente para quem precisa do inglês avançado para conseguir novas possibilidades de mudança de vida.
O estudo na modalidade <i>business</i> promove compreensão em todas as áreas profissionais possíveis e desenvolve habilidades orais e escritas	Compreensão em qualquer profissional. Desenvolvimento efetivo das habilidades de conversação e escrita.	Você vai compreender o inglês em qualquer área profissional e desenvolver de forma efetiva suas habilidades de conversação e escrita, necessárias em seu ambiente de trabalho.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Observa-se, tanto no discurso da Franquia como no do gestor, que o emprego da palavra “social” está mais voltado à ênfase comunicativa do que aos pressupostos sociointeracionais. A dimensão social que envolve a abordagem comunicativa está mais ligada à adequação de elementos linguísticos (o que se fala, para quem se fala, em qual contexto social), do que a uma visão social mais crítica (qual o momento social, histórico e cultural no qual a produção linguística está inserida e qual impacto ela pode causar aos interlocutores e ao próprio contexto social). Nota-se que os termos “interação”, “contexto social”, “situações cotidianas” “mundo real” são empregados como jargões, de modo a apontar para uma prática social, mas, na verdade, refletem uma teatralização da vida, um ensaio de possíveis situações comunicativas nas quais um falante possa estar inserido, com a prática do possível léxico que será aplicado a esse contexto. Vejamos uma crítica à aplicação do ensino com ênfase comunicativa que Howatt (1984, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001) denominou como uma “versão fraca”<sup>120</sup>, presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM):

A orientação de ênfase comunicativa tem como palavra-chave o FAZER. Nela, a língua em uso estava em primeiro plano. As funções comunicativas /.../ tornaram-se o eixo organizativo do currículo. Essas funções, buscavam, em última instância, uma teatralização da vida, como se todas as realizações comunicativas estivessem previstas e fossem passíveis de reprodução. Além disso, a ênfase comunicativa, apesar de propor o trabalho com as quatro habilidades /.../ colocava a prática oral e o desenvolvimento da fluência no centro das atenções, tratando as demais habilidades como instâncias de prática complementar aos conteúdos apresentados e praticados oralmente. (SÃO PAULO, 2011 p.107)

Nota-se que a proposta da escola se aproxima mais dos pilares da abordagem comunicativa do que dos pressupostos sociointeracionais propriamente à medida em que seu texto promocional sugere que os alunos terão a oportunidade de fazer uso da língua de forma prática no contexto escolar, por meio da ampliação do repertório lexical, da vivência de situações no ambiente escolar – que podem chegar à prática de uma experiência de intercâmbio – e pelo desenvolvimento de suas capacidades conversacionais e de interação através da observação da fala de nativos.

A colocação da Franquia em seu site de que a ampliação do vocabulário é fundamental e se dá por meio do estímulo da prática nos direciona a uma visão tradicional de língua, na qual o foco é o linguístico, disfarçado de conscientização dos aspectos sociais. Acerca da vivência fora do espaço escolar, a UE busca expor os alunos a diferentes situações comunicativas na

---

<sup>120</sup> Termo original: weak version (HOWATT, 1984 *apud* RICHARD; RODGERS, 2011 P. 155).



língua-alvo que vão além da sala de aula, ao oferecer atividades em outros espaços como restaurantes, parques e clubes, nas quais são desenvolvidas atividades orais em inglês. Ainda assim, entendemos que essas atividades também culminem em uma teatralização da vida real, visto que os alunos sempre interagem com os professores e demais colegas de classe em simulações de situações cotidianas, como fazer um pedido num restaurante, por exemplo, no qual o professor passa a atuar como garçom. Mesmo esses eventos, que poderiam ser relacionados à uma aplicação da teoria sociointeracional, estão sendo repensados, de acordo com o gestor pedagógico. Vejamos abaixo:

1487. PE: /.../ nós podemos entender então que é a unidade ela (1) tem uma ênfase na oralidade?  
1488/ 1490 / 1506 / 1510. GE: sim (1) sim /.../ ela tem uma ênfase na oralidade ela tem uma ênfase no comportamental que a gente vai mudar um pouquinho para 2019 (1) de que é (1) é uma (1) uma preocupação até talvez um pouco excessiva com o sociointeracionista de melhorar essas pessoas da sociedade (1) eu acho que é muito válido é muito (1) tem o seu louvor (1) ok (1) mas de novo (1) eu estava fazendo um papel que não compete a mim (1) e aí eu estou deixando de fazer aquilo que é de minha competência (1) por exemplo (1) buscar uma questão mais técnica como essa (1) de que não é trabalhada uma das competências tanto como deveria (2) /.../ então a gente tá meio cansado (1) por exemplo eventos da escola (1) o calendário pedagógico está ali (1) 1 evento no primeiro semestre 1 evento no segundo semestre (1) cortei (1) vão ter eventos menores mas em sala de aula *Saint Patricks* /.../ vão ter eventos? vai ter então *Pizza's Night* tá focado na língua que vocês vão pra uma pizzaria em que todo mundo vai se comunicar em inglês (1) vai ter um outro evento no segundo semestre *Thanksgiving Dinner* então eles vão ter que se comunicar em inglês trabalhando a cultura /.../

Em relação à aplicação de áudios gravados por nativos, mencionado no material promocional da instituição, a forma como a prática é citada no material promocional disposto no site da Franquia <sup>121</sup> se assemelha aos pilares do método audiolingual, cujo um dos princípios é o ensino do sistema cultural do povo cuja língua se estuda, uma vez que se entende que os significados que as palavras têm para os falantes nativos só podem ser aprendido num contexto linguístico e cultural e não de forma isolada (RIVERS, 1964 p.19-22, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001)<sup>122</sup>. Então, estuda-se o áudio para se “aperfeiçoar [a] capacidade de conversação e interação social”<sup>123</sup>, ao observar os modelos de bom uso da língua.

Ainda que o texto promocional faça menção aos gêneros textuais, não há clareza se estes são de natureza oral ou escrita. O enfoque na oralidade é muito presente na concepção de ensino

<sup>121</sup> Vide Quadro 6 – Hipóteses acerca dos textos promocionais que constam no site da Franquia.

<sup>122</sup> Trecho original: The meanings that the words of a language have for the native speaker can be learned only in a linguistic and cultural context and not in isolation. Teaching a language thus involves teaching aspects of the cultural system of the people who speak the language (RIVERS, 1964 p.19-22, *apud* RICHARDS & RODGERS, 2001 p. 51).

<sup>123</sup> Informação extraída do site: < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/adults>>. Acesso em 28/12/2017.

e aprendizagem da unidade e assim como já citado anteriormente na sessão de justificativa, isso é advindo de uma cultura que prioriza a habilidade oral no estudo de idiomas. Vejamos um trecho do material promocional do site que ilustra essa colocação:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos (Franquia<sup>124</sup>).

De acordo com a colocação da Franquia, reforçada nas atividades da unidade de ensino, dominar um segundo idioma é o mesmo que “falar” essa língua. E comunicar-se oralmente, segundo a visão da empresa, faz com que se tenha acesso às atividades sociais descritas. O meu questionamento nesse ponto é sobre qual o espaço que há para a escrita dentro dessa colocação feita pela Franquia, uma vez que muitas dessas atividades descritas não envolvem única e exclusivamente o uso da habilidade oral.

Esse questionamento é solucionado ao observarmos os mesmos textos promocionais dispostos no site da Franquia que revelam a importância da escrita, numa página destinada aos *teens*, na qual se afirma que o conhecimento é também consolidado “por meio da prática escrita”<sup>125</sup> e ainda que “produzir e entender textos mais elaborados são parte da evolução dos alunos no decorrer do curso”<sup>126</sup>. Tal afirmação acerca da escrita – como instrumento de consolidação de conhecimento – demonstra uma visão de escrita como uma mera ferramenta para a fixação de conteúdos e não como uma forma de agir no mundo. Isso será retomado posteriormente na análise. Mencionamos a visão de escrita na caracterização da UE uma vez que este é um argumento de diferencial da empresa, que afirma possuir cursos elaborados que contemplam as “quatro habilidades linguísticas: ouvir, ler, falar, escrever”<sup>127</sup>. Como vimos na colocação do gestor apresentada acima, a escrita era uma das habilidades negligenciadas, uma vez que ele declara que não se atentava ao ensino balanceado de todas as habilidades comunicativas.

É possível concluir que, por mais que a UE declara estar embasada nos pressupostos sociointeracionais, isso nem sempre é contemplado nas declarações feitas pelo gestor ou nos materiais promocionais da Franquia e agora da nova escola criada, em especial no tocante a habilidade escrita, nosso foco de pesquisa. A habilidade oral é a priorizada de forma indireta pelas mídias sociais da instituição e pelas declarações do gestor e da professora participante do

---

<sup>124</sup> Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.

<sup>125</sup> Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/teens>>. Acesso em 14/12/2016.

<sup>126</sup> Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/teens>>. Acesso em 14/12/2016

<sup>127</sup> Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/adults>>. Acesso em 28/12/2017.

estudo, trabalhada por meio de uma prática tradicional, seguindo a tendência nacional de concepção de ensino e aprendizagem de línguas, manifestada pelas colocações encontradas nas próprias mídias sociais da instituição.

Vejamos na seção seguinte como o aporte metodológico declarado pela instituição é abordado em treinamentos oferecidos aos professores.

#### **4.1.3.2. Formação de professores na Unidade de Ensino**

Buscou-se entender como as concepções teóricas declaradas pela escola materializavam-se (ou não) na prática pedagógica dos professores, em especial nas ações da professora participante da pesquisa. Esse tema foi abordado de forma indireta na primeira entrevista com o gestor – realizada de forma não estruturada – e foi questionado mais a fundo na segunda entrevista. Douglas passou 16% de sua segunda entrevista<sup>128</sup> discorrendo sobre questões voltadas à sua visão educacional, no tocante à seleção e formação de professores, abordagens e técnicas de ensino utilizadas na instituição e como acredita em uma prática pedagógica que leve em consideração a parte afetiva dos alunos e professores.

Em relação à seleção de professores, Douglas não considera que os profissionais que trabalham em sua instituição e na UE em si reflitam o comportamento geral de profissionais e escolas que atuam no mercado de ensino de idiomas (ELT)<sup>129</sup>. Sua afirmação tem como base a formação diferenciada<sup>130</sup> que alega oferecer a seus professores, voltada à uma prática de cunho mais afetivo (discorremos sobre esse tópico mais adiante). O gestor informa preferir uma equipe diversificada, composta por pessoas em diferentes estágios de suas carreiras – desde professores com baixo nível linguístico até profissionais formados ou em busca de certificações. Douglas acredita que, assim como teve a oportunidade de se desenvolver profissionalmente na instituição, deve promover esse mesmo crescimento aos demais. Vejamos o excerto abaixo:

1350. PE: /.../ qual que é o perfil dos professores da sua escola?

1351. GE: um público um professorado dinâmico jovem então eu tenho professores aqui na faixa etária de 22 eu acho que o mais velho deve estar com os seus 26 (1) é isso? é então é um pessoal mais jovem que eu tenho por preferência que eles se aproximem desse aluno (1) e os professores que atuam com um público mais adulto é um professor um pouco mais sério bem mais rígido tem uma cobrança diferenciada é um professor que faz um alto investimento nele diferenciado está fazendo exames de proficiência fora da escola então é eu tenho um corpo docente bem misto nesse

---

<sup>128</sup> Vide gráfico 8 sobre tópicos abordados pela professora ao longo da entrevista, na página 228.

<sup>129</sup> Vide turnos de fala 1217 e 1372 a 1379 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>130</sup> Vide turno de fala 1219 e 1375 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

sentido e tenho também por escolhas próprias professores com um nível linguístico muito baixo (1) que atuam hoje como um grupo específico de crianças que estão sendo lapidados esses professores (1) esse professor pra que ele vá numa crescente que é o que eu acredito enquanto formação de profissionais /.../

Quanto à formação de professores, essa ocorre por meio de treinamentos oferecidos na UE. Ainda que o gestor faça uso de termos teóricos comuns à área da educação tais como “processo”, “competência”, “reflex[ão]”, “técnicas e abordagens de ensino”<sup>131</sup>, ele não apresenta formas concretas de implementação das abordagens de ensino e aprendizagem defendidas pela instituição. Douglas afirma que os aportes teóricos que embasam a prática pedagógica da instituição são “mostrado[s]” e “discutido[s]”<sup>132</sup> em reciclagens pedagógicas, porém cabe ao professor entender outras técnicas de ensino que não façam parte das teorias utilizadas pela instituição, e saber justificar seu uso. Vejamos o excerto abaixo, extraído do início de sua segunda entrevista, na qual ele deveria reagir a algumas palavras relacionadas ao ensino, de forma geral, que foram utilizadas como um estímulo inicial:

1126. PE: /.../ técnicas de ensino (1)

1127. GE: extremamente necessárias é (2) eu não consigo pensar no professor dando uma aula com qualidade sem ele ser reflexivo (1) no seu fazer pedagógico (1) sem ele procurar conhecer (1) técnicas e abordagens de ensino (1) que vão fazer com que ele escolha ah (1) o caminho a ou b (1) mas que ele tenha uma escolha consciente (1) eu já vi muitos professores falando “ó eu aplico tal (1) técnica” (1) ou “eu utilizo tal exercício nesse momento” (1) mas sem me indicar o porquê que ele fez aquela escolha (2) ele se deixou levar por uma escolha pessoal que nem ele sabe (1) /.../

1128. PE: /.../ e essa questão /.../ das escolhas (1) das técnicas de ensino (1) dessa consciência (1) entre abordagens é uma coisa que você trabalha muito na escola?

1129. GE: a gente procura fazer (1) a gente procura (1) sim (1) então a gente tem os processos de reciclagem onde é mostrado pra eles e é muito discutido então (1) hoje em especial a gente tem uma possibilidade de trabalhar mais (1) é (1) com um leque maior de opções (1) que nós não tínhamos enquanto franquia (1) então tinha que seguir um padrão (1) e (1) que muitas vezes eu acreditava que não era funcional para a nossa realidade mas eu tinha que seguir (1) em contrapartida hoje (1) eu sigo o que é (1) real pra esses alunos (1) que é necessário (2) então eu não me prendo se o fato de que a escola x utiliza a visão de ensino y e eu não posso utilizar (1) não (1) e de novo (1) esse professor precisa entender que a escola x, y e z usam assim (1) nós temos uma visão de ensino assada (1) mas que se eu tiver que utilizar a técnica de ensino que é utilizada na escola y aqui (1) não é um problema naquele momento (1) porque existe uma necessidade especial da turma /.../

O gestor não explicita como ocorrem os treinamentos. Em outros pontos de suas entrevistas, Douglas menciona o trabalho que os professores devem realizar com temas transversais<sup>133</sup> e que espera que os profissionais promovam a interação entre os alunos<sup>134</sup>, sem

<sup>131</sup> Vide turnos de fala 1126 a 1127 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>132</sup> Vide turno de fala 1129 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>133</sup> Turno de fala 1201 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>134</sup> Turno de fala 1351 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

mais explicações sobre como essas propostas devem ser executadas. Suas colocações tendem a ser generalistas e abstratas, apontando o professor como único responsável por sua própria formação. À escola, de acordo com a fala de Douglas, cabe realizar os processos de reciclagem, mas ao professor é atribuída a função de buscar informação de métodos e técnicas que vão além do praticado pela escola, para melhorar sua atuação profissional e se tornar mais reflexivo e autônomo.

Em um outro ponto da entrevista, ao perguntar sobre o trabalho realizado com a habilidade escrita, busco instigar o gestor, fazendo menção à noção de gêneros textuais, para que ele discorra sobre o tema e explique se isso é tratado em treinamentos. Douglas novamente reforça a cobrança que é feita aos professores, em vez de apresentar formas concretas de implementação de técnicas e métodos de ensino para a instrução da escrita, ou discussões feitas a esse respeito. A ênfase é dada aos materiais e conteúdos passados aos alunos e não à capacitação docente para a realização de suas funções, ainda que a UE tenha uma biblioteca no setor pedagógico que conta com obras como as de Larsen-Freeman (*Techniques and Principles in Language Teaching*, 2000), que traz exemplos de aulas comentadas e demonstra a aplicação de diversas abordagens e métodos, o gestor não apresentou elementos concretos de como se dá o processo de treinamento. Vejamos abaixo:

1416. PE: /.../ e essa questão dessa noção de gênero /.../ isso é uma coisa que é trabalhada com os professores?

1417/1419. GE: já foi mais e tá sendo trabalhado foi retomando (1) a gente tá retomando um processo (1) eu entendo que há um de um ano para cá a escola vem numa crescente pedagógica (1) então de trabalhar esse professor esse olhar do professor (1) esse tipo de cobrança de “que material é esse que você vai apresentar pra um pai?” (1) e não é só uma questão de marketing /.../ mas existe uma questão também “olha o que você está passando para o seu aluno” /.../

Em ambos excertos apresentados, não há clareza sobre como ocorrem os treinamentos pedagógicos para o ensino de inglês ou para a instrução escrita. O gestor pontua a obrigação dos professores de justificar o uso dos métodos, materiais e conteúdos passados aos alunos, sem muita clareza sobre os aportes teóricos que embasariam a escolha desses elementos.

A utilização de métodos de ensino de diferentes correntes teóricas de modo eclético pressupõe um conhecimento aprofundado de seus pilares, caso contrário teremos o que Widdowson (1990, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169) definiu como o “uso aleatório

e oportunista de qualquer técnica que esteja disponível”<sup>135</sup> sem criticidade. A esse respeito, Kumaravadivelu (2006) afirma que a maioria dos professores começa sua carreira ensinando por meio de um método, ligado a uma determinada corrente teórica; assim que esses profissionais percebem as limitações do método que empregam, buscam desenvolver sua própria forma eclética de trabalhar, tendo que se apoiar de modo crescente em seu conhecimento pessoal de ensino e aprendizagem ainda em desenvolvimento. O autor sugere que a formação desses professores pode ser oriunda de modelos educacionais que não fazem mais do que transmitir “pacotes prontos de métodos” e conhecimentos puramente arraigados em metodologias (p. 169).<sup>136</sup> A essa ideia, Kumaravadivelu (2006) acrescenta que programas de formação docente que tem como base o estudo de métodos tendem a não capacitar os professores em pré-serviço com o conhecimento e habilidades necessárias para exercer um ecletismo responsável.<sup>137</sup>

Holmes (2000), por sua vez, pontua como professores enfrentam o conflito entre o que se estabelece como ‘uma metodologia oficial’ e o que de fato é aplicado em sala de aula, embasado na experiência docente (p. 128, 129).<sup>138</sup> O autor esclarece que esse conhecimento empírico é construído por meio da participação em seminários, congressos e workshops, além da leitura de textos teóricos.

Em relação à cobrança do gestor por posturas mais reflexivas dos professores no tocante ao uso de métodos, Perrenoud (2002) afirma que “uma postura e uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos /.../ só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado” (p.47).

As colocações de Kumaravadivelu (2006), Holmes (2000) e Perrenoud (2002) apontam para a necessidade de uma formação docente robusta e assistida, que vá além da discussão

---

<sup>135</sup> Trecho original: Widdowson (1990) observed, “if by eclecticism is meant the random and expedient use of whatever technique comes most readily to hand, then it has no merit whatever” (WIDDOWSON 1990, p.50, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169).

<sup>136</sup> Trecho original: Teachers find it difficult to develop a “valuable, internally-derived sense of coherence” about language teaching in part, because the transmission model of teacher education they may have undergone does little more than passing on to them a ready-made package of methods and methods-related body of knowledge (KUMARAVADIVELU, 2006, P.169).

<sup>137</sup> Trecho original: As can be expected, methods-based, teacher-education programs do not make any sustained and systematic effort to develop in prospective teachers the knowledge and skill necessary to be responsibly eclectic (KUMARAVADIVELU, 2006, 170).

<sup>138</sup> Trecho original: For many people, a ‘methodology’ seems to mean a set of ‘correct’ principles to be followed. For example, in Brazilian EAP these principles were built up by consensus, through seminars, conferences, published papers, and workshops, over the years. Later on, many already experienced teachers who came into the project seemed to experience a conflict between what was taught by the ‘official’ channels and what themselves had found to be successful in years of practice. Thus, at recent conferences it often seems as if teachers have two professional systems: a personal ‘classroom’ methodology, built up from experience, and an ‘official’ methodology, linked to the syllabus, the textbook and the profession.

superficial de pacotes prontos de métodos e busque promover uma reflexão sobre a prática pedagógica baseada em conhecimentos mais aprofundados. Tal formação docente deve considerar as especificidades do contexto no qual professores e estudantes estão inseridos, bem como suas necessidades e particularidades, razões pelas quais essa deve ser uma formação contínua de professores em serviço, e não somente oferecida aos professores em pré-serviço. Esse processo de formação depende não somente da participação ativa em uma comunidade de prática para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos, por meio de eventos tais como seminários, palestras, congressos e afins, mas da criação de espaços de diálogo no local de atuação profissional, que vão além de reciclagens.

No tocante à esfera afetiva, o gestor demonstra ter uma boa relação, tanto com os professores, quanto com os alunos e pais. Douglas descreve o trabalho pedagógico, alunos e professores fazendo uso de adjetivos mais voltados a questões afetivas do que necessariamente pedagógicas. Vejamos o excerto abaixo, extraído novamente da dinâmica realizada no início de sua entrevista, na qual ele deveria reagir a algumas palavras relacionadas ao ensino, de modo geral:

1098 / 1102 / 1112. PE: /.../ a primeira etapa (1) vamos lá então eu te vou mostrar estas plaquinhas e eu quero que você me diga a primeira coisa que vem à mente /.../ prática pedagógica

1113. GE: minha paixão (risos) (1) é (1) prática pedagógica eu acho que é um grande mistério é uma coisa muito gostosa (1) porque você vai ter que levar em consideração que você está lidando com seres humanos pessoas e nada vai ser tão 2+2 são 4 ééé (1) então nessa prática pedagógica você tem que estar aberto a novas experiências a desafios (1) a conquistas e a fracassos (1) e entender que esse fracasso faz parte do processo /.../

1122. PE: /.../ alunos (1)

1123. GE: ah (suspirando) (2) alunos (2) eu acho que ainda consigo ter este sentimento (1) graças a Deus depois de quase 15 anos aqui na na escola em si (1) ainda é um um elemento que me desperta paixão éééé gosto muito dessa relação (1) mas também tem momentos em que você fala “opa (1) que é que eu faço aqui?” (1) e “até onde é o eu meu limite nesse (1) com esse ser humano?” (1) aqui é o que me compete daqui pra cá (1) não não compete a mim

1124. PE: bacana (1) professor

1125. GE: (3) vai ficar piegas a minha fala mas (1) ainda tá também no meu bloquinho da paixão (1) eu gosto de formar professores de perceber que esse professor chegou com (1) uma característica x e perceber que ao longo do processo o quanto que ele foi se desenvolvendo e ver professores que chegaram aqui supertímidos acanhados (1) sem ter essa autoestima e ver o cara dando uma aula que a gente fala “meu que delícia de aula” /.../

É possível inferir pelas entrevistas realizadas com o gestor que os protocolos de trabalho por ele adotados para lidar com problemas de cunho psicológico e afetivo estão mais consolidados do que aqueles que se referem às questões didáticas, sobretudo quando se trata da instrução escrita. Vejamos os excertos abaixo:

1375. /.../ eu acho que eles [professores] são diferenciados e aí é isso eu converso muito com meu sócio então pra você entender aonde eu vou chegar com essa resposta (1) nós tínhamos atéééé o ano passado dois coordenadores pedagógicos na escola e eram coordenadores que não tinham muito esse trato com pessoas era muito mais o burocrático de controlar planilha retenção mas esqueciam de que esse processo de ensino e aprendizado se dá por emoção (1) existe afeto nesse fazer pedagógico (1) e por sua vez por ser um líder né um formador de opinião não trabalhavam isso com os professores (1) Háááá um ano um ano e pouquinho eu estou junto com uma assistente pedagógica que é muito trato (1) humano “olha vamos entender” (1) “vamos pensar no que que é possível ser feito” cuidando de uma equipe pedagógica (1) e eu vejo esse reflexo nos professores (1) de “olha, eu percebo que o meu aluno hoje não está assim” “Gestor olha precisa entrar em contato com a mãe eu acho que precisa levar ele pra talvez ver uma terapia alguma coisa tá fora do eixo” e nós começamos a descobrir coisas em comportamentos dos alunos (1) que são passíveis de (1) terapia de acompanhamento fora de sala de aula (1) que os pais não tinham cuidado e a escola foi quem sinalizou (1) porque esse professor passou a olhar pro aluno como um ser não só como um “olha você tem que tirar uma nota 7 se você não tirar uma nota 7 eu vou te reprovar está abaixo de média (1) está aqui a prova faz a prova eu quero ver o resultado/.../

e

1470. /.../ GE: você vai afunilando e você vai perceber que [a escrita] não é trabalhada

1471. PE: menos de 10% dos exercícios

1472. GE: e que reflete a prática desse professor onde eu não vejo esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não o induz a isso (1) então o professor não vai propor (1) a não ser que ele tenha uma visão de que quão importante é o processo de escrita ele não vai criar uma atividade de escrita porque o material não (1) não te sugere isso

1473. PE: exatamente

1474. GE: não é nem uma impossibilidade mas o material não te sugere não te leva a pensar no processo de escrita

1475. PE: você

1476. GE: e aí (1) é é é muito engraçado (1) o quanto também eu me sinto responsável por esse baixo índice (1) porque não é algo que eu valorizo não é algo que eu me preocupo em ter questionado um professor (1) “escuta os seus alunos estão produzindo? deixa eu olhar em que qualidade” e acrescento (1) eu não estou preparado para fazer uma análise (1) tão quantitativa da produção textual desse aluno (2) então existe uma insegurança minha de como é que eu vou cobrar uma produção textual desse professor desse aluno onde eu não vou conseguir dar um respaldo (2) /.../

Observemos os dois excertos e como estes demonstram as prioridades do gestor pedagógico em relação a ações que lidam com questões de cunho afetivo e com a instrução escrita. No primeiro trecho apresentado, Douglas informa que os coordenadores anteriores não se atentavam para questões de cunho afetivo, e informa que esse problema foi sanado assim que ele próprio assumiu a coordenação, juntamente com uma assistente pedagógica que compartilha de sua visão de ensino e também prima pela temática comportamental. O gestor salienta como



essa mudança refletiu de forma positiva no comportamento do grupo de professores, e, conseqüentemente, beneficiou pais e alunos.

Contudo, ao ser questionado sobre o ensino de escrita, após ter acesso aos resultados da análise quantitativa do LD, Douglas inicialmente relaciona a falta de instrução da habilidade aos professores e ao próprio MD, que, segundo ele, não estimula o trabalho com a escrita. Somente depois é que o gestor se responsabiliza pela falta de atenção a habilidade, admitindo que não se sente “preparado” para “dar um respaldo” ao seu professorado e aos alunos, uma vez que ele mesmo não valoriza a escrita o tanto quanto acredita ser o necessário. Observa-se, novamente, o padrão no qual o professor se torna o único responsável por sua formação e prática pedagógica, trabalhando questões que lhe são mais confortáveis (atividades que priorizam oralidade, no caso de escolas de idiomas, e de cunho gramatical, no ensino público), enquanto a coordenação pedagógica se encarrega de aspectos mais voltados às questões comportamentais dos alunos.

É possível inferir que a preocupação com as questões de cunho afetivo se manifesta mais na esfera comportamental do que necessariamente na linguística. A ênfase no comportamento e suporte psicológico aos alunos pode ter uma motivação de cunho comercial, onde um atendimento personalizado se torna uma mercadoria imaterial. O gestor menciona em vários momentos de entrevista como buscava atender pais e alunos de forma diferenciada, o que, por um lado auxiliava na retenção de alunos, mas por outro lado, segundo o próprio gestor, descaracterizava a real função da instituição. Vejamos o excerto abaixo:

1216. PE: /.../ como você vê a sua escola nesse mercado de ensino de inglês?

1217. GE: um grande diferencial (1) um diferencial ainda porque ela olha pra esse aluno como um ser (1) não como um boleto a pagar (1) ainda que esse boleto a pagar é extremamente importante porque ele mantém uma estrutura um corpo docente eu tenho famílias pra alimentar (1) esses profissionais que estão aqui existem famílias (1) então eu dependo desse valor (1) eu não tô aqui pra fazer caridade

1218. PE: aham.

1219. GE: mas o grande diferencial da escola hoje o nosso maior índice ainda de matrícula é porque a gente tem um olhar diferenciado (2)

1220. PE: para o aluno (1) e você acha então que (1) pensando nesse mercado (1) não são todas as escolas que oferecem esse tipo de serviço?

1221/1223. GE: não (1) e aí eu também volto com o conhecimento de causa eu conheço é (1) trabalhos de algumas outras franquias que não tem essa preocupação (2) é ao ponto de eu e o meu sócio agora nesse final de ano ainda montarmos um documento chamado “regulamento interno” /.../ em que a partir de 2019 nós vamos mudar algumas é (2) posicionamentos da escola (1) porque (1) nesse é olhar diferenciado para o aluno existe também uma outra vertente existe um excesso (1) existe uma atribuição de responsabilidades a nós que que não compete a nós (1) então a partir de agora de janeiro todos os pais da escola (1) todos sem exceção (1) passará por uma reunião (1) com a direção da escola ou com um funcionário designado onde ele vai entender o que é competência e responsabilidade dele o que é competência e responsabilidade do aluno o que é competência e responsabilidade da escola (1) a

escola não se exime de nenhum auxílio (1) desde que esse aluno cumpra com a parte dele no processo /.../

O excerto apresentado confirma o uso do tratamento personalizado como um diferencial de mercado que perpassa pela ênfase em questões afetivas. Embora o gestor demonstre incômodo com uma visão mercadológica onde alunos se equiparam a boletos, ele admite que parte das razões de se ter um olhar diferenciado aos alunos está relacionada à fidelização de clientes. De acordo com a fala do gestor, a instituição não conseguiu balancear esse tratamento e suas reais funções pedagógicas, ao ponto deles decidirem criar um regimento interno entre provedor de serviço e consumidor, esclarecendo os direitos e deveres de cada parte<sup>139</sup>; vale ressaltar que, mesmo o documento que regulamenta as expectativas de pais, alunos e instituição será apresentado de maneira personalizada e individualizada pela empresa.

Mesmo com o disposto acima, é possível concluir que a visão pedagógica de Douglas perpassa por uma esfera mais holística dos alunos e professores, que abrange o seu bem-estar como um todo – intelecto, cognição e emoções. Ao discorrer sobre os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)<sup>140</sup>, Duarte (2004) afirma que:

Se a visão global do homem – em oposição a uma visão dividida em diferentes facetas – for enfatizada, os sentimentos, assim como as experiências, terão um papel de destaque no desenvolvimento do ser humano. Em situação de sala de aula, a visão global do aluno recupera as emoções, os sentimentos, valorizando o componente afetivo e, conseqüentemente, enriquecendo o relacionamento interpessoal. Essa visão parece ter sido a grande e inegável contribuição de Rogers para a educação, apesar de ter deixado dúvidas – ao menos teóricas, quanto à possibilidade da integração das emoções à dimensão racional. (Duarte, 2004, p. 125)

É importante esclarecer que se espera que o ensino, de modo geral, leve em consideração questões de cunho afetivo, como os apresentados pelo gestor. Como já mencionado, durante o processo de entrevista, Douglas cita diversos episódios nos quais teve intervir e tratar de questões comportamentais e problemas de natureza interpessoal que ocorreram dentro e fora da

---

<sup>139</sup> Vide os turnos de fala 1221 a 1223 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>140</sup> A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) descreve atividades desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento humano e tem como princípio norteador a perspectiva humanista, cujo foco é o ser humano, seja ele considerado um cliente, se pensarmos na prática de terapia, ou um estudante, se pensarmos na esfera de ensino. Carl Rogers designou essa nomenclatura para referir-se à experiência que teve com psicoterapia, mas que pode ser estendida a outras áreas do conhecimento humano. Seus princípios norteadores centralizam a atenção no desenvolvimento propício do ser humano por meio do relacionamento interpessoal adequado. A premissa central da ACP é a de que em todo ser humano há uma tendência atualizadora inerente que o impulsiona a crescer, a se desenvolver e atualizar suas potencialidades, num processo natural à manutenção do organismo. Rogers descreve algumas atitudes psicológicas que podem ser fatores facilitadores na interação interpessoal e podem contribuir com a liberação da tendência atualizadora tais como a congruência, a aceitação e a empatia (DUARTE, 2003a, 2004).

instituição com pais, alunos e professores.<sup>141</sup> O gestor explicita os passos que adotou para que os professores, alunos e pais pudessem refletir sobre suas ações. No entanto, como já apontado anteriormente, pouco foi esclarecido acerca de ações que promovessem efetivamente o crescimento didático dos professores, no tocante ao ensino de línguas e à instrução escrita.

Douglas busca estimular o professorado a uma prática de ensino que contemple os aspectos dos pressupostos da Aprendizagem Significativa (ROGERS, 1985, DUARTE, 2003a, 2004). Assim como muitas das ações replicadas por professores em sala de aula são reflexos diretos de suas experiências anteriores como educandos (DUARTE, 2003a), Douglas espera liderar pelo exemplo, ao discorrer sobre como suas atitudes, somadas às da assistente pedagógica, tem influenciado a forma como os professores enxergam seus alunos<sup>142</sup>. Ele replica esse mesmo pensamento, de forma contrária, ao afirmar que a negligência à instrução escrita que ocorre na instituição está diretamente ligada ao seu sentimento de incapacidade frente à habilidade.

Faz-se necessário reforçar que, a esfera emocional deve caminhar juntamente com o ensino e aprendizagem de inglês. Duarte (2004) admite a dificuldade (não a impossibilidade) de se implementar os pressupostos da Aprendizagem Significativa ao contexto de sala de aula, de modo a mobilizar ideias e sentimentos conjuntamente. Pensando no contexto da presente pesquisa, os dados coletados apontam que a ênfase em demasia nos aspectos emocionais e comportamentais, tanto dos professores quanto dos alunos, acaba por promover um enfraquecimento no ensino efetivo de línguas – função básica da escola de idiomas – ao competir com as ações de natureza pedagógica, em vez de se somar a elas.

Essa ênfase nos aspectos emocionais fica evidente ao término da entrevista, no qual Douglas alega estar passando por um processo reflexivo propiciado por nossa conversa e afirma que: (a) escola acaba tendo uma preocupação exacerbada com questões de natureza social e comportamental, o que tem causado uma distorção do papel que a UE deve desempenhar; tal comportamento será sanado por meio de reformulações que serão repassadas a pais e alunos em reuniões individuais; (b) alguns pais e alunos têm confundido os serviços oferecidos pela escola, tanto que eventos externos e datas comemorativas serão revistas e reduzidas e; (c) a escola enfatizou a perspectiva sociointeracional de tal forma que acabou abandonando questões

---

<sup>141</sup> Um dos elementos codificados como ‘Outros’ lida com lembranças de episódios ocorridos no contexto escolar. Douglas passa 14% do tempo de entrevista, dentre os trechos tabulados como Outros, fazendo menção a momentos de conversa que teve com os seus professores e situações em que teve que interagir com os pais e alunos.

<sup>142</sup> Ver turnos de fala 1372 a 1379 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

mais técnicas e educacionais, como prestar assistência aos professores no tocante ao ensino de escrita.<sup>143</sup>

Ao discorrer sobre os pressupostos sociointeracionais ao longo da entrevista, princípio norteador da prática pedagógica, o gestor tende a explicitar o seu desejo “de devolver pessoas melhores para a sociedade”<sup>144</sup>. É possível inferir que, tanto os pressupostos sociointeracionais defendidos pela escola quanto as questões de cunho afetivo se manifestam mais na esfera comportamental do que necessariamente na linguística. O gestor não apresenta ações concretas para promover essa transformação social em seus alunos, não explicita um plano de formação de professores que conduza a isso e, os ideais sociointeracionais citados por ele aparentemente residem somente no campo as ideias, mas não se manifestam de forma prática no contexto escolar.

Apresentamos anteriormente o histórico das três empresas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desse contexto de pesquisa, com valores distintos, os pressupostos norteadores da UE e como esses se materializam (ou não) nos treinamentos pedagógicos, uma vez que estes orientam a prática pedagógica da professora participante da pesquisa. Ainda que este não seja o foco da pesquisa, entendemos ser necessário também tratarmos dos conceitos que embasam o próprio MD analisado e o seu contexto de produção, antes de passarmos para a investigação dos exercícios de escrita propriamente, uma vez que este material não foi desenvolvido para o contexto de ensino brasileiro, e sim absorvido por ele.

---

<sup>143</sup> Ver turnos de fala 1490 e de 1496 a 1516 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>144</sup> O gestor faz a seguinte colocação: “Eu tenho por obrigação tentar eu não vou conseguir afirmar que eu consegui mudar esse aluno de uma forma melhor porque isso não depende só de mim depende dessa predisposição desse aluno em ser uma pessoa melhor mas é meu papel pelo menos gerar uma criticidade nesse aluno /.../ o que ele vai fazer com essa informação é por exemplo em muitas das aulas espera-se que o professor trabalhe um tema transversal porque eu quero que esse aluno reflita no que está acontecendo socialmente que ele pense nessa realidade dele e que seja capaz a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele”. Vide os turnos de fala 1199 a 1201 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28)

## 4.2. O material Didático.

### 4.2.1. Os autores e o contexto de produção do MD.

A obra, que já se encontra em sua terceira edição<sup>145</sup>, foi escrita por Joan Saslow e Allen Ascher. Saslow atua na área de formação de professores e já lecionou em diversos programas no Chile que incluem centros binacionais, programas acadêmicos, programas intensivos de linguagem e programas em empresas. Ela trabalha também nos Estados Unidos, no nível acadêmico, com alunos japoneses que estão estudando no país. Além disso, a mesma participou do Programa de Especialistas em Língua Inglesa no Departamento Boreal de Assuntos Culturais e Educacionais dos Estados Unidos<sup>146</sup>, sendo autora de uma variedade de livros voltados ao ensino de inglês, e de um curso voltado à leitura de textos científicos e tecnológicos.

147

O coautor, por sua vez, atuou como professor universitário e na área de formação de professores na China e nos Estados Unidos, trabalhou como instrutor de escrita para alunos intermediários e como diretor acadêmico de um programa intensivo de Inglês em uma faculdade americana. É responsável por uma gama de publicações de textos acerca do Ensino de Língua Inglesa (ELT) como editor, e pela expansão de uma série de cursos de inglês. Atuou também no desenvolvimento parcial de um programa multimídia para treinamento de professores.<sup>148</sup>

Os autores apontam algumas de suas crenças concernentes ao desenvolvimento de MDs em uma entrevista que concederam a um site destinado a professores de língua inglesa no Japão em 2005.<sup>149</sup> Na ocasião, Saslow e Ascher pontuaram informações que são válidas para a presente pesquisa, em especial no que se refere ao contexto de veiculação do material, bem como à sua aplicabilidade em diferentes localidades.

---

<sup>145</sup> Embora a obra esteja na terceira edição, para fins de análise será utilizada a segunda edição do material, que era a utilizada pela UE no momento da coleta de dados.

<sup>146</sup> Trecho original: “English Language Specialist Program in the US Department of State’s Bureau of Educational and Cultural Affairs.”

<sup>147</sup> Informações extraídas do site: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition/authors.html>> e <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 19/12/2016.

<sup>148</sup> Informações extraídas dos sites: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition/authors.html>> e <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 19/12/2016.

<sup>149</sup> Informações extraídas do site: <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 17/09/2016.

Saslow alega se embasar em sua experiência como professora, e em seu contato com aqueles que utilizam o seu material. A experiência profissional descrita na entrevista refere-se ao trabalho realizado com um grupo de alunos japoneses que enfrentavam baixo rendimento. A autora atribui esse baixo rendimento dos alunos a aspectos linguísticos e culturais oriundos da pedagogia de ensino à qual foram expostos. Saslow explica em entrevista que os alunos vinham de uma tradição de ensino muito centrada em regras gramaticais e que por isso tinham dificuldade de se engajar oralmente em discussões devido a aspectos inerentes à sua cultura.. O contexto no qual estes alunos estão inseridos no momento da entrevista dada pelos autores é basicamente composto por universidades americanas – salvo a experiência citada por Ascher em aulas de conversação na China, em 1985. Ambos os autores afirmam que teriam dificuldades em criar MDs sem ter tido contato com os seus possíveis usuários, o que inclui professores e alunos, e que constantemente são convidados para participar de congressos e palestras nas quais se comunicam com grupos de professores que utilizam seus materiais <sup>150</sup>.

Os autores compartilham da ideia de que LDs precisam ser desenvolvidos e alinhados às necessidades dos alunos e à realidade na qual estão inseridos, seja este um contexto de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) ou de ensino de Inglês como Segunda Língua (ESL), nunca em ambos simultaneamente <sup>151</sup>. A proposta, ao criar o material que precede a série *Summit* e que segue a mesma estrutura, era a de prover a alunos e professores de um contexto de ensino de EFL um material específico que lhes permitisse aprender a língua estrangeira e interagir com outros aprendizes de EFL, visto que, para Saslow, as bases de referência para alunos falantes de inglês não são mais os Estados Unidos ou a Grã-Bretanha <sup>152</sup>. De acordo com os autores, embora muitos materiais publicados sejam voltados a “aulas multiculturais ou multilinguais”, os alunos de EFL estão aprendendo num contexto “monocultural, monolingual” e se preparando para usar o inglês para interagir “com outros falantes não nativos de uma variedade de contextos familiares, ou não, ao redor do mundo” <sup>153</sup>. Esta afirmação concorda

---

<sup>150</sup>Informações extraídas do site: <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 17/09/2016.

<sup>151</sup>Website consultado: <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 09/17/2016.

<sup>152</sup> <[http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview\\_with\\_joan\\_saslow\\_and.html](http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html)>. Acesso em 17/09/2016.

<sup>153</sup> Trecho original: If you look at the content of most published textbook series, you can see immediately that they are directed to a multi-cultural, multi-lingual class [...] However students in the EFL setting are learning in monocultural, monolingual classes and preparing to use English to communicate largely with other non-native speakers from a variety of both familiar and unfamiliar cultures around the world. Acesso em 17/09/2016.

com as premissas da Editora do MD, que atesta buscar as melhores maneiras de “oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos”<sup>154</sup>.

Ainda que Saslow e Ascher entendam que o referencial para alunos falantes de inglês não seja mais o inglês restrito ao contexto anglo, e que os aprendizes de EFL estão se preparando para interagir com outros falantes não nativos, há uma contradição em relação à colocação dos autores e o contexto no qual o LD tem como base. É preciso considerar que qualquer autor se torna representante de sua cultura e tende a imprimir seu olhar à sua obra (TÍLIO, 2008).

Guilherme (2007) defende a necessidade do ensino de um inglês global, como uma ferramenta de empoderamento de seus aprendizes e das sociedades das quais estes derivam, visando torná-los cidadãos cosmopolitas com maior capacidade para o sucesso pessoal, social e econômico. A autora reitera que a língua inglesa carrega em si uma herança que está “territorial e cronologicamente relacionada a culturas e territórios específicos e com desenvolvimentos mundiais que a desterritorializaram, mas não a esvaziaram” (GUILHERME, 2007, p.80). Logo, por mais que Saslow and Ascher busquem produzir materiais que atendam a professores e alunos de diversas realidades e contextos, sua própria cultura e visão de mundo estarão sempre presentes e não podem ser apagadas para que a obra em questão se encaixe em diferentes culturas de modo global. Os autores não mencionam a colaboração de agentes de diferentes culturas como possíveis informantes para enriquecer a produção do MD produzido e torná-lo mais diversificado, ou ainda inclusivo.

Yakhontova (2001) ressalta que se espera que os LDs busquem atender às necessidades de seus usuários, adequando-se à sua realidade e seu contexto sociocultural, que nem sempre é respeitado. A esse respeito a autora (2001) afirma que:

Embora a adequação de um livro às necessidades dos alunos e ao seu contexto sociocultural de uso seja um importante requisito pedagógico, ainda existem situações em que esse requisito pode ser negligenciado ou intencionalmente violado. Isso tende a acontecer quando os materiais de ensino são usados para educar alunos cujos objetivos não correspondem inteiramente às metas dos materiais, ou aprendizes que estão estudando em ambientes educacionais e culturais diferentes daqueles inicialmente almejados pelos autores. A elaboração de materiais de ensino (incluindo os de EAP) direcionados a esses grupos especiais de alunos pode, portanto, ser vista como um objetivo importante, desafiador e pedagogicamente recompensador para linguistas aplicados e professores de inglês (YAKHONTOVA, 2001, p.397-398)<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> Informações extraídas do site: <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>>. Acesso em 17/09/2016.

<sup>155</sup> Texto original: Although the appropriateness of a textbook to learners' needs and to the socio-cultural context of its use is an important and standard pedagogical requirement, there remain situations where this requirement can be neglected or intentionally violated. This tends to happen most commonly when teaching materials are used to educate learners whose objectives do not entirely match the materials' goals, or who are studying in educational and cultural settings different from those initially targeted by the authors. The elaboration of teaching materials

No caso de Saslow e Ascher, sua experiência é prioritariamente com alunos asiáticos no contexto acadêmico americano. Não obstante, os autores informam ter acesso aos professores que possivelmente utilizarão seus materiais para alinhar expectativas e aplicabilidade do material. Ainda que seja claro que os materiais desenvolvidos por editoras internacionais busquem abrangência global e “inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado o qual serve” (CARMAGNANI, 1999b, p. 127), as perguntas que emergem do relato dos autores são as seguintes: (a) como esse MD pode ser adotado num contexto brasileiro de ensino que difere culturalmente das bases utilizadas para sua criação e que não pressupõe esse contato contínuo entre autores e usuários, como sugerido e; (b) como esse MD atende às demandas dos alunos e professores brasileiros, levando em consideração a colocação dos próprios autores de que materiais devem ser pensados de acordo com a realidade dos estudantes, ou ainda, com a variedade de usuários com as quais os estudantes terão contato?

Para responder a essas perguntas, me apoio nas pesquisas apresentadas por Tílio (2008) e Santos (2013), que apontam algumas das vantagens e desvantagens em se utilizar LDs, baseados em outros estudos sobre o tema. De acordo com os autores, as vantagens e desvantagens na implementação de LDs são:

**Quadro 14:** Vantagens e desvantagens no uso de LDs apresentadas dos estudos de Tílio (2008) e Santos (2013)

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Apresentam altos padrões de design e são visualmente atraentes (CARMAGNANI, 1999b).	Podem conter informações ultrapassadas (JOHNS, 1997).
São uma fonte de saber institucionalizado (CORACINI, 1999d).	Apresentam a informação de forma autoritária (MYERS, 1992; OHNS, 1997, JOHNS, 1997; HYLAND, 2000).
Promovem uma visão organizada da disciplina (JOHNS, 1997).	Podem limitar o pensamento (Kuhn, 1963).

---

(including those in EAP) targeted toward these special groups of learners may thus be viewed as an important, challenging and pedagogically rewarding objective for applied linguists and English teachers (YAKHONTOVA, 2001, p.397-398). Texto disponível em [https://www.academia.edu/36296478/Textbooks\\_contexts\\_and\\_learners](https://www.academia.edu/36296478/Textbooks_contexts_and_learners). Acesso em 31/03/2021.



<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Facilitam o trabalho do professor, auxiliando o ensino (JOHNS, 1997; HYLAND, 2000).	São reducionistas e superficiais (SANTOS, 2013).
Reforçam o reconhecimento de uma área do conhecimento e ajudam a disseminar conhecimentos dentro de uma disciplina (HYLAND, 2000).	Não promovem experiências diversas que contemplem as diversas necessidades dos alunos e professores (SANTOS, 2013).
É um veículo mais eficiente de apresentação para alunos (RAMOS, 2009).	Frequentemente traz uma linguagem não-autêntica (SANTOS, 2013).
Auxilia os professores na preparação de aulas (SANTOS, 2013).	Advogam uma visão de mundo ideal (SANTOS, 2013).
	Reproduzem estereótipos e ideologias (SANTOS, 2013).
	Posicionam o professor como reprodutor de conhecimento (SANTOS, 2013).

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Tílio (2008) e Santos (2013).

Diante do disposto acima sobre as vantagens e desvantagens no uso de LDs (TÍLIO, 2008; SANTOS, 2013) e dos demais dados apresentados, entendemos que a inserção de MDs estrangeiros ao contexto brasileiro só pode ser benéfica se houver algum Tipo De diálogo entre autores e usuários, para a adequação das propostas presentes nos LDs, bem como a promoção de espaços para a formação crítica de professores e troca de experiências acerca uso do material.

Uma solução mais viável à questão da adoção de LDs, mas também limitada, seria a inserção dos pilares da pedagogia Pós-Método ao ensino de línguas estrangeiras, que prevê a preparação e adequação de materiais. Tal pedagogia passa a ser uma opção ao cenário brasileiro, uma vez que nos compele a rever o ensino que ocorre em sala de aula, em termos de conceitos pedagógicos e ideológicos, ao prover parâmetros norteadores adaptáveis à realidade do contexto educacional, seja ele qual for, por trabalhar com medidas que personalizam o ensino (KUMARAVADIVELU, 2006). Os pilares da pedagogia Pós-Método apresentados por

Kumaravadivelu (2006) – Particularidade<sup>156</sup>, Praticidade<sup>157</sup> e Possibilidade<sup>158</sup> – têm o potencial de servir de base para organizar a atividade docente e guiar a escolha de MDs. Tais pilares possibilitam a organização dos conteúdos de ensino de forma mais intencional, ao fazer com que os professores reflitam sobre as razões pelas quais se elege determinado conteúdo a ser ensinado e qual o momento propício para abordá-lo, de modo a promover a autonomia e a reflexão sobre a realidade social na qual determinado grupo vive, bem como as limitações que lhes são impostas. A reorganização do ensino de forma intencional, levando em consideração as particularidades do contexto de ensino e aprendizagem, pode promover a reflexão sobre o que, como e quando se trabalhar determinado conteúdo, tendo como base a análise do contexto no qual se está inserido.

#### 4.2.2. Descrição do Material Didático

O MD denominado *Summit* foi criado como sequência de uma série anterior chamada *Top Notch* dos mesmos autores, para desenvolver alunos de inglês confiantes e “culturalmente conscientes, que estejam aptos a navegar em situações sociais, de viagens e profissionais que encontrarão conforme usam o inglês em suas vidas”.<sup>159</sup> A série *Summit* pode ser utilizada após o curso intermediário de qualquer rede de ensino, embora tenha sido desenvolvido para seguir a série *Top Notch* (SASLOW; ASCHER 2012, Tvi<sup>160</sup>). O MD é composto por um livro do aluno, um livro de tarefas, a edição do professor com planos de aula e com um livro chamado

---

<sup>156</sup> Uma das características mais importantes da Pedagogia Pós-Método tem a ver com a particularidade do ensino. O parâmetro da Particularidade está relacionado à compreensão de que cada sala de aula está alocada num determinado tempo e espaço, com uma determinada realidade social que é construída não somente pelo espaço geográfico político no qual essa aula se dá, mas também está ligada a cada um de seus componentes. Cada aluno reflete uma realidade social.

<sup>157</sup> Kumaravadivelu (2006) afirma que o parâmetro da praticidade está ligado à capacidade do professor de gerar conhecimento e não somente consumir, por meio de especialistas e teóricos que ditam métodos. Logo, o parâmetro da praticidade prevê que o professor se sinta apto a teorizar sobre sua sala de aula e colocar essas teorias em prática, avaliando sua efetividade. O autor alega que os professores devem ser capazes de “teorizar sobre a prática e praticar o que teorizam” (2006, p. 173).

<sup>158</sup> O parâmetro da possibilidade, desenvolvido por Kumaravadivelu (2001, 2006) inspirado nos escritos de Paulo Freire, está ligado às possíveis transformações sociais que podem ocorrer por meio do ensino linguístico. Tal parâmetro aponta para as relações existentes entre ensino e poder, bem como para a valorização da identidade e das experiências trazidas pelos alunos, que são moldadas não somente em sala de aula, mas também por seu contexto social.

<sup>159</sup> Trecho original: “It develops confident, culturally-aware English speakers who are able to navigate the social, travel, and professional situations they will encounter as they use English in their lives”. Informações extraídas do site: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition.html>>. Acesso em 19/12/2016.

<sup>160</sup> Tvi refere-se à paginação da edição dos professores. “T” para teacher, uma vez que é o guia do professor, seguido de um número romano. Todas as páginas das orientações metodológicas farão uso desse padrão de numeração.

*Active Teach*, com atividades extras, um espaço virtual denominado *My English Lab*, testes e programa de áudio para a sala de aula.<sup>161</sup>

As instruções do escopo do material didático apontam que os objetivos da obra são os de: a) capacitar o aprendiz pós-intermediário a desenvolver as quatro habilidades comunicativas em inglês de modo “proficiente, confiante e fluente”<sup>162</sup>, b) promover uma prática gramatical, vocabular e social da linguagem de forma integrada, por meio de uma sequência gramatical imbuída em unidades com componentes comunicativos, e c) desenvolver habilidades essenciais de leitura, de compreensão auditiva, e de escrita, bem como trabalhar “habilidades e estratégias” que favoreçam “o pensamento crítico”<sup>163</sup> voltados à capacitação acadêmica (SASLOW; ASCHER 2012, Tvii).

Segundo os autores, o conteúdo programático do livro busca lidar com aspectos conversacionais, linguísticos e relacionados à escrita (CARVALHO, 2021). Ainda assim, a descrição do escopo do material deixa claro que este tem ênfase comunicativa (CARVALHO, 2021)<sup>164</sup>. As lições foram elaboradas de modo que a cada duas páginas os alunos tenham a oportunidade de se expressar livremente, por meio de exercícios comunicativos que “garantam a prática adequada de habilidades conversacionais”.<sup>165</sup> No caso da escrita, existe apenas uma seção ao final de cada unidade que lida com a habilidade de forma explícita.

A estrutura da unidade é desenvolvida de modo a promover a comunicação oral, posicionando a habilidade escrita como a última a ser trabalhada, como de costume na organização de LDs (CARMAGNANI, 1999b), sendo esta abordada em 1/6 das aulas programadas pelo material. Cada unidade prevê 6 encontros, nos quais, haverá o reconhecimento do tema num primeiro momento, intitulado de *Preview Lesson*<sup>166</sup>, por meio da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, seguida de reflexão e discussão sobre aquilo que será tratado<sup>167</sup>. Tal sequência compõe o primeiro encontro. As lições 1 (um) e 2 (dois) – segundo e terceiro encontro – almejam desenvolver a conversação e o estudo gramatical de

---

<sup>161</sup>Informações extraídas do site:<<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition.html>>. Acesso em 19/12/2016.

<sup>162</sup>Trecho original: The goal of any post-intermediate communicative language course should be to enable students to express themselves confidently, accurately, and fluently in speaking and writing.

<sup>163</sup> Trecho original: Each unit in the Summit course contains exercises that build key reading, listening, writing, and critical thinking skills and strategies (Saslow & Ascher 2012, Tvii).

<sup>164</sup> Os autores alegam que o programa seja conversacional e embasado em um *conversational syllabus*.

<sup>165</sup> Trecho original: In addition to conversational practice and extension, Summit concludes every-two-page lesson with free communication activities to ensure adequate practice of speaking skills (SASLOW; ASCHER 2012, Tvii).

<sup>166</sup> Ver Anexo 24.

<sup>167</sup> O livro descreve esse momento de reflexão e discussão por parte dos alunos como “*get(ting) students thinking and talking*” (SASLOW; ASCHER 2012, Txviii).

forma orientada aos objetivos e baseada em alcançar resultados <sup>168</sup>; ambas as aulas apresentam a nova linguagem para a prática da comunicação, segundo os autores. As lições 3 (três) e 4 (quatro) – quarto e quinto encontro – buscam promover o trabalho com as habilidades de leitura e de compreensão auditiva, devendo promover, como resultado, final alguma manifestação oral por meio de discussões, debates, apresentação de seminários ou de projetos. Por fim temos a última lição – sexto encontro – intitulada *Writing and Review*, que tem como foco a apresentação e aplicação de elementos pertinentes a habilidade escrita e a revisão dos conteúdos estruturais. O sexto encontro, que seria o espaço dedicado à instrução escrita de forma explícita, acaba servindo também como um momento de revisão gramatical com a seção denominada *Review*. A seção *Writing* conta com uma média de três exercícios por unidade (SASLOW; ASCHER 2012, p. Tvii), que são organizados dentre os seguintes tópicos (CARVALHO, 2021):

- a) *Writing* – seção composta de uma breve explicação do tópico da unidade.
- b) *Prewriting* – exercício de natureza preparatória; tem como objetivo central auxiliar o aluno na organização da atividade de escrita proposta.
- c) *Writing* – atividade de escrita em si; contém informações sobre o número de parágrafos e Tipo De textos a ser escrito.
- d) *Self-Check* – tem como objetivo fazer com que os alunos revejam sua produção e avaliem o desenvolvimento de ideias, organização e estrutura dos textos.
- e) *Peer-response* – atividade que tem como objetivo prover aos alunos o feedback de seus pares, por meio da troca e avaliação das produções textuais.

Os autores afirmam que “a escrita é um processo que começa com ideias <sup>169</sup>” (p. Txv), logo, sugestões que enfocam técnicas de pré-escrita são feitas, seguidas da instrução da escrita de um primeiro rascunho, que deve ser revisado, para então se escrever uma versão final. Estas informações constam na seção *Improving written expression* <sup>170</sup>. Segundo a seção de aplicação do método, os exercícios de pré-escrita são empregados para que os alunos organizem as suas ideias, os exercícios de escrita contêm instruções claras acerca do Tipo De escrita esperado e da extensão do texto, e os exercícios de autoanálise, denominados de *Self-Check* têm como intuito fazer com que o aluno volte ao texto, com base nas questões apresentadas pela seção ou

---

<sup>168</sup> Termos originais: Goal oriented and achievement based” (Saslow & Ascher 2012, Txviii).

<sup>169</sup> Trecho original: Writing is a process that begins with ideas.

<sup>170</sup> Versão em português: Melhorando a expressão escrita.

pelos pares, para revisar a sua produção. Farei uma análise mais detalhada dessa seção posteriormente.

No tocante ao seu design instrucional, as orientações concernentes ao trabalho com a escrita aparecem na sétima posição, num total de oito tópicos, sendo que o último é um parágrafo de conclusão dos temas já abordados até aquele ponto. A escrita neste momento é apresentada dentro de “um programa de curso sistemático”<sup>171</sup>. Observe as especificações nas palavras dos próprios autores:

The *Summit* Student’s Book contains a writing syllabus that includes clear models and rigorous practice of important rhetorical and mechanical essay writing skills, such as parallelism, summarizing, and punctuation. Each lesson provides practice in the writing process, from prewriting to revision (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii)<sup>172</sup>.

As instruções metodológicas no guia do professor informam que o objetivo das aulas é capacitar os alunos a se expressarem confiantemente, com proficiência e fluência, de forma escrita e oral, ainda que a ênfase seja na oralidade (CARVALHO, 2021). Esse objetivo deve ser alcançado por meio: (a) da observação ativa de modelos orais e escritos da língua com base na hipótese do *comprehensible input*<sup>173</sup> (KRASHEN, 1981); (b) da repetição balanceada na nova língua através de *drills*; (c) do uso de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos, que devem ser encorajados pelos professores; (d) das atividades colaborativas entre pares e grupos; (e) da correção de erros com propósito claro e na medida certa, sem desestimular os alunos, embasados nos pressupostos de Brown (2007, *apud* SASLOW; ASCHER 2012); (f) do desenvolvimento ativo da auto expressão; (g) do ensino da leitura e da escrita e; (h) da melhoria da expressão escrita (SASLOW; ASCHER 2012, p. Tviii).

Acerca da melhoria da expressão escrita, que é o foco dessa pesquisa, os autores apontam quatro funções que as tarefas escritas desempenham em uma sala de aula, denominada por eles como comunicativa, sendo estas:

---

<sup>171</sup> Trecho original: “A systematic writing syllabus” (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii).

<sup>172</sup> Versão em português: “O Livro do Aluno do *Summit* contém um programa de escrita que inclui modelos claros e prática rigorosa de importantes habilidades retóricas e mecânicas de escrita de *essays*” tais como paralelismo, como resumir e pontuação. Cada lição provê a prática no processo de escrita, da pré-escrita à revisão” (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tviii).

<sup>173</sup> Hipótese do *input* compreensível. Krashen (1981) atesta que o *input* compreensível “refere-se às expressões ou manifestações linguísticas que os aprendizes entendem baseadas no contexto no qual essas são utilizadas e ao tipo de linguagem na qual esta é produzida, que deve ser compreensível pelo interlocutor” (RICHARDS & RODGERS 2001, p.182).

- First, they offer yet another vehicle for students to remember, practice, and consolidate language they are learning, reinforcing vocabulary and grammatical conventions.
- Second, they promote the development of accuracy because students and instructors read and edit the writing; errors are visible and can be meticulously corrected.
- Third, they can prepare students for the real writing they will do in their work and social lives: letters, e-mails, reports, articles, messages, and the like.
- Fourth, tasks based on a writing syllabus can teach students the conventions of standard written expression, such as sentence and paragraph development, use of topic sentences, and written rhetorical devices. These cannot be learned through speaking activities (SASLOW & ASCHER 2012, Txiv <sup>174</sup>).

Ainda sobre as instruções metodológicas acerca da expressão escrita, os autores argumentam que ao se trabalhar com a habilidade os professores devem: a) encorajar os alunos a fazer uso efetivo das estruturas que aprenderam, uma vez que é esperado que alunos num nível avançado utilizem gramática avançada em seus textos, b) lembrar os aprendizes de fazer uso dos vocábulos aprendidos, c) motivá-los a alternar a forma como se expressam, e d) esperar melhoras qualitativa e quantitativa no desempenho de seus alunos conforme esses desenvolvem as habilidades escritas por meio das atividades propostas (SASLOW; ASCHER, 2012).

Embora os autores declarem ter como objetivo prover uma prática social da linguagem, como visto anteriormente, não há um conceito de audiência ou contexto social de veiculação das atividades produzidas que vão além da sala de aula e os alunos que dela fazem parte (CARVALHO, 2021). As instruções abrem a possibilidade de se compartilhar as produções escritas entre pares ou entre o grupo. Isso é sugerido, não exigido, através do uso da conjunção *if* na frase “*If students share their writing*” <sup>175</sup> (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txiv).

Caso o compartilhamento das atividades ocorra, é requerido do professor que motive os pares ou os grupos a questionar as informações contidas no texto para que os alunos incorporem, ou não, as sugestões feitas ao longo da correção conjunta (SASLOW; ASCHER, 2012). Não são dadas instruções adicionais sobre como esta interação deve ocorrer ou qual a razão de se fazer tais perguntas. Entendemos que seja para que os colegas vejam pontos que podem melhorar, mas isso não é dado nas instruções.

As instruções acerca da correção indicam que o professor só deve dar ênfase a aspectos gramaticais e aos possíveis erros se os alunos tiveram a oportunidade de revisar e melhorar o seu próprio texto. Caso contrário, a atenção deve ser somente ao conteúdo. O professor deve interagir com as ideias que foram expressas no texto, fazendo perguntas que encorajem os alunos a se aprofundarem nas explicações ou a esclarecerem aquilo que tentaram expressar.

---

<sup>174</sup> Ver Anexo 5.

<sup>175</sup> Versão em português: Se os alunos compartilharem seus escritos/textos.

As instruções presentes na seção de instruções gerais de testes e avaliações (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv)<sup>176</sup> são igualmente importantes ao revelar as ligações entre as concepções de escrita presentes no LD e a forma como a habilidade deve ser avaliada. Tal seção é dividida em instruções gerais, avaliações orais, avaliações escritas, avaliação global e avaliação periódica da habilidade escrita. Em termos de instruções gerais, os autores esclarecem que não desejam “apresentar uma abordagem exaustiva de testes e avaliações”, mas sim propor alguns princípios (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv)<sup>177</sup>. Para tal, os autores esclarecem que o foco de aulas comunicativas é a habilidade oral e a auditiva. Logo, ambas devem ser trabalhadas de 50% a 75% do tempo de aula. Além disso, os autores explicam que, visto que avaliações orais demandam muito tempo de aula, a maior parte dos programas tendem a adotar testes escritos para avaliar a comunicação oral e a habilidade auditiva de seus estudantes. Segundo os autores:

If we were to “test what we taught” this would require more than 50% of our test items to evaluate listening and speaking. However, oral tests take a lot of time because each student must be tested individually; few programs provide enough time for such testing. For this reason, most programs rely on tests that are largely written (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv).

A colocação dos autores sobre não haver espaço em aula – e conseqüentemente nas avaliações – para se avaliar exatamente o que se ensina fica evidente no momento da avaliação da habilidade escrita, onde se há a cobrança de uso de elementos textuais e recursos retóricos não ensinados (ou estimulados) em sala de aula, como veremos mais adiante. Faz-se importante salientar que avaliações escritas no contexto disposto acima não se referem à avaliação da habilidade escrita em si, mas à forma como a escrita é empregada para aferir as demais habilidades. Vejamos o excerto abaixo:

“We propose that 80% of the test items be receptive and literal ones. Examples of these item types would include such things as true and false, multiple choice, and cloze sentences with word banks from which to choose items. These items should ‘test’ students’ knowledge of the target vocabulary and grammar they studied in the unit /.../. In turn, 10% of test items should be items that require more thought and more productive responses than those mentioned above. Examples of these items would be an answer to a question, a completion of a conversation response, or cloze sentence in which students have to complete items without benefit of a word bank or set choice. These items should “test” students’ knowledge and use of vocabulary and grammar learned in the unit /.../. The final 10% of the test items should require responses of

---

<sup>176</sup> Sessão denominada *Commonsense Testing and Evaluation* (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv).

<sup>177</sup> Trecho original: “One of a teacher’s most difficult challenges is to construct tests that fairly evaluate global students progress. Without pretending to present an exhaustive approach to testing and evaluation, we offer a few principles” (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv).

multiple sentences or paragraphs, etc. that indicate mastery of vocabulary and grammar and that may require critical thinking, such as inferential understanding of language and ideas in context from Reading passages. These items would typically target the strongest students in the class (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txvi).

Mesmo na descrição da seção de avaliações escritas a habilidade escrita é reduzida à prática gramatical e vocabular, uma vez que a instrução dada é a de que 80% da avaliação escrita seja composta por exercícios de natureza receptiva e literal, tais como atividades de verdadeiro ou falso, de múltipla escolha e de completar as lacunas. Os autores informam que as atividades que exigem um nível de resposta mais complexo (20% das atividades) pressupõem o uso de pensamento crítico e de estratégias tais como o emprego de “compreensão inferencial da linguagem e das ideias presentes nos excertos lidos”<sup>178</sup>. Esses exercícios mais complexos são voltados aos “alunos mais capazes”.<sup>179</sup>

As instruções finais acerca do ensino da escrita sugerem que os professores busquem ligar as tarefas a alguma habilidade que deva ser aplicada ao texto – e.g. paralelismo, sequenciar ideias – para que os alunos desenvolvam sua escrita segundo as convenções. De acordo com os autores, ao conectar as tarefas às habilidades, os professores estão propiciando uma oportunidade de os alunos praticarem o ponto linguístico aprendido, enquanto se familiarizam com as convenções textuais requeridas em inglês, bem como com variados tipos de texto que devem ser solicitados pelo professor, embora não haja instruções claras sobre quais tipos de textos e qual a frequência que esses devem ser requeridos (SASLOW; ASCHER 2012, Txv).

No tocante as avaliações periódicas da escrita propriamente, os autores sugerem uma análise regular do progresso dos alunos, por meio de atividades feitas em casa, em classe ou através de testes formais aplicados pelo professor. Não há uma indicação exata na obra de quantas vezes o aluno deve ser avaliado<sup>180</sup>. No caso de avaliações formais, os seguintes critérios devem ser adotados de forma igualitária:

---

<sup>178</sup> Colocar excerto

<sup>179</sup> Trecho original:

<sup>180</sup> A Franquia tem dois testes oficiais estipulados. A UE por sua vez instituiu mais dois testes intermediários por conta. Informação extraída de entrevista com o diretor da UE. DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.



**Quadro 15:** Critérios de avaliação de atividades escritas formais (SASLOW & ASCHER 2012)

<b>Critérios de Avaliação</b>	<b>Perguntas avaliativas</b>
(a) Adequação	O texto está de acordo com o tema proposto?
(b) Completude	O estudante desenvolveu o tópico adequadamente?
(c) Adequação gramatical	Foi feito uso de sentenças completas? A gramática, ortografia e pontuação estão corretas? O vocabulário e as expressões idiomáticas utilizadas são significativos?
(d) Clareza	O texto está bem organizado? As ideias estão apresentadas de forma clara e lógica? São utilizados detalhes para esclarecer e ilustrar ideias?
(e) Complexidade	O texto faz uso de variedade de estruturas nas sentenças? O vocabulário é diversificado?

**Fonte:** Elaborado com base em Saslow e Ascher (2012).

#### **4.2.2.1. Análise da Descrição do Material Didático**

Embora a pesquisa tenha como objetivo investigar o ensino da escrita em Inglês por meio dos exercícios que façam uso da habilidade no LD, a forma como este é concebido e suas instruções, não somente as concernentes aos exercícios de escrita, revelam as concepções de língua e de seu ensino, bem como suas premissas acerca da instrução da habilidade escrita.

A ênfase dada à oralidade fica clara ao longo da descrição do escopo da obra, e as instruções acerca da escrita revelam um conceito de língua estrutural em sua aplicação com uma roupagem voltada à perspectiva social. Essa ênfase estruturalista travestida de perspectiva social é observada ao se mencionar o trabalho com aspectos sociais da língua, ou ainda os benefícios oferecidos pela escrita, bem como à fala dos autores sobre como o LD prepara os alunos para situações reais de comunicação (CARVALHO, 2021).

No que refere ao conceito de língua depreendido das instruções, observa-se que os autores partem de uma visão estrutural e almejam chegar a uma esfera social, porém sem sucesso. Ao expor os objetivos da obra, Saslow e Ascher (2012) afirmam que o MD tem como objetivo capacitar o aprendiz a desenvolver as quatro habilidades comunicativas em inglês ao

promover uma prática gramatical, vocabular e ‘social da linguagem’<sup>181</sup> de forma integrada, por meio de uma sequência gramatical imbuída em unidades com componentes comunicativos. A obra busca fazer um movimento que parte do estrutural para o social.

Por meio dessa colocação, é possível concluir que os autores partem do princípio de que as normas gramaticais ditam a forma como a língua será utilizada, desconsiderando os pressupostos de língua como instrumento ideológico, nos quais a língua passa a ser vista como uma atividade interativa e dialógica, e deixa o status de sistema ou forma ao ser investigada em seu contexto sociointerativo. Bakhtin (2006) muda o foco de reflexão da língua, partindo do contexto em vez do sistema, entendendo linguagem como forma de ação e passível de análise, como atividade e não como estrutura (FARACO, 2005).

A colocação dos autores aproxima-se mais dos pressupostos estruturalista e cognitivista na forma como descrevem a atividade social da língua. Na perspectiva de Chomsky (2006) e Saussure (1969), expoentes dessas perspectivas, a língua “enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano” (MARCUSCHI 2008, p.32). O que se acaba por analisar é um “simulacro” da língua, embasado no sistema, em vez da linguagem e seu funcionamento (MARCUSCHI 2008, p.31).

Como então os autores conseguirão alcançar uma prática social da língua por meio de uma sequência gramatical, ainda que esta esteja imersa em componentes comunicativos? Pela visão dos autores, se parte da gramática em forma crescente até se chegar aos aspectos sociais, porém, a análise dos exercícios voltados à escrita revela a forma superficial pela qual esse aspecto social é trabalhado, remetendo mais uma vez às práticas sugeridas pelo estruturalismo e o cognitivismo nas quais a esfera social não é ignorada, mas deixada de lado, para se obter um objeto passível de investigação.

Ao analisarmos o quarto benefício concernente às atividades escrita citado pelos autores, vemos que a visão destes acerca das convenções escritas é também voltada ao estruturalismo e embasada no domínio do sistema. Saslow e Ascher (2012) entendem que estudar as convenções da escrita padrão é saber: (a) produzir sentenças; (b) desenvolver parágrafos; (c) usar sentenças tópicas e; (d) aplicar recursos retóricos. Os pressupostos dos autores não chegam sequer a mencionar a esfera ideológica da língua, ou da influência daquilo que lhe é externo em sua constituição. Segundo os pressupostos ideológicos, a verdadeira substância da língua não pode ser constituída por um sistema de estruturas linguísticas ou pela enunciação monológica e isolada, mas sim por sua esfera social da interação verbal, uma vez

---

<sup>181</sup> Grifo nosso.

que a língua subsiste e se desenvolve historicamente na comunicação verbal concreta (BAKHTIN, 2006).

As concepções de ensino de escrita depreendidas na descrição do material apontam a abordagem com o foco no produto, embora se faça uso de nomenclaturas que se refiram à abordagem processual e de outras que indiquem o trabalho com gêneros textuais.

Ao pensarmos nos conceitos de ensino de escrita é possível depreender da descrição do MD que o enfoque dado aos exercícios é um misto da abordagem do produto com as estratégias pertencentes à abordagem processual. O foco na abordagem do produto é evidente ao se afirmar: (a) o uso de “modelos claros” para se oferecer uma amostra do que se é esperado<sup>182</sup>; (b) a necessidade de uma prática “rigorosa de aspectos retóricos e mecânicos da habilidade de escrita de *essays*”; (c) o caráter treineiro atribuído à escrita ao se priorizar o emprego de estruturas e vocabulário estudados, sem a noção de audiência ou contexto social em que essa escrita se situa e; (d) o uso de tarefas escritas como veículo de consolidação e reforço vocabular e das convenções gramaticais (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii).

Como já demonstramos na seção de revisão de literatura, o uso de ‘bons modelos’ era adotado ao se trabalhar com a abordagem com foco no produto. Tal perspectiva, arraigada no *behaviorismo* (ou comportamentalismo), consistia no desenvolvimento da escrita tendo como base bons modelos de textos que eram aplicados de modo a reforçar a formação de bons hábitos por meio da prática de estruturas gramaticais e estilo, que deveriam ser copiados, imitados e transformados com foco no produto final (NUNAN, 1999).

Na obra investigada, tais modelos são oferecidos para se trabalhar aspectos retóricos e mecânicos da escrita de *essays*. Ao longo das orientações do guia do professor não são apresentadas definições acerca do que seriam esses aspectos retóricos ou mecânicos, ou ainda o que seria um *essay*, segundo a visão dos autores. Veremos mais à frente na análise da seção de escrita propriamente que esses aspectos retóricos são compreendidos unicamente como aplicação de técnicas textuais, tais como o uso de paralelismo, sequenciamento de ideias, desconsiderando os conceitos de audiência ou os contextos sociais nos quais os textos seriam escritos.

O caráter treineiro assumido pela escrita e a colocação de que as atividades com a habilidade servem como forma de consolidação e reforço vocabular e gramatical também dialogam com a abordagem voltada ao produto e aos pressupostos da teoria *behaviorista*, nos

---

<sup>182</sup> Trecho original: The book [...] includes clear models and rigorous practice of important rhetorical and mechanical essay writing skills (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii).

quais essa perspectiva se baseia. Ferreira (2011) afirma que a escrita nesse paradigma “consiste numa ocasião para a prática de gramática e para a exibição de seu conhecimento” (p. 77).

Outro aspecto que aponta para a abordagem com foco no produto é o modo como os erros são tratados. Segundo as colocações dos autores, conforme os alunos realizam as tarefas escritas os erros são expostos e podem ser, nesse momento, ‘meticulosamente’<sup>183</sup> corrigidos. Na perspectiva com foco no produto os erros também devem ser evitados, por serem caracterizados como um mau hábito que não deve ser reforçado (FERREIRA, 2011).

A ênfase dada à correção de erros torna-se paradoxal, e destoa das instruções acerca da forma como o texto deve ser corrigido. Os autores citam estudos de Brown (2007 *apud* SASLOW; ASCHER, 2012), que afirma que corrigir erros na fala e na escrita dos alunos pode não ser tão eficiente quanto se imagina para se promover o aprendizado de estruturas corretas. Saslow e Ascher (2012) prosseguem as explicações apontando que a correção excessiva pode ser desestimulante ou embaraçosa, e sugerem que os professores procurem balanceá-la ao avaliar a real necessidade de se apontar os erros, uma vez que é preciso fazer com que os alunos não sejam desencorajados e sintam avanços em seus estudos. Os autores sugerem, que ao corrigir os textos, as ideias devem ser primeiramente valorizadas, e que o foco na assertividade gramatical só deve ocorrer após os alunos terem a oportunidade de revisar suas produções.

No entanto, ao retomarmos os benefícios apontados ao se trabalhar com tarefas de escrita em sala, o manual de professores indica que a prática da habilidade expõe os erros, que podem ser rigorosamente corrigidos. Como estes poderão ser corrigidos de tal maneira se não há clareza sobre até que ponto eles devem ser ressaltados? E, se a proposta é valorizar a geração de ideias, porque os erros devem ser tratados de forma meticulosa? Estabelece-se então um conflito.

Ainda que a esta altura esteja claro que o conceito de escrita adotado pelos autores está enraizado na abordagem com foco no produto, Saslow e Ascher (2012) buscam aproximar a escrita de uma atividade social ao sugerir que as tarefas de escrita oferecidas pela obra possam preparar os alunos para o uso real da escrita, elencando alguns dos possíveis gêneros textuais que os alunos abordarão nas aulas – “cartas, e-mails, relatórios, artigos e mensagens, *etc.*”<sup>184</sup> – e ao afirmar que esse Tipo De programa pode instruir os alunos sobre as convenções da escrita padrão.

---

<sup>183</sup> Grifo nosso.

<sup>184</sup> Trecho original: Letters, e-mails, reports, articles, messages, and the like. Grifo nosso.

Embora a obra faça uso de nomenclaturas que indicam o trabalho com gênero textual, a forma como os exercícios são abordados está aquém do que de fato é proposto pela teoria de gênero, revelando uma prática tradicionalista velada. Veremos esta constatação ao se analisar os exercícios propriamente ditos.

Os autores também fazem uso de nomenclaturas que apontam para a abordagem processual, como por exemplo, os passos sugeridos de pré-escrita que vão desde *brainstorming* à aplicação de esquemas para a organização de ideias, a possibilidade de revisão em pares e a análise do texto por parte do aluno, com o intuito de reescrevê-lo ou ainda adequá-lo (SASLOW & ASCHER, 2012). No entanto, ao se analisar os exercícios e suas instruções diretas mais de perto, é possível associá-los com os passos sugeridos por Badger e White (2000) para se escrever na abordagem com ênfase no produto: (a) familiarização–conscientização das características textuais de um texto específico; (b) escrita controlada; (c) escrita guiada – prática de forma controlada a uma forma mais livre – até que se chegue a (d) escrita livre. Veremos na análise da seção de escrita como os exercícios de pré-escrita são similares ao estágio (a) e (b) apresentados por Badger e White (2000) e como as instruções para a escrita são restritivas e se encaixam na etapa (c).

Os critérios para correção de avaliações escritas formais, no entanto, são balanceados, e promovem, através de suas perguntas norteadoras, uma correção que analisa não somente os aspectos gramaticais e estruturais – com perguntas que avaliam assertividade gramatical, variação no uso de vocabulário, ou ainda de sentenças mais complexas – mas também propicia uma reflexão sobre o texto voltada à geração de ideias – com perguntas acerca do desenvolvimento do tópico sobre o qual se deveria escrever, ou ainda acerca da completude ou detalhamento de ideias. Isso reflete uma realidade do ensino: ao longo das aulas a ênfase à gramática e ao produto final é dada sem focar no processo retórico e de adequação de ideias, porém, estes são requeridos nas avaliações formais.

#### **4.2.3. Análise quantitativa das atividades que fazem uso da escrita**

Como já esclarecido na seção de metodologia, as atividades foram tabuladas com base na taxonomia de Ferreira (2011), adaptada e ajustada aos dados da presente pesquisa<sup>185</sup>.

Os critérios estabelecidos para análise foram os seguintes:

---

<sup>185</sup> Ver página 95.

**Quadro 16:** Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).  
Versão simplificada <sup>186</sup>

<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>
(A)	Atividades de natureza mecânica.
(B)	Atividades de natureza mediadora.
(C)	Atividades para treino gramatical ou vocabular.
(D)	Atividades essencialmente de escrita.
(E)	Atividades indefinidas

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Ferreira (2011).

Para fins de análise, as tarefas que faziam uso da escrita no livro e as instruções no guia do professor foram consideradas. Para averiguar as que não eram declaradamente de escrita foram observados os verbos utilizados nas instruções do guia do professor e nos enunciados de cada tarefa, a fim de investigar se esses verbos faziam alusão à escrita – e.g. resuma, liste, escreva – mesmo que as atividades em si fossem voltadas à compreensão auditiva, a leitura, oralidade ou treino gramatical. Veja o exemplo abaixo:

**Figura 2:** Exemplo de atividade para treino gramatical ou vocabular (Tipo C).

**D** On a separate sheet of paper, write advice for each person. Use the verbs **stop**, **remember**, and **forget** with gerunds or infinitives. *Answers will vary, but may include:*

*She should stop working so much.*

1. Samantha has a demanding job and works long hours. When she finally gets home, she's exhausted. She spends all weekend trying to catch up on housework and shopping.
2. Michael spends most of the day at the computer. Some days he doesn't even get outside except to walk to the bus stop. On the weekends, he just watches a lot of TV. *He should remember to exercise every day.*
3. Philip is a single father with three kids, and he travels a lot for his company. He feels his kids are growing up so fast that he hardly ever sees them. *He shouldn't forget to make time for his kids.*
4. Marisa has been using her credit cards a lot lately, and she can't keep up with the monthly payments. And now she's having a hard time keeping up with all her bills. *She should stop using her credit cards so much.*

12

**Fonte:** Exercício extraído da obra de Saslow e Ascher (2012, p.13).

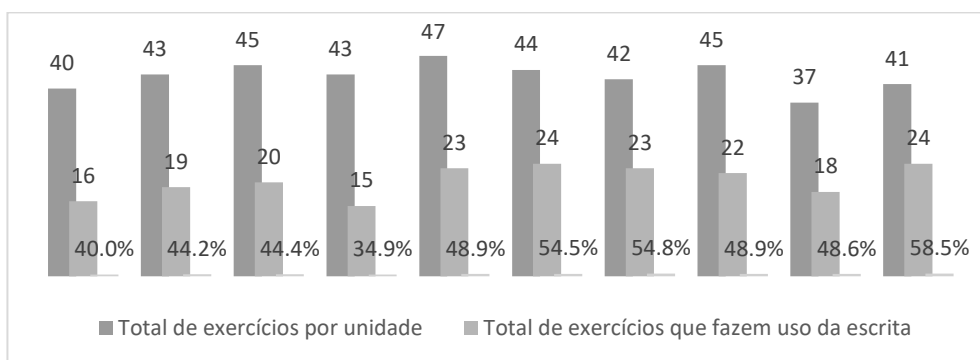
Embora a tarefa tenha como objetivo a aplicação de estruturas gramaticais – verbos que podem ser seguidos de gerúndio ou do infinitivo – as instruções do exercício pedem que se escreva um conselho. Essa atividade não é de escrita em sua essência, mas faz uso desta para o treino gramatical (Tipo C).

<sup>186</sup> Para tabela completa ver página 97X.

As atividades foram averiguadas levando em consideração a seção na qual se inseriam e a ligação que tinham com as demais tarefas desta seção.

Embora o escopo do material indique que o objetivo da obra seja a capacitação oral e escrita (SASLOW e ASCHER, 2012), vemos que a predominância de exercícios que favorecem a oralidade é maior do que aqueles que promovem a escrita, de forma direta ou indireta.

**Gráfico 1:** Total de atividades da unidade versus atividades que fazem uso da escrita

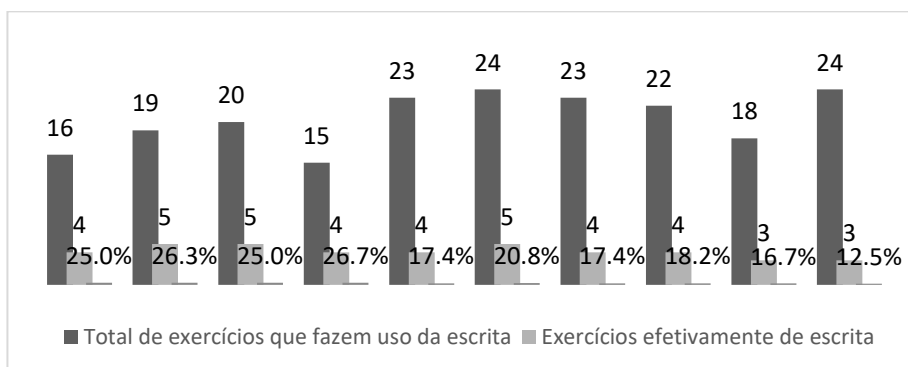


**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Comparamos o total de atividades contidas em cada unidade com aquelas que fazem uso da escrita, sejam estas tarefas voltadas à oralidade, à habilidade auditiva, à leitura ou à escrita propriamente dita. Vemos que num total de 10 unidades os exercícios que fazem uso da escrita chegam a uma média de 47,8%, alcançando a máxima de 58% na última unidade e o mínimo de 34,9% na quarta unidade.

Esses valores são bem menores se discriminarmos as tarefas que são de fato voltadas à escrita em comparação com os demais exercícios que fazem uso da habilidade, chegando a cair mais da metade em algumas unidades:

**Gráfico 2:** Atividades que fazem uso da escrita versus atividades de escrita

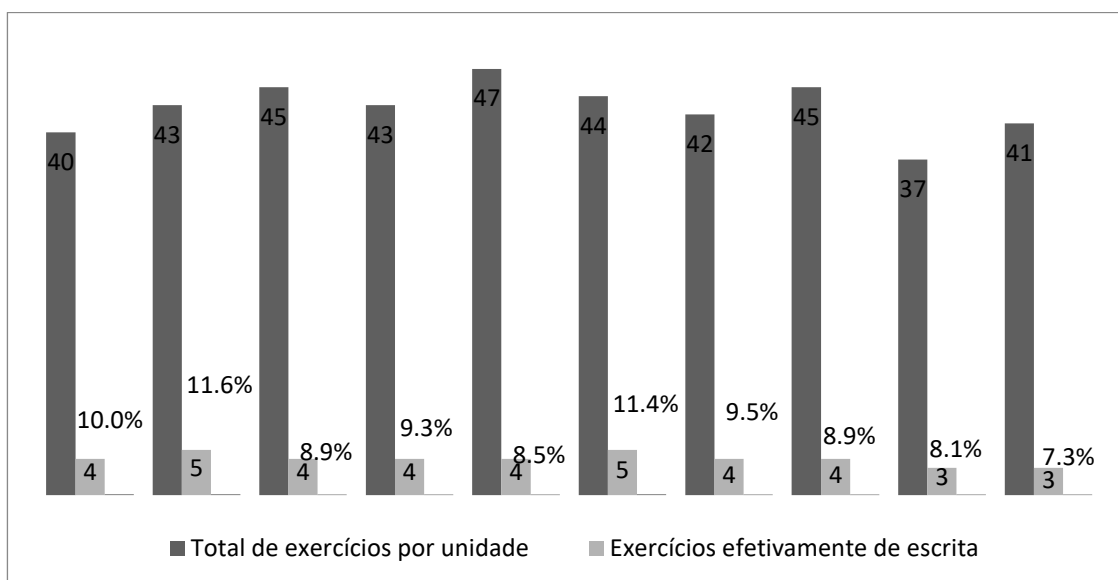


**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ao contrapor os exercícios que desenvolvem a habilidade escrita (Tipo D) com as demais categorias elencadas para análise – atividades mecânicas (Tipo A), atividades mediadoras (Tipo B), atividades que servem como instrumento de treino gramatical ou vocabular (Tipo C), e atividades indefinidas (Tipo E) – os exercícios efetivamente de escrita contabilizam uma média de 20,01% dentro da obra, com uma máxima de 26,3% na segunda unidade, e, curiosamente, uma menor ocorrência na unidade que teve um maior número de atividades que fazem uso da escrita: a unidade 10, com um percentual de 12,5%.

Se considerarmos o número total de atividades dentro de cada unidade e os exercícios que efetivamente trabalham com escrita, esses números caem drasticamente. Veja o gráfico:

**Gráfico 3:** Total de atividades por unidade versus atividades que fazem efetivamente uso da escrita



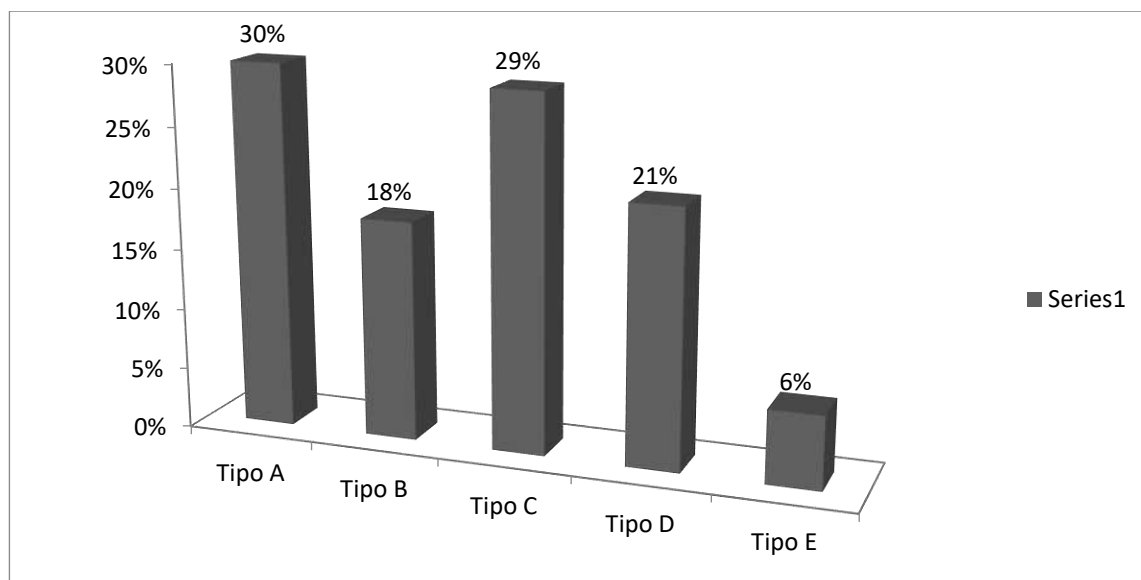
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A média de tarefas que lidam com a habilidade escrita efetivamente é de 9,4% em relação ao número total de atividades apresentadas em cada unidade, chegando à máxima de 11,6% na unidade dois e a mínima de 7,3% na unidade 10. Esse é um percentual baixo se considerarmos o desejo dos autores de tornar os aprendizes proficientes de forma oral e escrita.

A predominância de exercícios mecânicos (Tipo A) e que priorizam o treino gramatical ou vocabular (Tipo C) fica clara ao compararmos a média de cada uma das categorias ao longo das unidades:



**Gráfico 4:** Média das categorias nas unidades



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

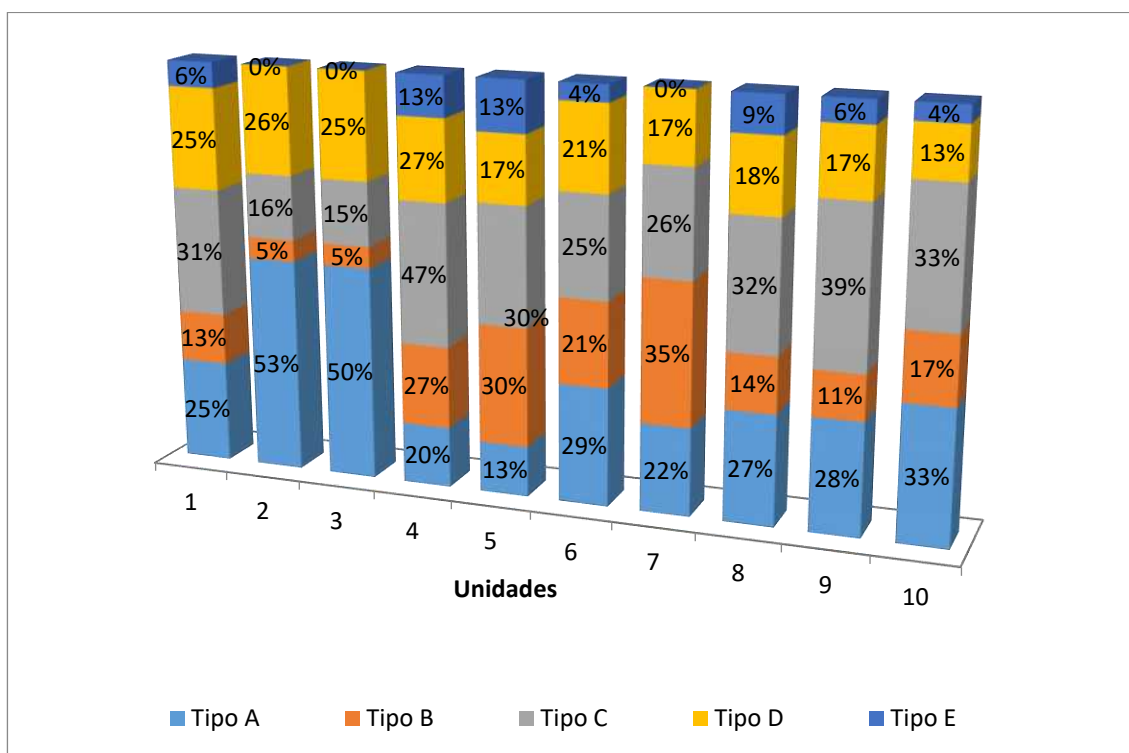
As atividades mecânicas (Tipo A) aparecem em primeira posição com 30%, seguidas daquelas utilizadas para treino gramatical ou vocabular (Tipo C) com 29%. Isso nos revela uma visão estrutural de língua e de seu ensino se considerarmos que 59% das atividades que fazem uso da escrita são de natureza estruturalista e expressam uma visão mecânica da habilidade, voltada às práticas pertencentes à abordagem do produto. Em terceira posição vemos as atividades voltadas à escrita propriamente dita (Tipo D) computando um total de 21%, seguidas de atividades tidas como mediadoras, empregadas no desenvolvimento de alguma outra habilidade (Tipo B), com 18% de ocorrência, e as atividades indefinidas, que somam 6%. Ferreira (2011) informa em sua análise que os exercícios mediadores (Tipo B) não se enquadram a perspectiva alguma de ensino de escrita, “pois concebe[m] a escrita como facilitadora de outras habilidades” (p. 81). As atividades efetivamente de escrita (Tipo D), por sua vez, estão mais ligadas à abordagem de gêneros textuais, porém, a análise da mais detalhada da seção de escrita revela que o emprego dessas atividades não segue esses pressupostos, como veremos mais à frente.

No caso da investigação de Ferreira (2011) notou-se que, embora os exercícios fizessem uso de nomenclaturas que indicavam o trabalho com gêneros textuais, a sua proposta estava aquém do que de fato é indicado pela teoria de gênero, revelando uma prática estruturalista velada. Como as atividades nessa pesquisa foram analisadas de acordo com as sessões às quais pertenciam, todas as atividades da seção de escrita foram tabuladas como atividades

propriamente de escrita. Uma análise de cada tarefa isoladamente revelou que, embora alguns desses exercícios constem nessa seção, sua premissa individual é estruturalista.

Ao analisarmos as unidades de forma geral, percebemos que, embora as atividades de natureza mecânica estejam à frente numa média percentual, a predominância em cada unidade é de fato de atividades de treino gramatical e vocabular (Tipo C):

**Gráfico 5:** Categorias em de cada unidade



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

As tarefas para prática gramatical e vocabular (Tipo C) predominam nas unidades 1, 4, 5, 7, e 9, empatando com os exercícios do tipo mecânico (a) na unidade 10. Se somarmos os resultados dos tipos a e c, o enfoque em atividades de natureza estruturalista chega à máxima de 68% na unidade 2 e uma mínima de 43% na unidade 5. Ao fazer essa mesma análise em relação aos exercícios voltados ao ensino efetivo da escrita (Tipo D) temos uma máxima de 27% na unidade 4 e uma mínima de 13% na unidade 10.

A análise revela que, a tendência das atividades averiguadas é o desenvolvimento de uma prática estruturalista e tradicional de escrita que aponta para uma visão também estruturalista de ensino e aprendizagem de línguas. Se considerarmos as definições do escopo do material didático que alegam capacitar os aprendizes a desenvolver as quatro habilidades

comunicativas em inglês de modo “proficiente, confiante e fluente”<sup>187</sup>, deveríamos encontrar na análise uma divisão mais igualitária, onde cerca de 25% dos exercícios fossem dedicados à instrução de escrita. Seguindo essa mesma lógica, se considerarmos que o LD contém um total de 427 exercícios, ao menos 107 exercícios deveriam ser dedicados ao desenvolvimento da escrita, foco do presente estudo. Sendo assim, cada unidade teria uma média de 11 exercícios dedicados à habilidade escrita.

Ainda que os autores pressuponham que a prática das habilidades comunicativas seja integrada (SASLOW & ASCHER 2012, Tvii) e que, possivelmente, não haja uma necessidade de uma divisão de tempo tão exata, faz-se importante considerar que a instrução escrita explícita é esperada somente em 1/6 das aulas ministradas por unidade, frequência bem abaixo do ideal.

Após a realização de testes estatísticos<sup>188</sup> para confirmar os cálculos realizados com base nos dados coletados, observou-se uma diferença significativa entre os valores ideais predefinidos – uma média de 11 exercícios por unidade – e a ocorrência de exercícios de escrita propriamente, como já demonstrado por meio dos gráficos. A média real, com base na taxonomia aplicada aos exercícios, é de cerca de 4.1 exercícios de escrita do Tipo D por unidade, valor bem abaixo do ideal de 11 atividades que contemplem a habilidade por unidade. Também foram realizados testes T com duas médias amostrais<sup>189</sup>, comparando as atividades do Tipo A (de natureza mecânica) combinadas às atividades do Tipo C (desenvolvidas para promover o treino gramatical e/ou vocabular) em comparação com as atividades do Tipo D (atividades propriamente de escrita). Percebeu-se que as atividades do Tipo A+C combinadas são mais prevalentes do que as atividades do Tipo D, o que confirma a visão estrutural de escrita, uma vez que as atividades do Tipo A e do Tipo C são duas facetas de uma proposta voltada a uma visão estruturalista de ensino de línguas.

Conduzimos mais uma rodada de testes T com uma única media amostral comparando os tipos A+C de exercícios combinados aos valores ideais predefinidos de 11 exercícios de cada habilidade por unidade. Observou-se nesta rodada de testes que essas categorias (A+C) não diferiram substancialmente dos valores predefinidos, o que confirma a tendência à uma visão mais estrutural de ensino e aprendizagem de línguas que conseqüentemente se estende à instrução escrita.

---

<sup>187</sup> Trecho original: The goal of any post-intermediate communicative language course should be to enable students to express themselves confidently, accurately, and fluently in speaking and writing.

<sup>188</sup> Testes T com uma média amostral (T-test with one sample unit).

<sup>189</sup> Two sample T test.

Os resultados da análise quantitativa dos exercícios nos fizeram questionar qual a real natureza das atividades que constam na seção de escrita propriamente, uma vez que elas foram tabuladas como a categoria b somente por fazerem parte da seção de escrita. Fez-se necessário aferir, com maior precisão, os conceitos subjacentes a esta seção para entender qual seria a sua proposta macro e a conexão que as atividades possuem entre si. Vejamos então a análise qualitativa das seções de escrita como um todo.

#### **4.2.4. Análise qualitativa das seções de escrita.**

Como vimos na análise apresentada até o momento, ainda que a forma de apresentação dos exercícios sugira um trabalho abrangente com escrita, que prevê os passos de pré-escrita, escrita e revisão (individual e em pares), a investigação realizada mostra que poucas são as unidades que de fato oferecem exercícios para o desenvolvimento da escrita, fora da seção dedicada à habilidade, o que limita seu desenvolvimento (CARVALHO, 2021). As unidades 1, 2, 3, 7 e 8 contém somente um exercício extra fora da seção de escrita<sup>190</sup>. A unidade 6 sugere um projeto de escrita, contudo, a descrição do projeto está no guia do professor, documento ao qual os alunos não têm acesso. Como já mencionado, mesmo a lição que seria dedicada à instrução da escrita não é totalmente voltada à habilidade, já que essa aula também é voltada à revisão gramatical (SASLOW; ASCHER 2012, Txviii-Txix). Com base nos achados referentes à taxonomia, decidimos investigar as seções de escrita de modo qualitativo, devido à preocupação de perder a essência das atividades presentes nesta seção ao analisá-las isoladamente.

Descrevemos abaixo cada uma das unidades tendo como base as instruções disponíveis aos professores no índice do LD e as atividades que compõem as seções de escrita, buscando entender o foco e relação entre as atividades dentro da seção e quais concepções de ensino de escrita e de ensino de língua as atividades revelam. O foco de análise de cada exercício, realizada por meio das categorias criadas, foi estabelecido com base na leitura das seções em busca de palavras-chaves que indicassem as concepções de língua e de instrução de escrita inerentes às atividades apresentadas. Mantive a ordem na qual cada subseção (ou atividade) é apresentada na seção, agrupando somente o texto explicativo (introdução da seção) aos exercícios de escrita propostos. Vejamos o quadro abaixo:

---

<sup>190</sup> As atividades mencionadas se enquadram no Tipo D da taxonomia, dedicadas ao desenvolvimento da escrita propriamente.

**Quadro 17:** Seção *Prewriting* das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.

**Foco da seção de *Prewriting***

<b>Unidade</b>	<b>Gramática / estrutura</b>	<b>Vocabulário / funções</b>	<b>Aspectos textuais</b>
1	-----	-----	Estrutura de um parágrafo: revisão.
2	Paralelismo	-----	-----
3	Advérbios para demonstrar sequenciamento de eventos/ideias.	-----	Sequenciamento de eventos: revisão
4	Advérbios para comparar/contrastar e conectivos.	-----	Comparar e contrastar: revisão
5	-----	Cumprimentos formais e modos formais de encerrar um texto, de despedir-se	Estrutura de uma carta de reclamação
6	-----	Expressões para expressar pontos de vista e opinião de especialistas; como rebater argumentos contrários e concluir argumentos	Persuasão
7	Verbos usados para reportar ações <sup>191</sup> .	Expressões comuns para reportar ideias.	Resumir e parafrasear a ideia de terceiros
8	Conjunções coordenadas e uso adequado de pontuação ( <i>run-on sentences</i> e <i>comma splices</i> ) <sup>192</sup> .	-----	Escrita livre ( <i>Freewriting</i> )

<sup>191</sup> Tradução nossa. Reporting Verbs.

<sup>192</sup> Segundo Saslow e Ascher (2012, p.96) *run-on sentences* refere-se à ligação de orações sem o uso adequado de pontuação, e *comma splices* refere-se à combinação de duas orações fazendo o uso de vírgulas, sem a conjunção adequada.

Unidade	Gramática / estrutura	Vocabulário / funções de linguagem	Aspectos textuais
9	Como evitar fragmento de sentenças, de frases e orações dependentes	---	Breve explicação sobre o que é uma artigo de notícias.
10	Conectores e palavras para apresentar ideias de forma sequencial.	---	Como expressar e dar embasamento a opiniões de forma clara.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Em relação ao estágio de pré-escrita, Saslow e Ascher (2012) informam que o processo de escrever começa a partir do levantamento de ideias iniciais, logo, os professores devem estimular os alunos a fazer o levantamento de possíveis temas de interesse (*brainstorming*), escrever rascunhos e revisar o seu progresso. Ainda que tais técnicas recursivas apontem para uma visão de escrita que prime pelo processo de escrever (ZAMEL, 1982), as lições de escrita tendem a encorajar a geração de ideias sem levar em consideração o contexto de produção do texto e sua audiência, noções comuns à abordagem com foco no processo<sup>193</sup> (FERREIRA, 2007). A unidade 2, por exemplo, que apresenta a noção de agrupamento de ideias para a geração de temas de escrita e dispõe de um esquema, não traz explicação alguma sobre os motivos pelos quais se sugere fazer tal esquema, somente o modelo do esquema e as instruções de como fazê-lo. Vejamos a atividade abaixo:

<sup>193</sup> Vide os princípios da abordagem com foco no processo na seção 2.3.2 da Revisão de Literatura.

**Figura 3:** Atividade de pré-escrita da seção de escrita da Unidade 2

**A Prewriting. Clustering Ideas.**  
Look at the idea cluster below. On a separate sheet of paper, create your own idea cluster. Draw a circle and write **ME** inside it. Then write any ideas that come to mind in circles around the main circle. Expand each new idea. Include hobbies, accomplishments, places you have traveled, interests, goals, etc.

**Example**

**ERROR CORRECTION** Correct the errors.

I have always been a relaxed, passionate, and ~~been~~ <sup>meeting</sup> ~~a~~ moody person. I love traveling, ~~to meet~~ new people, and learning about new places. I have been to many interesting places; for example, I have been on top of Mount Kilimanjaro, I have gone ice fishing with Eskimos in Alaska, and ~~rode~~ <sup>have ridden</sup> on a camel in Morocco. These were some of

**B Writing.** On a separate sheet of paper, write a paragraph describing yourself, using the information from your cluster. Make sure to use parallel structure.

**C Self-Check.**

- Did you use parallel structure with pairs or series of nouns, adjectives, and adverbs?
- Did you use parallel structure with the clauses, phrases, and tenses?
- Does the topic sentence introduce the topic of the paragraph?

24 UNIT 2

**Fonte:** Exercício extraído da obra de Saslow e Ascher (2012, p.24).

A própria geração de ideias é feita de forma formulaica. O mesmo ocorre na unidade 4 com a inserção do uso do diagrama Venn<sup>194</sup> para a organização de ideias: não há nenhuma informação sobre as razões para se utilizar tal diagrama ou quais os benefícios de seu uso.

Ainda sobre a proposta de atividades de pré-escrita para a geração de ideias, a falta de exercícios de escrita livre (*freewriting*) também distanciam os princípios do LD àqueles presentes na abordagem com foco no processo, uma vez que o material conta com somente uma atividade de escrita livre, na unidade 8 (CARVALHO, 2021).

Vejam a seguir qual Tipo De instrução e quais são as atividades de escrita requeridas nessa seção propriamente:

<sup>194</sup> O diagrama de Venn, também conhecido como diagrama de Venn-Euler, é uma forma de representar um conjunto graficamente, para isso faz-se uso uma linha fechada que não possui auto intersecção e representa-se os elementos do conjunto no interior dessa linha. Tal diagrama tem como função principal facilitar o entendimento nas operações básicas de conjuntos. Para mais informações sobre o assunto consulte <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm> Acesso em .06/04/2021.

**Quadro 18:** Explicação geral da seção e atividade de escrita das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.

Unidade	Explicação do tópico da seção	Atividade de escrita solicitada	Forma de abordar o texto		
	Uso de modelos de escrita	Atividades de correção de erros	Solicita número Solicita gênero específico?		
			Bottom-up ou top down ?		
1	Sim	No	Sim, 1 Não	Bottom-up	
2	No	Sim	Sim, 1 Não.	Bottom-up	
3	Sim	Não	Sim, 1 Não	Bottom-up	
4	Não	Não	Sim, 2 Não	Bottom-up	
5	Sim	Não	Não	Cartas Formais: revisão	Bottom-up
6	Sim	Não	Sim, 1 Não	Bottom-up	
7	Sim	Não	Não	Resumo	Bottom-up e top down (instruções sobre a função de um resumo)
8	Não	Sim	Sim, 1 Não	Bottom-up	
9	Não	Sim	Não	Artigo de Notícias	Bottom-up
10	Sim	Não	Não	Crítica (não explicado/instruído)	Bottom-up

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.



As instruções voltadas ao desenvolvimento da escrita, presentes tanto nos enunciados como nos planos de aula disponibilizados pelos autores,<sup>195</sup> têm prioritariamente como foco aspectos de cunho estrutural, uma vez que as unidades 1,3,5,6,7 e 10 fazem uso de modelos curtos de textos a serem seguidos (geralmente compostos por um parágrafo), e as unidades 2,8 e 9 contam com atividades de correção de erros como forma de instruir o tópico a ser estudado. Metade das unidades solicita a escrita de um parágrafo apenas, a unidade 4 prevê a escrita de dois parágrafos e as unidades 5, 7, 9 e 10 requerem a escrita de um gênero específico.

As explicações sobre a função social dos poucos gêneros solicitados tendem a ser reduzidas a uma frase. Na unidade 5, por exemplo, as cartas formais são apresentadas tendo como base o nível de formalidade na qual devem ser escritas e aspectos estruturais tais como ortografia, regras de pontuação e organização do texto. Sua função social não é problematizada. A unidade 7, que solicita a escrita de um resumo, tem como título “Explique um artigo que você leu” (*Explain an article you read*) (SASLOW; ASCHER 2012, p.84), e a introdução ao gênero é feita de forma breve, informando que “um resumo é uma explicação sucinta das ideias principais de um artigo” (SASLOW; ASCHER 2012, p.84).<sup>196</sup> A explicação do gênero notícia (*News article*), na unidade 9, só é feita na seção de pré-escrita, que informa que uma notícia responde possíveis perguntas sobre um determinado evento (SASLOW; ASCHER 2012, p.108)<sup>197</sup>. A explicação da seção, que vem antes do exercício de pré-escrita, tem como foco aspectos estruturais tais como fragmentos de sentenças (*sentence fragments*) e explicações sobre tipos de orações e conjunções, seguidas de exercício de correção de erros, para a fixação do conteúdo. Vejamos abaixo:

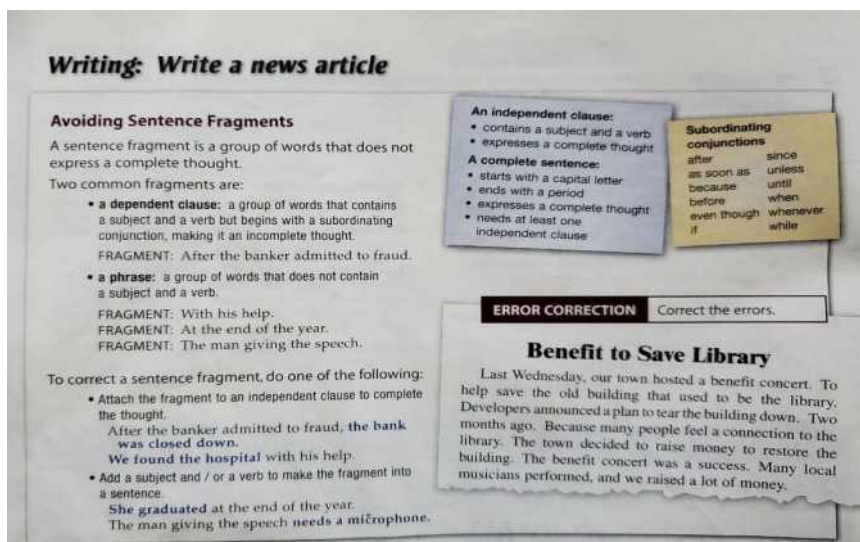
---

<sup>195</sup> Todas as páginas do LD contam com um plano de aula presente página a página do livro, com explicações de cada atividade.

<sup>196</sup> Trecho original: “A summary is a shortened explanation of the main ideas of an article” (SASLOW; ASCHER 2012, p.84).

<sup>197</sup> Trecho original: “A news article usually answers information questions about an event” (SASLOW; ASCHER 2012, p.108).

**Figura 4:** Exemplo de explicação presente nas seções de escrita.



**Fonte:** Exercício extraído da obra de Saslow e Ascher (2012, p.108).

A última unidade, que solicita a escrita de uma crítica, repete o mesmo padrão de instrução das demais unidades, ao explicar em poucas palavras que quando você escreve uma crítica ou comentário sobre as ideias de outrem, você deve informar “suas razões de forma lógica, usando conectores para apresentar e organizar” suas ideias numa sequência lógica (SASLOW; ASCHER 2012, p.120)<sup>198</sup>.

De modo geral, as únicas unidades que apresentam gêneros textuais têm uma explicação reducionista do Tipo D de texto, não discutem a função social de se escrever tais textos e não mencionam noções de contexto de produção ou audiência. Vemos uma tendência nos enunciados das atividades de centrar-se nas pequenas partes do discurso e questões estrutural (Bottom-up, NUNAN, 1999) até que se pense na análise do texto de forma completa e complexa (Top-down)<sup>199</sup>. Não foram identificadas ações que considerassem o texto de forma completa, além do alerta feito em relação ao nível de formalidade de escrita e tom (unidade 5). Vejamos como a seção de revisão, composta pelos exercício denominados *Self-check*<sup>200</sup> e *Peer-Review*<sup>201</sup> funciona:

<sup>198</sup> Trecho original: “ When you write to critique or comment on another’s spoken or written ideas, presente your reasons logically, using connecting words to give reasons and to sequence your ideas” (SASLOW; ASCHER 2012, p.120).

<sup>199</sup> A abordagem Bottom-up de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).

<sup>200</sup> Pode ser traduzido como auto revisão (tradução nossa).

<sup>201</sup> Pode ser traduzido como revisão em pares (tradução nossa).

**Quadro 19:** Seção de revisão das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.

**Foco das atividades de revisão**

<b>Unidade</b>	<b>Revisão de aspectos textuais</b>	<b>Revisão de aspectos gramaticais / estruturais</b>	<b>Revisão de ideias</b>	<b>Atividade de revisão em pares?</b>
1	Se as frases que embasam o argumento relacionam-se com o tópico	Se houve o emprego de tópicos frasais <sup>202</sup> .	Não	Não
2	Se os tópicos frasais apresentam o tópico do parágrafo.	Se houve o emprego de paralelismo e tópicos frasais <sup>203</sup> .	Não	Não
3	Se os tópicos frasais apresentam o tópico do parágrafo.	Se houve o emprego de tópicos frasais <sup>204</sup> e de advérbios para demonstrar sequência de ideias.	Não	Não
4	Não	Se houve o emprego de conectivos para comparar e contrastar e de tópicos frasais <sup>205</sup> .	Não	Não
5	Não	Revisão de ortografia e pontuação.	Se o tom utilizado é apropriado à audiência.	Sim

<sup>202</sup> Topic Sentences (tradução nossa).

<sup>203</sup> Topic Sentences (tradução nossa).

<sup>204</sup> Topic Sentences (tradução nossa).

<sup>205</sup> Topic Sentences (tradução nossa).

Unidade	Revisão de aspectos textuais	Revisão de aspectos gramaticais / estruturais	Revisão de ideias	Atividade de revisão em pares?
6	Não	Não	Se o ponto de vista do escritor foi exposto de forma clara, se as visões contrárias foram discutidas e, caso sim, se foi de forma apropriada	Sim
7	Não	Não	Se ideias foram parafraseadas adequadamente, se o escritor incluiu suas próprias ideias.	Não
8	Não	Se houve o uso correto de pontuação ( <i>run-on sentences</i> e <i>comma-splices</i> <sup>206</sup> )	Se o parágrafo escrito é interessante e quais mudanças poderiam ser feitas para que este ficasse ainda mais interessante.	Não
9	Se há algum tópico frasal <sup>207</sup> e se está claro.	Se há fragmentos de frases	Se o artigo escrito é interessante e se é possível adicionar mais detalhes.	Não
10	Verificação se as paráfrases estão adequadas.	Se há advérbios de ligação e se as citações diretas contêm aspas.	Verificação se as ideias foram veiculadas de forma clara.	Não

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

<sup>206</sup> Segundo Saslow e Ascher (2012, p.96) *run-on sentences* refere-se à ligação de orações sem o uso adequado de pontuação, e *comma splices* refere-se à combinação de duas orações fazendo o uso de vírgulas, sem a conjunção adequada.

<sup>207</sup> Topic Sentences (tradução nossa).

A seção *Self-Check*<sup>208</sup> – tem como objetivo fazer com que os alunos revejam sua produção e avaliem o desenvolvimento de ideias, organização e estrutura de sua produção textual. Como já mencionado, os autores sugerem que os alunos analisem seus textos de forma crítica, em especial no tocante à apresentação de ideias, bem como que os reescrevam buscando aprimorar aquilo que foi produzido em sua primeira versão (*first draft*) (SASLOW; ASCHER 2012). É possível observar no quadro acima que os enunciados das atividades de escrita presentes na lição dedicada à habilidade apontam para uma revisão centrada em questões de ordem textual tais como o uso de tópicos frasais, frases que embasem os argumentos, uso adequado de pontuação e de linguagem. Ainda assim, há uma prevalência de revisões focadas em questões gramaticais em quase todas as unidades (exceto as unidades 7 e 8), e somente as unidades finais – da 5 em diante – estimulam a avaliação das ideias dispostas no texto.

Os autores sugerem que os estudantes considerem o *feedback* recebido por seus pares (colegas de sala) conforme eles revisam suas produções textuais. No entanto, tal instrução parece ser contraditória uma vez que os alunos possuem somente dois momentos de revisão em pares, nas unidades 5 e 6 (CARVALHO, 2021). Na unidade 5 o enunciado do exercício de revisão questiona se “o tom e a linguagem presentes na carta [são] apropriados para a audiência” (SASLOW; ASCHER 2012, p.60). Contudo, na atividade de revisão em pares, na sequência, os alunos são instruídos a trocar as cartas produzida com seus colegas de classe, que, por sua vez, devem escrever uma resposta apropriada. (SASLOW; ASCHER 2012).

A menção a uma possível audiência e o feedback recebido por meio da resposta que os alunos darão à carta simulam uma prática de ‘faz de conta’. Tais práticas, que simulam possíveis situações de comunicação e não levam em consideração o contexto real de produção e leitura de textos, são contrárias aos princípios da abordagem com foco no processo, que prevê a “rejeição de exercícios artificiais” (FERREIRA, 2007, p.177). No caso da unidade 6, os alunos devem ler e reagir ao parágrafo uns dos outros sobre direitos animais. Nesse caso, os próprios alunos são a audiência, ainda que isso não seja explicitado no enunciado do exercício de escrita, somente no momento de revisão. Ferreira (2007, 9. 177) informa que um dos princípios da abordagem com foco no processo é o de audiência, sendo esta composta de pessoas “da esfera pública, em vez da interação entre professores e alunos” somente.

Concluimos que os autores não apresentam uma noção clara de audiência ou contexto de produção dos textos, o que não somente exclui a concepção de que o LD trabalhe com a teoria de gêneros textuais ou o uso social da língua, mas também prejudica o próprio processo

---

<sup>208</sup> Pode ser traduzido como auto revisão (tradução nossa).

de instrução da escrita. Há uma clara contradição entre as informações presentes nas explicações iniciais da seção de escrita e o que é de fato exigido que os alunos produzam. Enquanto as instruções de escrita tendem a centrar-se mais em aspectos estruturais e textuais, tais como o uso de tópicos frasais, estruturas paralelas e paráfrase, no momento de correção são observados aspectos adicionais não mencionados anteriormente, tais como a geração e adequação de ideias (se são interessantes, se podem ser mais detalhadas, se são claras).

A abordagem linguística subjacente à seção de escrita, em especial no tocante ao à explicação da seção e ao exercício de escrita propriamente, é estrutural, ao se considerar a ênfase dada a aspectos linguísticos e gramaticais, em detrimento de questões mais amplas como as razões pelas quais se escreve determinado gênero, questões voltadas ao contexto de produção e à audiência que lerá essas produções. O conceito de ensino de escrita é àquele com foco no produto final, em termos do foco de atenção dirigido à essas produções textuais. Novamente, observa-se a ênfase em aspectos de cunho estrutural, e o pouco que se pede em termos de aspectos textuais ou de geração de ideias tem como alvo um texto livre de erros.

Uma vez realizada a análise do LD, fez-se necessário entender as razões pelas quais o gestor pedagógico escolheu manter esse material, mesmo após a escola haver se tornado independente e ter realizado a troca de todos os materiais, exceto por esse. Discorro sobre esse tópico na seção que se segue.

#### **4.2.5. A escolha do material didático e sua permanência**

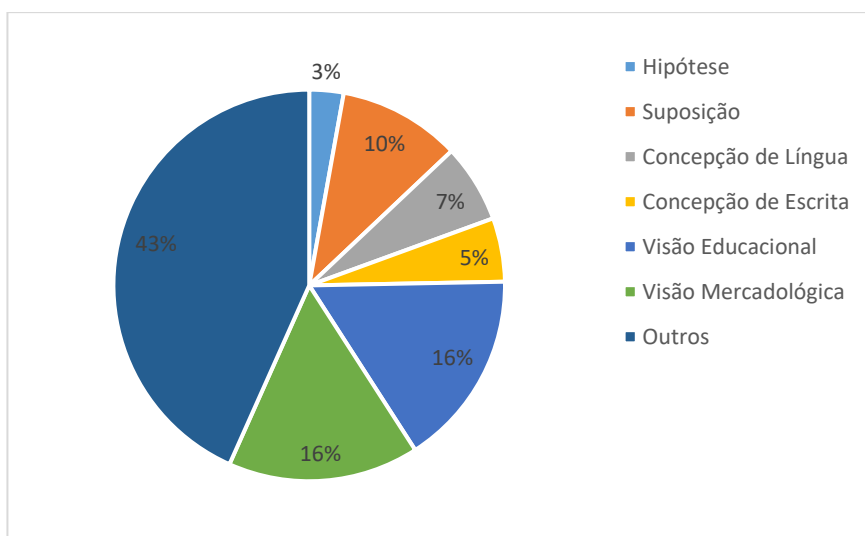
As entrevistas com Douglas, o gestor, buscaram esclarecer a visão da UE sobre o ensino e aprendizagem de língua e de escrita e como esses conceitos influenciavam a prática pedagógica e as escolhas de MDs na unidade. O gestor se torna uma figura relevante por ser o responsável pela definição de currículo e pela escolha dos materiais didáticos que serão utilizados pelos professores.

Na primeira entrevista realizada, que teve como objetivo estabelecer o contexto escolar, Douglas mencionou a decisão da instituição em se tornar independente e o quanto os conflitos teórico-metodológicos dentro da franquia a qual a escola pertencia eram fatores decisivos nesse processo de mudança. Como já apresentado na seção de caracterização da UE, o gestor discorre na primeira entrevista conflitos que teve com a Franquia devido à sua percepção de que eles estavam perdendo o seu DNA, ao misturar conceitos teóricos e práticas de outras correntes teóricas, bem como por inserir no curso oferecido pela escola novos módulos que se

distanciavam dos princípios norteadores pelos quais a Franquia se baseava, antes de sua venda para a Editora.<sup>209</sup> Percebeu-se então a necessidade de melhor explorar o contexto escolar e esclarecer qual exatamente era o aporte teórico seguido pela escola.<sup>210</sup> Como já informado na seção de metodologia, essa primeira entrevista não foi transcrita ou analisada por completo. Parte de seu conteúdo foi utilizado para definir o contexto escolar e consta na análise.

A segunda entrevista, conduzida em dezembro de 2018, visou esclarecer os seguintes tópicos: (a) a escolha e permanência do LD; (b) questões relacionadas à prática da professora participante da pesquisa; (c) como a escola define e materializa suas concepções de língua e escrita; e (d) a perspectiva metodológica declarada na primeira entrevista. Tal entrevista, teve a duração de 1:46 hora com um total de 437 turnos de fala entre o gestor e a pesquisadora, teve dois tipos de estímulos diferentes: na primeira etapa o gestor deveria reagir a palavras-chaves voltadas ao contexto escolar e, na segunda etapa, deveria reagir aos resultados obtidos na análise do LD. Vejamos quais foram os tópicos que emergiram da segunda entrevista:

**Gráfico 6:** Tópicos abordados pelo gestor ao longo da entrevista.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ainda que o gestor tenha passado 43% do tempo de entrevista falando sobre tópicos que fazem parte da categoria Outros dos códigos gerados para análise<sup>211</sup>, ele discorre sobre sua visão mercadológica e visão educacional em um total de 32% do tempo de nossa conversa,

<sup>209</sup> Vide a seção 4.21. A Franquia.

<sup>210</sup> Discurso sobre as teorias que norteiam a UE na seção 4.1.3.1, Concepções teóricas que norteiam a Unidade de Ensino.

<sup>211</sup> Vide o Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas, na seção de Metodologia.

sendo 16% para cada um dos tópicos. Douglas também menciona sua tendência em focar na comunicação oral quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas em 3% do tempo de nossa entrevista (hipótese), enquanto trata das suposições levantadas de que o livro didático se tornou o currículo do curso e de suas percepções acerca de sua prática, de suas qualidades e limitações enquanto profissional em 10% do tempo. O gestor faz menção às concepções de ensino e aprendizagem de língua e ensino e aprendizagem de escrita somente em 12% do tempo de entrevista (7% e 5% respectivamente).

Voltemo-nos, nesse momento, aos dados referentes à escolha e permanência do LD. Como já informado, a escola passou a atuar de modo independente no ano de 2016, devido às discordâncias em relação à Franquia, como apontado acima, e também por um desejo de ter maior competitividade de mercado, como veremos a seguir. Algumas das razões da ruptura da UE com a Franquia perpassam pelas seguintes questões: (a) o valor e a qualidade dos MDs oferecidos pela Franquia<sup>212</sup>; b) a falta de assistência prestada pela Franquia à UE e; (c) a inadequação de processos pedagógicos promovidos pela Franquia.<sup>213</sup>

Mesmo com essas questões com a Franquia, que pertence à Editora, a escola decidiu manter o LD aqui analisado, após receber uma proposta para analisar uma outra linha de produtos da empresa que poderia ser condizente à realidade da instituição. Vejamos o excerto abaixo:

1276. PE: /.../ tá e quantas editoras você analisou antes de escolher a Editora<sup>214</sup>?

1277. GE: uh ah (2) 4 editoras

1278. PE: 4 editoras (1) tá (1) eeeee a Editora veio até você foi até a Editora?

1279. GE: não (1) a Editora foi uma indicação da franqueadora do gestor daaaa (1) é da franqueadora o (3) gerente (1) ele falou “olha Douglas pra vocês saírem daqui de uma forma amigável eu queria fazer um contraponto” (1) porque dentro do contrato eu pagaria multa uma série de coisas que (1) juridicamente eu não pagaria porque (1) se fosse pra levar nessa esfera a gente ia tomar um outro rumo (1) e aí ele me sugeriu (1) que eu analisasse os materiais da Editora que eram materiais muito bons (1) eu falei “tudo bem” e aí veio um consultor me trouxe esses materiais didáticos eu analisei os materiais didáticos (1) e de fato (1) em termos de metodologia de visão de ensino me atendeu a necessidade

1280. PE: que é essa visão essa abordagem comunicativa

1281. GE: comunicativa uma visão mais sociointeracionista (1) então eu consegui manter isso (1) com o acréscimo aí de valores então uma plataforma online que eu não tinha antes

1282. PE: uhum

1283. GE: e com a (1) o diferencial de que eu não pago mais esses materiais didáticos (1) esse material vem pra mim na quantidade que eu precisar pro meu professor (1) então eu tenho uma série de suporte que eu não tinha antes (1) então cheguei a (1)

<sup>212</sup> Vide turno de fala 1311 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28)

<sup>213</sup> Vide o relato do gestor a esse respeito no trecho da Entrevista 1.

<sup>214</sup> Faz-se importante lembrar que, o termo Editora, em maiúsculo, faz menção ao conglomerado que comprou a Franquia à qual a UE pertencia, portanto, a empresa é descrita em letra maiúscula.



e como eu havia mencionado também por uma estratégia de marketing (1) eu queria me desvincular da marca [da] Franquia mas tentar ficar próximo da marca [da] Editora porque existe uma outra marca da da (1) dessa franqueadora<sup>215</sup> que utiliza esse “Editora” by “Editora<sup>216</sup>” como um processo de venda (1) então competitivamente no mercado isso também me agregaria valores /.../

O trecho acima revela que as motivações da empresa em manter o LD aqui analisado e adotar a nova linha de produtos oferecidos pela Editora vão além dos benefícios pedagógicos. A mudança não está relacionada somente à qualidade dos materiais anteriores, mas à necessidade de ter uma maior competitividade de mercado, já que a Editora se torna um diferencial para a instituição. Quanto ao uso de LD importados como uma ferramenta de marketing, Carmagnani (1999b) afirma que:

Quanto aos livros voltados para o ensino de LE, em sua maioria publicados no exterior, salientaríamos o investimento grande que é feito em sua qualidade estética, combinado a uma renovação constante, tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos. Essa preocupação com a parte visual do material acaba por criar uma imagem de “qualidade”, nem sempre verdadeira, mas altamente eficiente se considerarmos o mercado para o qual é dirigido: usuários que constituem um grupo com poder aquisitivo mais alto que podem pagar mais pelo adicional tecnológico. Aliado a isso, as editoras se servem de estratégias mercadológicas altamente agressivas e bem-sucedidas para atingir aquele público: um maior investimento é feito já que o retorno é garantido. (CARMAGNANI, 1999b, p. 128).

A colocação de Carmagnani (1999b) sobre o potencial mercadológico do LD estrangeiro dialoga com a fala do gestor em relação ao poder de venda do curso atrelado ao nome da Editora e a como a plataforma digital oferecida pela empresa agregou valores à sua escola. Além disso, durante a entrevista o gestor também cita – assim como a autora – a forma como alguns de seus alunos e suas famílias entendem que um curso de inglês lhes rende status.<sup>217</sup>

É interessante observarmos a colocação do gestor acerca da qualidade que ele atribui aos materiais dessa nova linha – que inclui o LD aqui analisado. Carmagnani (1999b) aponta que a estética dos LD estrangeiros pode ser traduzida como sinônimo de qualidade e, de fato, o gestor revela essa mesma visão ao validar os atributos do material, após a análise realizada por ele e por sua equipe pedagógica, afirmando que o LD: (a) está de acordo com os princípios norteadores da instituição em termos de ensino e aprendizagem de línguas<sup>218</sup>; (b) atende às

---

<sup>215</sup> Na verdade, aqui o Gestor faz menção a uma outra marca pertencente à Editora, que foi comprada juntamente quando a Editora comprou diversas franquias ao comprar o Grupo que possuía um conglomerado no ensino de línguas no Brasil (1)

<sup>216</sup> Mencionando o nome da Editora (1)

<sup>217</sup> Vide turno de fala 1224 e 1225 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>218</sup> Vide turno de fala 1309 a 1321 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

necessidades pedagógicas da escola<sup>219</sup>; (c) facilita o trabalho do professor, por ser um material que eles já conhecem<sup>220</sup>; (d) é um material financeiramente acessível tanto para alunos como para franqueados<sup>221</sup> e, (e) permite a escola ter mais competitividade de mercado devido a seu baixo custo para a escola, em comparação com os materiais da Franquia<sup>222</sup>.

É possível afirmar, por meio dos dados coletados, que os LDs são tão valorizados, tanto na UE como pela própria Franquia, que assumem o status de eixo organizativo do currículo (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: INGLÊS, 2008; SALAS, 2004 *apud* VILAÇA, 2009). Vejamos o excerto abaixo:

1302 / 1306 / 1308. PE: /.../ você comentou que fez toda uma análise de materiais didático entre a mudança entre franquias aí entre a Franquia e agora a bandeira branca (1) o *Summit* ele fazia parte do grupo Franquia /.../ sabe o motivo porque o *Summit* foi implantado e substituiu o *Act* e o *Interplus*<sup>223</sup>?

1309/1311 /1317. GE: /.../ ele [LD analisado] substituiu [os antigos MD] porque o material era muito defasado havia muita reclamação do corpo docente do departamento pedagógico de todas as escolas (1) é e eles não tinham o tempo hábil (1) é de criar uma grade nova então na lógica eles queriam criar uma nova grade da marca Franquia mas começando das crianças /.../ então eles [Franquia] foram trocando alguns materiais e mesmo na troca ainda assim falhava muito (1) até chegar no *Act*<sup>224</sup> eles optaram ao invés de fazer isto trazer o material da Editora e substituir os materiais que eram da Franquia /.../ então nós mantivemos o material *Summit* 1 e *Summit* 2 (1) foram os únicos materiais que nós mantivemos e porque entendemos sentando com o departamento pedagógico que é um material que atende a uma necessidade /.../

e

1254. PE: /.../ mas (1) todo esse padrão (1) é metodológico essa escolha de material como que vai ser a aula como que vai ser a grade foram coisas que você teve que (1) como que foi esse processo?

1255. GE: e aí eu acho que talvez usando (1) toda essa (1) talvez não (1) usando toda essa experiência de 14 anos e pouquinho (1) é a gente conseguiu montar essa grade (1) seguindo um padrão de ensino internacional então seguindo o *Common European Framework* então que material vai atender aqui (1) eu tive o trabalho de conversar com mais de uma editora e buscar “olha esse material aqui não vai atender esse meu aluno” então não esse aqui eu vou descartar é (1) e aí até aí onde nós chegamos na Editora (1) por uma questão também estratégica de marketing (1) quando eu penso na Editora (1) a minha ideia é mostrar pra esse pai que hoje eu não sou a Franquia mas eu continuo dentro de um guarda-chuva de uma marca enquanto editora muito boa (1) enquanto Editora não Franqueadora (2) então eu eu eu rompi um laço com a marca da Franquia (1) mas eu consegui manter um outro vínculo que o pai falou “opa pera um pouquinho” (1) então eu me apropriei desse poder da Editora pra me ajudar nesse primeiro momento (1) e não me arrependo (1) eu tenho um respaldo muito bacana no que eu preciso deles (1) é e até na questão financeira então hoje eu não compro

<sup>219</sup> Vide turno de fala 1319 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>220</sup> Vide turno de fala 1321 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>221</sup> Vide turno de fala 1315 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>222</sup> Vide turno de fala 1255 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>223</sup> *Act* e *Interplus* eram os livros utilizados anteriormente nos níveis intermediário e avançado.

<sup>224</sup> O livro *Act* é o livro da própria Franquia, que foi substituído pelo *Summit*.

nenhum material (1) pro professor eu recebo esse material gratuitamente (2) coisa que eu né? (1) franquias é uma coisa que era absurda (1) então é (1) quando eu fui montar essa grade (1) eu já entendia muito bem os materiais que eu tinha anteriormente e quais eram as defasagens deles (1) então quando eu fui escolher eu já fui pensando “que lacuna que eu preciso tapar aqui?” pra não ter o problema que eu tinha lá atrás /.../

Nos excertos acima, o gestor se refere aos MDs como “grade”, fazendo menção ao currículo da escola. Assim como as demais escolas de idiomas, a UE se baseia nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) para a organização de seu curso. Enquanto as escolas regulares têm a necessidade de produzir documentos norteadores, tais como planejamento escolar, curricular e de ensino (LIBÂNEO, 1994, 2013), os cursos livres, por sua vez, não são regidos pelo MEC, logo, não têm a obrigatoriedade de apresentar documentos que atestem o planejamento escolar a órgãos governamentais.

Ainda que vejamos um movimento na escola no sentido de regulamentar suas práticas por meio da criação de um regimento interno para pais e alunos<sup>225</sup> e do documento denominado Programa de Integração de Novos Funcionários<sup>226</sup>, entregue aos novos profissionais como uma carta de boas-vindas, quando se trata do planejamento do curso, este é feito por meio da escolha de LDs e materiais que atenderão às diferentes faixas etárias atendidas pela escola. O gestor informa em sua entrevista como se reuniu com a equipe pedagógica para definir o protocolos tais como o melhor momento para a aplicação de testes escritos e orais<sup>227</sup> e como adaptar os novos MDs à realidade de sua escola. Contudo, a organização do conteúdo programático em si ocorre de forma mais restrita, baseada nos conteúdos propostos pelos LDs. Pode-se afirmar que o currículo é provido pelo próprio LD.

Um dos reflexos desse tipo de organização curricular que gira exclusivamente em torno do livro é o não planejamento ativo de ações que lidem com as quatro habilidades comunicativas de forma igualitária, ou a discussão de tópicos locais, inerentes ao contexto em que se vive, uma vez que os livros tratam de assuntos de natureza global. Como já demonstrado nas seções anteriores, o LD aqui analisado prioriza o desenvolvimento da comunicação oral em todas suas esferas (instrucional e organizacional), enquanto a instrução da escrita fica restrita à última aula de cada unidade (CARVALHO, 2021). Pontuei que, mesmo a seção dedicada ao desenvolvimento da comunicação escrita é limitante em sua concepção de ensino e

---

<sup>225</sup> Vide turno de fala 1223 da Transcrição na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>226</sup> Vide anexo 4.

<sup>227</sup> Vide turno de fala 1264 a 1275 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

aprendizagem de língua e de escrita devido à sua abordagem de ênfase estruturalista (CARVALHO, 2021). Quando questionado sobre as defasagens presentes no LD selecionado e sobre como isso reflete no desenvolvimento da habilidade escrita, o gestor direciona a crítica ao próprio MD. Vejamos o excerto abaixo:

1320. PE: /.../ a filosofia de ensino que você mencionou (1) né? a abordagem comunicativa o ensino por base de tarefas essa visão sociointeracionista (1) né? pensando então na concepção de ensino e na concepção de aprendizagem de língua e de escrita adotado pela escola elas estão presentes neste material que você escolheu do *Summit*? aí falando agora especificamente sobre o *Summit*
1321. GE: tá (1) nunca vai tá 100% (1) e eu não tenho a ilusão de que exista um material que atenda todos os critérios 100% e mais eu entendo que este material dentro do que eu tenho hoje de mercado tá muito mais próximo daquilo que eu preciso né?
1324. PE: /.../ a concepção de língua adotada pela escola está presente no material que você escolheu no *Summit*?
1325. GE: sim (1)
1326. PE: legal e a concepção de escrita adotada pela escola está presente neste material?
- 1327/1329. GE: aí é eu preciso ser extremamente honesto que eu não sei se eu vou conseguir te responder isto tão é (3) com tamanha clareza (1) eu entendo que ele tem um processo de escrita (1) que talvez se esperando de um aluno de *Summit* de um aluno de avançado deveria ser mais bem explorado e pra que seja mais bem explorado esse professor tem que fazer um trabalho extra (1) eu não vejo o material pedindo pra você produzir textos tão elaborados e tão complexos o que se espera de um aluno de *Summit* (1) então um aluno talvez que esteja próximo talvez de fazer um exame de proficiência eu não sei se o material te prepara não sei não eu vou te afirmar o material não te prepara pra um exame de proficiência na parte escrita /.../ ele te dá sim um embasamento é é é estrutura linguística ele te dá a questão conversacional mas na questão de produção textual a ponto de um aluno fazer uma redação perfeitamente não (1) eu não vejo o material cobrando isso
1330. PE: tá então você acha que o material ele não cobra isso?
1331. GE: não mas aí também acrescento ele não cobrar isso também não me incomoda tanto que ele não cobre talvez vá ao encontro da minha visão de que o processo de escrita (1) é um processo (1) é mais árduo ele não é tão dinâmico quanto aquela sala eu acho que é bacana a conversação é a interação de alunos fazer *cooking class* (1) então o processo de escrita é um processo mais (1) éééé (1) pessoal né? é você vai ter que sentar ali você vai ter que refletir é as suas palavras com são as suas escolhas de palavras é a sua escolha de estrutura de língua que você vai ter que fazer ali (1) então eu acho mais complexo nesse sentido
1332. PE: tá então neste sentido o material atende a filosofia da escola?
1333. GE: sim
1334. PE: então não é o foco da escola (1) então o material também não faz esta cobrança
1335. GE: aham
1336. PE: então conversa?
1337. GE: sim /.../

O excerto acima evidencia a visão do gestor, que por sua vez responde pela escola, de que o livro se torna não só o currículo do curso, mas também o guia de práticas pedagógicas (SALAS, 2004 *apud* VILAÇA, 2009). Por mais que no início da entrevista o gestor caracterize o LD como “uma ferramenta /.../ um norte pra auxiliar [o] professor a ter um ponto de partida

e um ponto de chegada”<sup>228</sup>, ao longo da entrevista ele revela que, se determinados elementos não estiverem presentes no LD, eles provavelmente não serão ministrados. O gestor afirma que: (a) o material prevê que os professores tenham uma abordagem comunicativa, mas se não houverem exercícios que promovam essa abordagem o trabalho não será efetivo <sup>229</sup>; (b) não vê “o material pedindo pra que [os alunos] produz[am] textos tão elaborados e tão complexos que se espera de um aluno” no nível avançado<sup>230</sup>; (c) “não [vê] esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não induz a isso, então o professor não vai propor” <sup>231</sup>; e (d) “o material não [te] sugere não [te] leva a pensar no processo de escrita” <sup>232</sup>. Seguindo o raciocínio do gestor, se o trabalho com escrita não é promovido pelo material, ele não será realizado pela escola.

Faz-se necessário observar a fala do gestor sobre sua própria percepção acerca da instrução escrita e como isso se estende à concepção da escola a esse respeito. No excerto apresentado acima, ele pontua que o processo de escrita não é tão prazeroso quanto as atividades orais que são, segundo ele, mais interativas e dinâmicas<sup>233</sup>. Enquanto a habilidade oral é descrita como um trabalho criativo<sup>234</sup>, dinâmico<sup>235</sup> e “bacana”<sup>236</sup>, sendo mais acessível<sup>237</sup> que a escrita, a habilidade escrita é caracterizada como um “processo criativo gostoso”, porém demorado e não dinâmico, algo que não é para todos<sup>238</sup>, pouco explorada e não valorizada na instituição<sup>239</sup>, “árdua”, “complexa” e “pessoal”<sup>240</sup>.

Essa caracterização da escrita feita pelo gestor pode revelar uma percepção da habilidade como um processo que não produz interação verbal<sup>241</sup> (BAKHTIN, 2006), por sua

---

<sup>228</sup> Vide turno de fala 1121 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>229</sup> Vide turno de fala 1179 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>230</sup> Vide turno de fala 1329 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>231</sup> Vide turno de fala 1472 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>232</sup> Vide turno de fala 1472 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>233</sup> Vide turno de fala 1115 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>234</sup> Vide turno de fala 1411 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>235</sup> Vide turno de fala 1115 e 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>236</sup> Vide turno de fala 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>237</sup> Vide turno de fala 1118 e 1119 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>238</sup> Vide turno de fala 1115 e 1117 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>239</sup> Vide turno de fala 1327 e 1395 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>240</sup> Vide turno de fala 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>241</sup> O autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).

descrição da atividade como um processo não interativo e individualizado<sup>242</sup>. Bakhtin (2006) afirma que:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Pode-se depreender que, na visão do gestor, o ato de escrever não promove comunicação (objetivo central da escola), o que pode ter um impacto significativo na forma como a habilidade é entendida no espaço escolar, tanto por alunos quanto por professores. O gestor alega que:

1395. /.../ talvez /.../ o meu comportamento reflita no comportamento de professores que por sua vez reflita em sala de aula (1) essa não valorização tanto da escrita /.../

e

1411. /.../ GE: eu não sei se eu enxergo o processo de escrita errado (1) [talvez] eu não trabalhe isso de uma forma tão criativa quanto eu trabalho na questão da oralidade (1) eu acho falta criatividade no processo da escrita/.../

e

1470/1472/1474/1475. /.../ GE: você vai afunilando e você vai perceber que [a instrução escrita] não é trabalhada. /.../ e que reflete a prática desse professor onde eu não vejo esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não o induz a isso (1) então o professor não vai propor (1) a não ser que ele tenha uma visão de que quão importante é o processo de escrita ele não vai criar uma atividade de escrita porque o material não (1) não te sugere isso /.../ não é nem uma impossibilidade mas o material não te sugere não te leva a pensar no processo de escrita /.../ e aí (1) é é é muito engraçado (1) o quanto também eu me sinto responsável por esse baixo índice [referindo-se aos resultados da análise do LD] (1) porque não é algo que eu valorizo não é algo que eu me preocupo em ter questionado um professor (1) “escuta os seus alunos estão produzindo? deixa eu olhar em que qualidade” e acrescento (1) eu não estou preparado para fazer uma análise (1) tão quantitativa da produção textual desse aluno (2) então existe uma insegurança minha de como é que eu vou cobrar uma produção textual desse professor desse aluno onde eu não vou conseguir dar um respaldo (2) /.../

Os excertos apresentados acima confirmam a forma como o LD se tornou o eixo organizativo do curso e norte pedagógico ao reafirmar o conceito de que se o MD não valoriza ou promove o desenvolvimento da escrita, a escola também não se atentará a isso. Uma outra

---

<sup>242</sup> Vide turno de fala 1115 e 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

colocação que vem novamente à tona na fala do gestor é a responsabilização dos professores pela falta de instrução de escrita e por não promoverem sua própria formação: somente professores que promovam sua própria capacitação pedagógica estarão aptos para propor algum tipo de trabalho com escrita, por entender o seu valor. Problematizei na seção anterior a questão da falta de formação de professores e como o gestor espera que os professores manifestem conhecimentos pedagógicos que não foram estimulados na própria instituição de ensino. Por fim, após o processo reflexivo promovido pela entrevista, o gestor admite não se sentir habilitado para dar suporte ao corpo docente e discente no que tange a instrução da habilidade.

Após apresentar o resultado obtido pela análise do LD, questiono se o gestor considerou aspectos voltados ao desenvolvimento da escrita enquanto analisava os materiais didáticos nesse processo de transição vivido pela escola. Vejamos qual foi sua resposta à essa pergunta:

1484/1486. GE: /.../ não /.../mas não porque eu não olhei com esse olhar (2) pra mim isso é muito claro é (1) pelo que o que eu vou buscar material é essa questão sociointeracionista se é um material que tem essa relação com a realidade do aluno uma questão conversacional (1) se é um material que é agradável pro aluno (1) se propicia uma interação desse aluno com os demais em sala de aula (1) esse olhar eu vou pra o material (1) eu não fui com esse olhar da escrita (1) /.../

e

1348. PE: /.../ ok qual a concepção de escrita que a escola tem?  
1349. GE: eu acho que ela não está bem elaborada ela não não está tão bem definida ééé isso eu falo por mim e que por sua vez vai pra o corpo docente porque eu não faço esse tipo de cobrança /.../

Os excertos acima evidenciam dois pontos importantes no tocante à relação da escola com a instrução escrita. O primeiro é que a escola, aqui representada por seu gestor, tem clareza sobre qual é a sua expectativa em relação ao ensino e aprendizagem de língua, mas não em relação ao ensino de escrita. Essa ênfase dada à oralidade reflete a visão popular que equipara a aprendizagem de um idioma à habilidade de se comunicar oralmente (SOUZA, 2006; BRITISH COUNCIL, 2014, 2015). Tanto o gestor, quanto a professora participante da pesquisa, como veremos mais à frente, afirmam que sua visão de ensino e aprendizagem de línguas é centrada na comunicação oral.

O segundo ponto de interesse dos excertos apresentados é a reafirmação da ideia de que escrever não é comunicar-se. O gestor revela claramente que, ao analisar os novos materiais, buscou por elementos agradáveis, interativos e que estejam conectados com a realidade do aluno. Podemos inferir que, para o gestor, essas qualidades não condizem com a escrita.

Concluimos que, a escolha e permanência do LD na UE perpassa pela falta de apreço pela escrita, combinada à percepção de que escrever não é se comunicar. É possível inferir que, de acordo com as evidências dispostas até o momento, a escola adote uma política na qual o aluno vai aprender a escrever naturalmente, de forma individual e isolada, simplesmente ao ser exposto ao conteúdo programático disposto no LD e ao praticar o idioma de forma oral.

Apresentamos até o momento a caracterização do contexto escolar, o contexto de produção do material didático e os achados referentes à análise das instruções contidas do guia do professor, nos exercícios que compõe a obra aqui investigada e na seção de escrita. Passamos agora à análise da prática pedagógica, por meio do estudo dos dados obtidos pelo questionário respondido pela Professora Ana, pelo estudo detalhado das aulas coletadas e pela entrevista semiestruturada realizada com a profissional ao término da coleta e análise dos dados obtidos pela gravação de aulas.



### 4.3.A Prática Pedagógica

A presente pesquisa empregou diferentes instrumentos para investigar a relação entre a concepção de língua e de seu ensino e de ensino-aprendizagem de escrita explicitadas no corpo de atividades do LD que lidem ou façam uso da escrita, nos momentos em a professora participante trabalha com a habilidade, no material promocional e nas declarações feitas pela instituição a esse respeito. Buscou-se entender a complexa dinâmica entre LD, prática pedagógica e a influência dos princípios da UE na instrução da habilidade escrita e na concepção de língua evidenciada pela instituição, uma vez que esses agentes estão inter-relacionados: a instituição precisa de professores que ministrem o seu curso e façam uso do LD (um universo em si mesmo) de acordo com os seus princípios norteadores; os professores, por sua vez, possuem sua própria vivência no tange às suas experiências prévias com o idioma enquanto aprendizes, sua própria formação educacional e seu aporte teórico oriundo de sua vivência em sala de aula (BORG, 2003).

Buscou-se então investigar a complexidade dessas relações e qual o seu impacto na instrução da escrita por meio de diferentes instrumentos e procedimentos. Descrevi os procedimentos adotados em cada uma das etapas da análise dos dados referentes à prática da professora participante, e posteriormente discorreremos sobre a análise em si.

O primeiro instrumento utilizado para delinear o perfil de Ana, a professora participante, foi o questionário inicial aplicado antes do início da gravação das aulas, para que se pudesse averiguar suas concepções de ensino aprendizagem de língua e de escrita, bem como suas próprias experiências com a escrita. Vejamos então os resultados obtidos.

#### 4.3.1. Análise do questionário

Ana, 27, é brasileira e estudou inglês por quatro anos em quatro escolas diferentes – CCAA, *Fisk*, *Wizard* e na Casa de Cultura Britânica, da Universidade Federal do Ceará<sup>243</sup> – além de ter contato com o idioma em uma viagem que fez para Orlando, EUA, com sua família. Ela possui o CPE<sup>244</sup> e está atualmente em processo de obtenção do CELTA.<sup>245</sup> Ana estudou

---

<sup>243</sup> Informação extraída do site: < <http://www.culturabritanica.ufc.br/cursos-oferecidos>>. Acesso em 07/12/2016.

<sup>244</sup> CPE é o acrônimo de *Cambridge English: Proficiency*, um exame de proficiência em língua inglesa. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency/>. Acesso em 09/04/2021.

<sup>245</sup> CELTA é o acrônimo de *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*) um exame de proficiência em língua inglesa para professores. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>. Acesso em 09/04/2021.

não só inglês, como também fez um semestre de Árabe na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) na Universidade de São Paulo (USP). Atualmente leciona a língua inglesa na escola de idiomas e em residências.

Ana afirma que o conhecimento básico da língua, a empatia, a aptidão pedagógica e a facilidade no aprendizado são algumas das habilidades que julga ser importantes em um professor de inglês e que, para ensinar o nível avançado é necessário ter um maior domínio linguístico. Informou ainda que o desafio que enfrenta ao ensinar esse nível é a dificuldade dos alunos de saírem da estagnação no aprendizado, isto é, eles não conseguem progredir. Segundo Ana, os alunos de nível avançado demandam maior atenção em comparação aos alunos dos demais níveis uma vez que as aulas exigem mais conversação e atividades práticas. Ela ainda atesta que o número de alunos em sala de aula, o interesse pelo aprendizado e a possibilidade de ter aulas mais flexíveis faz com que haja diferenças entre o professor de idiomas que leciona em cursos livres daqueles que ensinam no ensino regular.

A profissional cursou Pedagogia durante o período da pesquisa. Ela informou que busca preparar-se para as aulas que ministra na escola de idiomas através de sites, que são consultados como um recurso pedagógico, para expandir os assuntos abordados em aula uma vez que para ela, o LD nem sempre contempla tópicos que fazem parte da experiência dos alunos. Ana também participa de treinamentos pedagógicos e congressos oferecidos pela escola na qual trabalha. Afirma ter participado de alguns treinamentos na unidade que abordavam o ensino da escrita e, embora a escola priorize trabalhos manuscritos, esta não exige o ensino de gêneros textuais específicos, na visão de Ana. A colocação da professora é interessante, se consideramos que, o gestor não deixa claro em sua entrevista como se dá o processo de formação de professores. Ainda assim, ela relata a participação em treinamentos pedagógicos. Não há clareza se esses momentos de formação foram oferecidos pelo gestor em questão, ou pelos coordenadores que o antecederam.<sup>246</sup>

Ainda que a escola não exija o ensino de gêneros textuais específicos, a professora alega ensinar diferentes tipos de texto, pois, segundo ela, o LD demanda essa prática. Como foi demonstrado anteriormente, na seção que lida com a análise qualitativa das seções de escrita<sup>247</sup>, os gêneros textuais foram requeridos em 4 das 10 unidades do MD. Para Ana, a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em aula e a forma como é trabalhada está atrelada ao variado nível linguístico dos estudantes, mesmo no nível avançado.

---

<sup>246</sup> Vide a seção 4.1.3 – A unidade de ensino, que discorre sobre os coordenadores pedagógicos que antecederam Douglas, o gestor.

<sup>247</sup> Vide seção 4.2.4. Análise qualitativa das seções de escrita.

Ao discorrer sobre as técnicas de ensino que emprega em suas aulas, Ana afirma que estas vão da prática de frases curtas à exposição de ideias mais complexas; a professora alega que os exercícios aplicados por ela, que lidam com escrita, envolvem a criação de redações e de diálogos feitos em sala. Ao passar alguma atividade que envolva escrita, Ana alega buscar esclarecer a forma de organizar o texto ao explicitar qual o objetivo da escrita do gênero e quais recursos linguísticos devem ser empregados. Os tipos de textos solicitados dependem, mais uma vez, do nível dos aprendizes e variam entre pequenas sentenças sobre o dia-a-dia a redações, bem como opinar de forma escrita sobre os assuntos abordados em aula.

A professora informa corrigir todos os exercícios de escrita solicitados, verificando todos os erros gramaticais e fazendo uso de critérios que contemplem coerência, vocabulário e a organização do texto; ela alega devolver as atividades corrigidas com comentários, em forma de *feedback*. Afirma que prepara os alunos para as avaliações, ao promover a prática da escrita como revisão antes das provas.

Ana define escrita como uma “exposição de símbolos de formas de expressão pela língua”<sup>248</sup> e entende que o seu ensino envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula. Ana declara que geralmente escreve *fanfictions*<sup>249</sup> e que a escrita sempre foi importante em seu cotidiano. A professora explica que foi alfabetizada na escola, iniciando por seu nome e outras palavras e, não deixa claro como foi exatamente o seu processo de aprendizagem em língua materna ao passo que, ao descrever como foi o desenvolvimento da escrita em inglês, afirma que acabou se envolvendo de forma gradual por haver uma audiência<sup>250</sup> definida com assuntos mais abrangentes. Ao ser questionada sobre as técnicas de ensino às quais foi exposta durante sua aprendizagem em língua estrangeira, Ana aponta a organização de pensamento que lhe era requerida antes de escrever.

É importante salientar que os dados apresentados acima lidam com a percepção da professora acerca de sua prática pedagógica, sua concepção de língua e ensino e aprendizagem de escrita declaradas. Veremos mais adiante que, no processo de entrevista, algumas dessas colocações são contestadas com base nos dados obtidos por meio da análise do conteúdo das aulas ministradas.

---

<sup>248</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de inglês participantes da pesquisa. Anexo 2

<sup>249</sup> Ficções escritas por fãs. São **histórias ficcionais embasadas em personagens e enredos** que pertencem aos produtos midiáticos, tais como filmes, séries e etc. Informação extraída do site: <<https://www.significados.com.br/fanfic/>>. Acesso em 05/12/2016.

<sup>250</sup> A professora não especifica qual o conceito de audiência a que se refere. Esse é um dos pontos a ser explorado em entrevista.

### 4.3.2. Análise das transcrições de aula

Após realizado o primeiro reconhecimento acerca da percepção da professora sobre sua prática pedagógica, sobre sua definição dos conceitos de língua e de instrução da escrita, iniciou-se o processo de observação e gravação das aulas referentes ao ensino da habilidade. As gravações, que foram realizadas para obter recortes exatos que demonstrassem as instruções ou aplicação de exercícios de escrita, buscaram ilustrar se a professora:

- a) Apresenta as atividades de escrita oferecidas pelo livro?
  - a. Caso sim, como as apresenta?
- b) Emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro?
  - a. Em caso afirmativo, como o professor emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro?
- c) Modifica/complementa as atividades de escrita oferecidas pelo LD?
  - a. Se sim, como as modifica/complementa?
- d) Cria atividades de escrita?
  - a. Caso o faça, como estas são?

Passamos a descrever a análise das aulas observadas, um total de 18 aulas de 1 hora de duração, que foram coletadas do período de 02 de maio de 2016 a 29 de junho de 2016. Embora o curso ofereça um total de 40 horas semestrais, optamos por observar as últimas aulas por entender que, a essa altura, tanto alunos quanto professores já estariam adaptados à dinâmica de aulas e ao LD em questão. Por se tratar de um LD novo, essa seria a primeira turma a utilizar o MD em questão em vez dos livros antigos<sup>251</sup>.

Das 18 aulas observadas três foram descartadas imediatamente, por não ter havido o uso do LD uma vez que: (a) uma das aulas consistiu em uma ação comercial que não incluía o uso do LD, (b) uma outra aula, prevista no calendário escolar da unidade, era somente de revisão, novamente, sem o uso do LD e sem instrução escrita (ainda que essa devesse ocorrer nesse

---

<sup>251</sup> O material aqui analisado havia sido implementado à grade de livros da escola antes dessa data, porém, essa foi a primeira turma a fazer uso desse MD após sua adoção. Esse é também um dos motivos pelos quais somente o *Summit 1* foi investigado nessa pesquisa, uma vez que o segundo livro da série não havia ainda sido utilizado em sala de aula; a outra razão seria o fato do *Summit 2* possuir a mesma estrutura e disposição do primeiro (CARVALHO, 2021).

encontro, conforme discutido na seção de análise do LD<sup>252</sup>, e, (c) essa terceira aula foi dedicada à confraternização no término do módulo, um momento em que a professora e os alunos fizeram jogos e conversaram sobre os planos para as férias e outros assuntos relacionados. Logo, temos o total de 15 aulas letivas para observação. Dessas aulas observadas, cinco fazem menção à escrita e foram gravadas. Como as gravações dependiam de um informe prévio por parte da professora de que a habilidade escrita seria abordada, houve uma aula somente em que a instrução escrita foi realizada de forma espontânea. Infelizmente, esse episódio não foi registrado.

Se considerarmos o número de aulas observadas dentro do período proposto, é possível inferir que 1/3 das aulas coletadas foi dedicado ao trabalho com a escrita. Pode-se interpretar esse número como um saldo positivo, se levarmos em consideração que o LD separa 1/6 de suas aulas para o trabalho com escrita<sup>253</sup>.

Das cinco aulas selecionadas, quatro tiveram o trabalho parcial com a escrita em sala de aula e em todas foram passadas tarefas para casa. Dessas quatro aulas nas quais ocorreu o trabalho com a escrita, uma consistia em apresentação e prática de uma determinada estrutura gramatical por meio da escrita; em uma outra, os alunos responderam a perguntas criadas pela professora de forma escrita, para posteriormente compartilhar com a turma oralmente; e nas duas demais, os alunos responderam a perguntas que constavam no LD, apresentadas pela professora. As indicações do LD sugeriam que essas perguntas fossem discutidas oralmente, porém, os alunos as responderam de forma escrita, em duplas e trios, e depois compartilharam suas respostas com a turma<sup>254</sup>.

Foram passadas atividades de escrita para casa em todas as aulas selecionadas. Em uma das aulas, os alunos deveriam tomar notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestiam e o impacto que seu estilo causava nos demais. Numa segunda aula, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma lista de fatores que podem interferir na autoestima. Num terceiro episódio, foi sugerido aos alunos que fizessem as atividades gramaticais extras que constam na seção de atividades gramaticais extras do LD denominada *Grammar Booster*. Num quarto momento, foi-

---

<sup>252</sup> A última lição de cada unidade é intitulada *Writing and Review*. Essa aula tem como foco a apresentação e aplicação de elementos pertinentes a habilidade escrita e a revisão dos conteúdos estruturais. Vide a seção 4.2.2 Descrição do Material Didático, para a explicação completa de cada uma das lições da Unidade.

<sup>253</sup> A estrutura da unidade é desenvolvida de modo a promover a comunicação oral, posicionando a habilidade escrita como a última a ser trabalhada, como de costume na organização de LDs (CARMAGNANI, 1999b), sendo esta abordada em 1/6 das aulas programadas pelo material. Vide Anexo 24.

<sup>254</sup> Vide o Quadro 20: Resumo das atividades de escrita desenvolvidas pela Professora Ana para uma descrição completa de todas as atividades.

lhes pedido que entrevistassem cinco pessoas, perguntando suas opiniões sobre migração e, na última aula coletada, os alunos deveriam escrever uma *composition*<sup>255</sup> em grupo. Foi-lhes dado um tempo em sala de aula para que estes começassem a desenvolver o esboço de sua redação.

É importante mencionar que, nenhum desses tipos de texto – notas, lista, entrevista e *composition* – foram explorados nos momentos das aulas em termos de suas estruturas ou relevância social, isto é, qual a função desse tipo de texto em determinados contextos. Questionamos a professora a esse respeito no momento da entrevista estimulada e ela me informou não ter trabalhado esses tipos textuais anteriormente e nem mesmo posteriormente à coleta de dados.

Vejamos o contexto dessas aulas e os trechos que demonstram as instruções da professora por meio do quadro abaixo.

---

<sup>255</sup> A professora faz uso do termo para referir-se à redação escolar. Vide turno de fala 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

**Quadro 20:** Resumo das atividades de escrita desenvolvidas pela Professora Ana

<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
02/05/16	42/43	Caridade - Discussão de experimento social apresentado por meio de vídeo	Alunos devem responder a duas perguntas sobre o tema de forma embasada. Para isso devem argumentar.	Cria	36. PA <sup>256</sup> :/.../Yeah? ok ah I'm going to show you the video and then you're going to discuss the answers because in your answers I don't wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening /.../
02/05/16	42/43	Caridade - Discussão de experimento social apresentado por meio de vídeo	Alunos devem tomar notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem e como isso impacta as demais pessoas ao redor.	Cria	67.PA: /.../ I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../

<sup>256</sup> Utilizarei o termo PA para me referir à Professora Ana.

<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
18/05/16	46/47	Beleza – Discussão sobre padrões de beleza e mudanças corporais por meio de procedimentos estéticos cirúrgicos e/ou	Alunos devem fazer uma lista de fatores que interferem a autoestima. O quadro fornecido pelo exercício contém duas categorias: <i>Build self-esteem</i> e <i>Interfere with self-esteem</i> <sup>257</sup>	Aplica	79. PA: /.../Yeah? So (hesitation) you have to, we have to <u>make a list</u> <sup>258</sup> about how people can build their self-esteem and what can interfere in your self-esteem, ok? And I /.../  81. PA: /.../ Ok. How to build, how can people build their self-esteem, thinking this, like, I'm not satisfied with my body (...) why? I mean, how can I be satisfied with my body if nobody else is, because I am outside the box after all. /.../  83. PA: /.../ And what interferes with this (1) ok? It's a very important homework/.../

<sup>257</sup> Em Português: Construir a autoestima e interferir com a autoestima, respectivamente.

<sup>258</sup> Grifo nosso



<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
23/05/16	40/41/ 48	Gramática (estrutura comparativa e o uso de quantificadores). Aparência física / Padrões de Beleza	Alunos devem comparar o resultado do <i>photoshop</i> feito em uma foto de uma mulher, de biquíni por pessoas de diferentes nacionalidades. Os alunos devem contrastar os padrões de beleza das diferentes nações, demonstrados pelas mudanças feitas na imagem. Na atividade original os alunos deveriam comparar as preferências de estilo de se vestir de duas pessoas diferentes.	Modifica	98. PA: /.../ so ah I'm going to give you these and as you can see the women in this pictures look very different (1) in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons /.../ we're not going to compare styles we're going to compare standards of beauty in each country ok? /.../ so you're gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page ((pega o livro e virá de modo que os alunos possam ver a página)) <sup>259</sup> , you're gonna write comparisons about them. Ok? Like each phrase for one comparison. At the end of your comparisons, we're gonna try to use quantifiers (1) with your comparisons.

<sup>259</sup> Ver Anexo 19.

<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
23/05/16	40/41/ 48	Gramática (estrutura comparativa e o uso de quantificadores). Aparência física / Padrões de Beleza	A professora sugere ao término da aula que os alunos vejam a sessão chamada <i>Grammar Booster</i> do LD, que contém exercícios extras de cunho gramatical. Esses exercícios serão requeridos posteriormente.	Aplica	123. PA: /.../ yeah (hesitation) ahh ... in your book, there are these activities called grammar boosters, you know? So, it's pages G6 and G8 they have activities about quantifiers which I think personally are the most difficult (6) so (1) till then /.../
30/05/16	50	Apresentação de uma nova unidade intitulada <i>Community</i> (unidade 5)	A atividade original seria a de escrever uma carta formal, reclamando de um problema na comunidade. No momento da apresentação, Ana define qual seria o possível problema sobre o qual eles reclamariam, em vez de seguir o LD, que pede que os alunos elenquem problemas que afetam a comunidade.	Apresenta/Modifica	132. PA: /.../ after that we're gonna learn how to complain like officially how to complain about this things yeah your neighbor your neighbor is listening to funk too loud? Complain in English and send them a letter.

<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
30/05/16	50	Apresentação de uma nova unidade intitulada <i>Community</i>	A atividade do LD apresenta três questões, uma de compreensão textual e duas de cunho pessoal. Essas questões, de acordo com o enunciado, devem ser discutidas pelos alunos, tendo como base as colocações do texto. A professora os questiona sobre o que eles escreveram em suas respostas. Logo, uma atividade de cunho oral passou a ser feita de forma escrita.	Modifica	151. PA: /.../ ok so tell me. What did you write: the disadvantages and your advantages 152. AC <sup>260</sup> : To the country? 153. PA: Yeah just give me one for the rural part I'm curious /.../

<sup>260</sup> Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, eg. AA, para a Aluna A.

<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
<b>30/05/16</b>	50	Apresentação de uma nova unidade intitulada <i>Community</i>	Professora solicita aos alunos que entrevistem 5 pessoas sobre a temática de migração. Essa atividade não consta no LD.	Cria	154. PA: /.../ I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the pros? ah have do they know someone who's done it? Have they done it? You know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class 162. PA: /.../ Ok but I want I want the interviews written ok? Please
<b>15/06/16</b>	58/59	Responsabilidade social, imigração no Brasil, Mega cidades e Problemas de nossa cidade.	Os alunos devem ler uma entrevista e responder a três perguntas. Não há indicações se as respostas devem ser escritas. Os alunos decidem escrever as suas respostas.	Aplica	177. AB: /.../we have to ((inaudível)) read it and answer the questions 178. PA: Yep is a as a group 179. AB: as a group /.../

<b>Data da aula</b>	<b>Página do Livro</b>	<b>Temática</b>	<b>Trabalho realizado com a escrita</b>	<b>apresenta / emprega / modifica / complementa/cria</b>	<b>Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos</b>
15/06/16	58/59	Responsabilidade social, imigração no Brasil, Mega cidades e Problemas de nossa cidade.	Professora solicita que alunos escrevam uma redação em grupo sobre 4 tópicos diferentes – responsabilidade social, imigração no Brasil, megacidades e problemas de nossa cidade. A proposta original é a de escrever uma carta formal, fazendo uma reclamação sobre um problema social.	Modifica	181. PA: /.../ What we need to do is I have a plan and (5) and in this ah I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me /.../ 187. PA: /.../ Yeah (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems /.../

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

É possível inferir pelo quadro acima que, dentro das 5 aulas coletadas, a habilidade escrita foi abordada em 10 momentos. Seguindo o critério de seleção de trechos de aula, para perceber como os exercícios eram apresentados, aferiu-se que a professora apresenta 10% das atividades do livro, aplica 30% das atividades da forma como o LD e suas instruções determinam, modifica 30% das tarefas propostas pelo material e cria 30% das atividades, aproveitando as temáticas das unidades, mas sem necessariamente fazer uso dos recursos do LD.

Podemos considerar que a única apresentação da atividade de escrita (10%) passou por uma certa modificação, ao considerarmos que na proposta original do LD os alunos deveriam elencar os problemas sociais sobre os quais gostariam de escrever uma reclamação. A professora, no entanto, ao apresentar a proposta, já sugere o problema que os alunos deveriam abordar, tendo como base a vivência e particularidade do contexto (jovens com idade média de 15 a 17). Vejamos a proposta de escrita do LD:

**Figura 5:** Proposta de escrita da unidade 5 do LD.

**A Prewriting. Listing Ideas.** Think of a problem in your community that you would like to complain about. List the reasons why it is a problem.

Problem: *trash on side of building*  
Reasons: *-unpleasant to look at*  
*-health hazard*

Problem:  
Reasons:

**B Writing.** On a separate sheet of paper, use your notes to write a letter of complaint. State what you intend to do or what you would like to see done. Remember to use the appropriate level of formality.

**C Self-Check.**

- Did you use the proper salutation and closing?
- Are the tone and language in the letter appropriate for the audience?
- Did you use regular spelling and punctuation and avoid abbreviations?

**D Peer Response.** Exchange letters with a partner. Write an appropriate response to your partner's letter, as if you were the person to whom it was addressed.

**Fonte:** Atividade extraída da obra de Saslow e Ascher (2012, p. 60).

Observe novamente a maneira como a professora apresenta a mesma atividade:

132. /.../ after that we're gonna learn how to complain like officially how to complain about this things yeah your neighbor your neighbor is listening to funk too loud? complain in English and send them a letter /.../

É possível concluir que a professora já delimita o escopo da reclamação ao sugerir que os alunos reclamem acerca do vizinho que escuta determinado gênero musical em volume alto, em vez de informar aos alunos que eles poderiam listar problemas que atrapalham sua comunidade e que eles gostariam de reclamar, buscando a solução do problema. É interessante notar a reação dos alunos, que não concordam plenamente com a proposta ao alegar que eles mesmos são o tipo de cidadão que tem essa prática: a de escutar músicas em alto volume. Até mesmo a professora admite que tem o mesmo hábito. Vejamos a reação dos alunos.

133. /.../AA: I can't do this because I hear this  
134. PA: he'll be like "what the hell is going on"  
135. AB: you just (1) you just like (2) take off their energy  
136. AA: actually I can't do that  
137. PA: this is kinda criminal ah I prefer if you could like go to the  
138. AB: yeah they're also criminals ah they're doing  
139. PA: ah no if it's like between ah between ten (a.m.) and ten (p.m) it's not a crime it's a crime after 10 (p.m.)  
140. AB: yeah but there's ...  
141. AA: ah I need to do a comment because I live in a condominium so in my condominium if you hear music too loud (1) ah you get like how can I say? a ticket  
142. PA: like a warning.  
143. AA: yep  
144. PA: in mine too but only if it's after ten (2) and you don't get a ticket the neighbor start like punching (1) the wall /.../

#### Alunos riem

145. AB: /.../ ow  
146. PA: it's cool yeah? they don't have to express themselves  
147. AB: in my house who does that is me (1) like, play loud music.  
148. PA: me too but like only between the tens you know?  
149. AA: no  
150. PA: after that I can't cause I feel bad (1) cause I listen to music really loud ok after that we're gonna discuss ah social responsibility do you know what it is social responsibility? /.../

Em relação a como os exercícios de escrita foram apresentados pela professora, se considerarmos a porcentagem da apresentação de conteúdo descrita acima (10%) como uma modificação da proposta do exercício, devido à tentativa de personalização por parte da professora, e aliarmos a essa soma as atividades que foram realmente alteradas em sua aplicação (30%) juntamente com as atividades criadas pela professora (30%), teremos um total de 70% de atividades modificadas de alguma forma. Se considerarmos o número de aulas observadas dentro do período proposto (15 aulas), é possível inferir que 1/3 das aulas foi dedicado ao trabalho com a escrita e (cinco aulas). Desse 1/3, somente 30% das atividades de fato refletem a proposta do material, por haverem sido aplicadas tal e qual o LD sugere.

Ao discorrer sobre as limitações do LD, Vilaça (2009) faz um alerta sobre a constante necessidade e possibilidade de se “complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos” apresentados em um LD, bem como sobre a tendência de se “complementar as práticas pedagógicas” por meio de recursos extras (p. 8). O autor afirma que:

A possível idealização do material didático, em especial do livro didático, que acaba por conferir autoridade (SOUZA, 1999a) ao mesmo, conduz a críticas e insatisfações, ao reconhecer que muitas vezes o material didático deve ou precisa ser complementado ou adaptado (HARMER, 2003; SALAS, 2004; SPRATT et al, 2005). (VILAÇA, 2009, p. 8)

Ainda que a adaptação e complementação de MDs seja algo esperado, os altos índices de alteração da proposta do LD por parte da professora põe em cheque a adequação da obra aqui analisada para o curso em questão e evidencia a contradição entre o que a gestão pedagógica e o professorado entendem como adequado para as aulas do nível avançado. Como apresentado na seção que lida com a análise do LD, o gestor, juntamente com sua equipe pedagógica, avaliou e validou a escolha da obra em questão, alegando inclusive que sua permanência tinha como objetivo facilitar o fazer docente, já que a obra aqui investigada já era conhecida dos professores.<sup>261</sup> Ainda assim, a professora não só altera 70% da aplicação dos exercícios que lidam com o desenvolvimento da escrita na obra – o que pode ser entendido como um retrabalho para o professor – como alega em seu questionário que “o MD não contempla alguns assuntos ou o background dos alunos”.<sup>262</sup>

Essas e outras contradições observadas entre as práticas declaradas pelo gestor e pela professora participante, bem como as contradições inerentes ao LD, em contraste com as práticas observadas, geraram a necessidade de se conduzir entrevistas com ambas as partes, para que se tivesse maior clareza sobre os achados da pesquisa à luz da percepção do gestor e da professora sobre sua prática. Apresento a seguir a análise da entrevista conduzida com Ana.

### **4.3.3. Análise da Entrevista**

Como já esclarecido na seção de metodologia, a entrevista realizada com Ana foi motivada pela necessidade de esclarecer algumas contradições encontradas entre a prática declarada no questionário e aquela observada em suas aulas. Os dados apresentados acima não

---

<sup>261</sup> Vide turno de fala 1321 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>262</sup> Vide Anexo 25, Questionário respondido pela Professora Ana.



somente revelam a tendência de Ana em modificar a proposta do LD, mas também evidenciaram a forma como ela mesma conceitua o ensino e aprendizagem de língua e de escrita, além de suas tendências metodológicas.

Durante a transcrição e análise das aulas coletadas, alguns padrões que evidenciam as práticas da professora foram observados. Estes foram agrupados e geraram algumas possibilidades de interpretação da prática de Ana. Decidiu-se então realizar uma entrevista semiestruturada, que teve a duração de 2h42, com um total de 855 turnos de fala, fazendo uso do método de Lembrança Estimulada inicialmente desenvolvido por Bloom (1953) visando reativar as lembranças de Ana acerca das aulas ministradas, uma vez que as aulas foram coletadas entre maio e junho de 2016 e a entrevista ocorreu em novembro de 2017. As tendências observadas em suas aulas foram denominadas como hipóteses, pois haveriam de ser confirmadas (ou não) no processo de entrevista.

Foram elaboradas perguntas que abordssem as seguintes categorias: (a) o papel da comunicação em suas aulas; (b) a escrita; (c) a preparação de aula; e (d) as hipóteses previamente levantadas com base na observação de aulas. As perguntas e respostas fornecidas por Ana em seu questionário e as transcrições das aulas coletadas lhe foram apresentadas e serviram como estímulo. Ao final das perguntas do roteiro de entrevista, as hipóteses levantadas com base na análise das aulas lhe foram apresentadas, para que ela tivesse a oportunidade de comentá-las abertamente dizendo o quanto concordava ou não com os achados, esclarecendo aquilo que ela achasse necessário. O intuito era dar voz à professora, para que fosse possível entender a sua interpretação dos achados da pesquisa.

As hipóteses se tornaram códigos pelos quais tanto a transcrição das aulas observadas como a própria entrevista foram codificadas, juntamente com outros temas que emergiram da entrevista em si, e que serão posteriormente apresentados.<sup>263</sup>

Apresentaremos nas seções seguintes as hipóteses levantadas com base na observação das gravações, ilustrando-as com trechos das aulas coletadas. Em seguida, discorreremos sobre as colocações da professora a respeito das hipóteses feitas, tanto de modo espontâneo ao longo da entrevista, como ao término, quando os achados da pesquisa sobre sua prática lhe foram apresentados.

---

<sup>263</sup> Vide o Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista da Professora Ana, na seção de Metodologia, com todos os códigos utilizados para a análise da entrevista, bem como suas definições.

#### **4.3.3.1. Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões**

Foi possível observar que em alguns momentos o trabalho realizado com escrita não tinha como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade em si, mas sim o uso da mesma como uma forma de preparação dos alunos para a prática oral. Nesses casos, a atividade de escrever foi utilizada como uma ferramenta para a organização de ideias, com a finalidade de auxiliar a prática oral. Três episódios da observação de aulas embasaram esta hipótese. Como descrito na seção de análise das aulas coletadas, em três das cinco aulas selecionadas pelo trabalho realizado com escrita os alunos respondem a perguntas passadas pela professora para depois interagirem oralmente e continuarem a discussão inicialmente proposta por meio das perguntas.

Um dos exemplos que ilustra essa hipótese ocorre já na primeira aula observada, em que a professora inicia a aula informando que os alunos farão uma atividade em pequenos grupos. Essa atividade, que não consta no LD analisado, é baseada em um vídeo de experimento social extraído da Internet, que trata da mesma temática da unidade (aparência física e vestimenta adequada). Neste vídeo, um mesmo homem pede dinheiro a estranhos em via pública, num primeiro momento vestido como uma pessoa em situação de rua, e num segundo momento de terno e gravata. As pessoas colaboram mais e são mais cordiais quando o homem está bem vestido. A professora solicita que, com base no vídeo, os alunos desenvolvam sua habilidade de argumentação, justificando suas respostas. Ela os divide em dois grupos e passa a explicar a atividade: eles devem responder a duas perguntas iniciais, tendo como base o vídeo que será passado à turma. Cada grupo ficará responsável por uma das perguntas.

Vejamos a instrução da professora sobre como as perguntas devem ser respondidas:

36. PA: /.../ Yeah? ok ah I'm going to show you the video and then you're going to discuss the answers because in your answers I don't wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening /.../

Acerca das instruções dadas, uma aluna levanta o seguinte questionamento:

39. AC: /.../ But if this one phrase defines everything that we have to talk about? /.../

E a professora, em resposta diz:

43. PA: /.../ No but you would have to discuss because you have to have actual arguments like to ah corroborate your opinion on why and this is very hard to do it's like ENEM you can write you can finish ENEM with seven lines but can you? (1) I don't think so ((risadas)) (1) ((PA faz efeitos sonoros)) pam ((risadas)) yeah that was cool right? (3) /.../

É possível depreender dos excertos acima que a professora está fazendo menção à escrita ao citar o tipo de argumentação que se é feita na parte de redação do ENEM, e ao empregar o uso da palavra 'escrita' aliada à ideia de se ter 'argumentos reais'. Contudo, o uso da palavra 'discutir' remete a ideia de que haverá uma conversa, que pode ser entre o grupo, para definir os argumentos. Embora a proposta de escrita tenha sido apresentada com vistas a trabalhar a argumentação, esta acaba sendo somente uma forma de organização de ideias para a interação oral, como veremos mais adiante.

Vejam os exemplos das questões propostas pela professora são corrigidas:

46. PA: /.../ Ok (2) good who wants to start with the with the answers?  
47. AA: their group ((todos os alunos riem)) /.../  
48. AD: /.../ Can we start?  
49. AB: I think the way he dressed up and his vocabulary because  
50. AA: sorry I forgot what you guys question  
51. AB: ah why (1) why the man treated differently when he was wearing a suit  
52. PA: pretty singular question (1)  
53. AA: yeah  
54. PA: what is your answer?  
55. AB: I think it's the way he dressed up and his vocabulary because  
56. AD: ((risos)) We think ((risos)) yeah  
57. AB: we think yeah ok ((risos)) and it's also like in the second one he is like dude can you do me a favor and the person was like oh can you please make something for me and that was pretty different ah so the first guy was asking for charity and the second one was asking for a little favor (1) that changes a lot the way that people see  
58. AD: yeah  
59. PA: yeah? You have any comments on what they said? (1) what about yours? /.../

A resposta do segundo grupo:

61. /.../ AC: ((risos)) our question was why did people prefer to give money to a man who looks rich and we write ((lendo)) because people care about appearance and not about what the person is going to do with the money they prefer those people dress well or speak makes people think or believe that they're sorry and they are good people when actually it's not true  
62. PA: wow (1) yeah? It's very similar the answers right? /.../

A essa correção se segue uma discussão ainda sobre a temática, na qual a professora cruza as respostas dadas pelos alunos, construindo a conclusão acerca do vídeo juntamente com eles. Na sequência, a professora expande o tema ao propor novas perguntas acerca de adequação de vestimenta em diferentes contextos de trabalho. Os alunos interagem com ela de forma oral,

compartilhando suas ideias e experiências em um único grupo. A professora também compartilha sua opinião e experiências pessoais.

Conclui-se, nesse episódio, que o uso das perguntas foi um ponto de partida para a discussão sobre o tema e, embora a professora exija um rigor na forma como os alunos devem elaborar essas respostas de forma argumentativa, a avaliação desses argumentos, ou da adequação dos mesmos não é explorada.

Ao término dessa mesma aula uma atividade de escrita é solicitada: os alunos devem tomar notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem e qual o impacto que seu estilo tem nos demais que os cercam. A razão para solicitar tal atividade é a de que, na próxima aula os alunos iram fazer uma discussão e precisarão ter essas informações registradas de alguma forma. Vejamos a instrução dessa atividade:

68. PA: /.../ ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? /.../

A professora informou no momento da entrevista estimulada que os alunos não foram instruídos sobre como tomar notas.<sup>264</sup> Porém, fica evidente que as anotações não têm como alvo o desenvolvimento da habilidade de escrever, mas funcionam como uma ferramenta para que os alunos se lembrem da observação feita para que haja insumo para a discussão que ocorrerá na aula seguinte.

Em uma outra aula a professora discute sobre responsabilidade social com os alunos. Ela traz três perguntas referentes ao tópico para que os alunos discutam em grupo (um trio e um par). Não há instrução sobre como os exercícios devem ser feitos (se de forma escrita ou oral). Os alunos começam a fazer a atividade em pequenos grupos e logo passam a discorrer todos juntos sobre a temática. Eles falam sobre a origem de sua família e sobre porque eles migraram para a cidade. Assim que todos compartilham sua história, a professora pede que eles retornem aos pequenos grupos e discutam agora sobre quais as vantagens e desvantagens de se morar na cidade, no campo e nos subúrbios. Novamente, não há instruções se eles devem ou não anotar suas respostas. Os alunos voltam a discutir em grupos e um aluno de cada grupo fica responsável por anotar as respostas. Após alguns instantes a professora os interrompe e pergunta:

---

<sup>264</sup> Vide turnos de fala 842 a 849 na Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

151. PA: /.../ ok so tell me. what did you write: the disadvantages and your advantages/.../

Os alunos compartilham suas respostas, discutidas em grupo, e esclarecem algumas dúvidas de vocabulário. Eles falam sobre como é o local onde moram e descrevem sua vizinhança, enquanto compartilham as vantagens e desvantagem em se viver em subúrbios, no campo e em áreas urbanas.

Mais uma vez, o uso do verbo ‘escrever’ por parte da professora sugere que, mesmo sem haver uma instrução clara por parte dela sobre como a atividade deveria ser realizada, espera-se uma resposta de forma escrita. E essa resposta, mais uma vez, é um ponto de partida para uma nova discussão.

É possível inferir, por meio dos dados apresentados até o momento, que a escrita para a professora funciona como um apoio às discussões, como um instrumento de registro do que ocorre em sala de aula, como uma documentação em papel do que aconteceu no campo oral, ou ainda como uma forma de organizar aquilo que se pretende discutir, como já havia sido declarado por ela em seu questionário. Vejamos como Ana apresenta elementos que confirmam tal hipótese ao longo de sua entrevista na seção que se segue.

#### **4.3.3.2.Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 1.**

Esta hipótese deu base para as questões da entrevista estimulada acerca do papel da escrita e da conversação em suas aulas, e sobre as crenças de Ana acerca do uso da escrita como preparação para discussões orais<sup>265</sup>. As respostas da professora a essas perguntas, bem como outros comentários espontâneos feitos ao longo da entrevista estimulada sobre esta hipótese foram codificados e serão aqui analisados. Todos esses turnos de fala mencionados geraram os seguintes temas que confirmam a hipótese:

- A escrita assume uma função mediadora.
- Em 3 dos 5 episódios de aulas analisados, a escrita se equipara à fala.
- Os alunos têm resistência em escrever.

---

<sup>265</sup> Vide Anexo 23 com o Roteiro de Entrevista Estimulada com a Professora Ana, onde constam todas as perguntas da entrevista.

Passamos a discutir cada um destes temas e ilustrá-los com excertos da entrevista.

#### 4.3.3.2.1. A atividade assume uma função mediadora.

A análise da entrevista estimulada indica que, na visão de Ana, a escrita não é vista como uma atividade em si mesma. Ao discorrer sobre o papel da habilidade em suas aulas, as colocações da professora aproximam a escrita do Tipo B da taxonomia de análise dos exercícios que fazem uso da escrita, no qual a habilidade assume uma natureza mediadora e tem como principal objetivo facilitar a realização de um exercício oral, ou de fixação de pronúncia<sup>266</sup>. As falas da professora sugerem que escrever: (a) se reduz a uma forma de organizar o pensamento<sup>267</sup>; (b) auxilia os alunos em suas atividades orais<sup>268</sup> e; (c) é uma forma que a professora encontra de organizar sua própria prática pedagógica<sup>269</sup>. Vejamos os excertos abaixo:

315. PE: /.../ qual papel da escrita no curso que você ministrou?

318. PA: eu acho que (3) ah na época que eu dei que eu dei o *Summit* 1 e agora acho que não tem muita diferença porque nos dois casos é sobreeeee (2) ah organizar o pensamento de forma escrita (1) porque a gente faz isso na aula de forma oral (2) mas eu sentia falta deles escreverem /.../

e

352. PA: /.../ o ato de escrever (1) alguns alunos eles (1) organizavam melhor (1) as ideias deles se eles escreviam (1) eu lembro que tinha o LD Aluno E que ele sempre escrevia as coisas que ele ia falar outros não precisavam (2) então eu sempre tentava deixar aberto dar uma dica tipo “olha se vocês preferirem escrever pra vocês lembrarem depois beleza mas se não (1) /.../

e

406. PA: /.../ ah (2) eu acho que tem mais sobre aquilo de que eu tava falando de que algumas pessoas precisam organizar as ideias antes de escrever pra mim isso é muito pesado porque minha cabeça está sempre ((faz movimentos com as mãos para demonstrar que o cérebro está sempre trabalhando, que a cabeça está cheia)) uma bagunça (1) então eu sempre preciso organizar minha cabeça /.../

Os excertos acima evidenciam o papel que a atividade de escrever assume nas aulas da professora. Ela faz menção ao uso da escrita como instrumento de organização de ideias de forma espontânea, confirmando a hipótese de que a escrita é utilizada como apoio às discussões.

---

<sup>266</sup> Vide Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).

<sup>267</sup> Vide turno de fala 315 e 318 na Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

<sup>268</sup> Vide turno de fala 325 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

<sup>269</sup> Vide turno de fala 355, 356 e 406 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

Segundo a professora, o ato de escrever auxiliava, tanto os alunos como a ela mesma, a organizarem as suas ideias para o momento de interação oral. Ou seja, a escrita é realizada como uma forma de “lembrar” aquilo que se irá falar, remetendo-nos novamente ao Tipo B, no qual a escrita tem um papel mediador.<sup>270</sup>

De acordo com os excertos acima, o estímulo à escrita como forma de mediação mnemônica é uma prática pessoal de Ana que passa a ser encorajada aos alunos. A professora afirma no questionário que respondeu que uma das técnicas de ensino à qual foi exposta ao aprender inglês era a concepção de língua como organizadora de pensamento.<sup>271</sup> Ao comentar sobre sua resposta, ela informa que a qualidade de organizar pensamentos não é somente inerente à língua enquanto expressão oral, mas também à escrita, ao citar que esta é utilizada para “organizar a [sua] cabeça”.

A forma como a professora atribui à escrita o papel de ferramenta de organização de pensamento somente pode ter um caráter limitante, por desprovê-la de suas especificidades e potencialidades. Ana informa que para dar uma aula ela necessita esboçar um plano escrito e ter “tudo bem arrumadinho, planejadinho [e] organizado”<sup>272</sup>, caso contrário ela “se perde”.<sup>273</sup> A atividade escrita pode sim ser empregada como uma ferramenta de mediação, se considerarmos que a linguagem é considerada como a mais importante ferramenta de mediação segundo Vygotsky (FERREIRA, 2010; PAVESI, 2020). Lantolf e Thorne (2006) informam que as relações mediadas com o mundo viabilizam o desenvolvimento humano, uma vez que nos permitem “organizar e controlar (mediar) atividades mentais” e fazer com que elas se manifestam na realização “de atividades práticas no mundo material” (LANTOLF; THORNE, 2006, P. 62 *apud* PAVESI, 2020, p. 32).

Pensando na habilidade escrita especificamente, técnicas como *brainstorming*, escrita livre, criação de esquemas e fluxogramas para gerar e agrupar ideias sobre o que se deseja escrever e outras técnicas de pré escrita podem ser entendidas como ferramentas mediadoras. Contudo, o uso da escrita como forma de mediação geralmente é seguido pela atividade de escrever em si, na qual a habilidade é entendida como um meio de produção de significados, como forma de interação verbal<sup>274</sup> (BAKHTIN, 2006). Ao dizer que a escrita serve somente

---

<sup>270</sup> Vide Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).

<sup>271</sup> Vide Anexo 25.

<sup>272</sup> Vide turno de fala 356 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

<sup>273</sup> Vide turno de fala 356 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

<sup>274</sup> O autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação

para organizar o que se deseja comunicar e que a comunicação de ideias em si deve ocorrer de forma oral, a professora expressa a mesma percepção do gestor de que escrever não é um processo que produz comunicação (BAKHTIN, 2006), por ser um processo não interativo e individualizado<sup>275</sup>, já que a interação só ocorre por meio da comunicação oral. Bakhtin (2006) afirma que a enunciação, ainda que “na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e construída como tal” (p. 99). Contudo, para Ana, a escrita se limita à organização dessa resposta, que será veiculada oralmente.

Um outro aspecto relevante nos excertos apresentados é a falta de evolução do conceito de escrita, desde o momento da observação de aula (entre maio e junho de 2016), até à ocasião da entrevista estimulada (novembro de 2017). A concepção da atividade de escrever nas aulas do nível avançado não teve mudanças de um período a outro. A professora evidencia o conceito de escrita como organizadora de pensamento ao responder o questionário para definir o seu perfil em novembro de 2016, explicita essa mesma ideia nas aulas coletadas (além de utilizar a habilidade como suporte às atividades orais), e mantém o mesmo discurso no momento da entrevista estimulada, no final de 2017. Ainda que esse seja um curto período para uma mudança substancial na forma como a professora concebe o trabalho com escrita, uma habilidade que não é o foco das aulas que ela ministra por se tratar de um curso de inglês geral, a estagnação na formação pedagógica fica evidente.

Ao descrever os processos de formação pedagógica na seção que caracteriza a UE, constatou-se que a instituição não promove uma formação docente que valorize a habilidade escrita<sup>276</sup>. Contudo, é possível aferir que ao longo do período em que a pesquisa tem sido desenvolvida a professora foi estimulada a pensar na habilidade escrita devido a todo o processo da própria pesquisa: ela precisou responder ao questionário, teve suas aulas observadas e foi entrevistada a esse respeito. Suas respostas se mostraram consistentes em todo o período. Sinais de reflexão e desejo de mudança de sua prática só foram vistos ao longo da entrevista quando a professora se deparou com contradições e com as hipóteses que lhe foram apresentadas de forma explícita no final. Tratarei deste assunto mais adiante.

Passamos a discorrer com mais detalhes sobre a segunda temática que emergiu dentro da análise da entrevista acerca da hipótese 1, agora demonstrando a dimensão que lida com a utilização da escrita como uma extensão da atividade oral.

---

verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).

<sup>275</sup> Vide turno de fala 1115 e 1331 Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28)

<sup>276</sup> Vide a seção 4.1.3 – A unidade de ensino.



#### 4.3.3.2.2. A escrita se equipara à fala.

Nas aulas de Ana a escrita se torna uma extensão da atividade oral por não haver uma distinção clara para ela entre o papel da expressão oral e da expressão escrita. A noção de que as duas habilidades estão interligadas e são intercambiáveis fica evidente na entrevista. Vejamos esta afirmação ilustrada nos excertos que se seguem:

361/367. PE: /.../ no seu questionário você declara que a escrita pra você é /.../ “exposição em símbolos de formas de expressão pela língua” /.../

370. PA: /.../ é basicamente isso (risos) pra mim pra mim era é isso é só outra forma de expressão mas usando esses símbolos escritos (1) que as vezes é um pouco diferente porque quando você fala no momento você não fica muito tempo pensando no que vai falar (1) ah embora outras vezes eu já tenha eu já tive alunos que eles (1) escreviam muito rápido (1) ((fazendo o gesto de escrever)) porque eu tinha uma aluna ((nome)) que ela aqui ela tá no *Summit 2* já (1) e que ela escrevia muito e ela escrevia muito rápido que nem ela falava (1) e era muito interessante porque ela cometia vários erros que eu sabia que eram erros que ela ela não cometeria se ela tivesse prestando mais atenção (1) eu tentava conversar isso com ela então depende muito de como você escreve mas às vezes a diferença é só isso uma falada e outra escrevendo

371. PE: usando esses símbolos (1) no papel

372. PA: isso /.../

Ao responder o questionário, a professora define escrita como uma exposição em símbolos, dando ênfase à materialidade e mecanicidade do ato de escrever pelo emprego de letras. Ao ser indagada sobre a afirmação feita no questionário, ela mantém a mesma ideia de que escrita é o emprego de símbolos registrados no papel e expande sua explicação ao explicitar que, em sua visão, escrita e fala são formas de expressão que diferem somente pela forma de registro. Ela ilustra esse ponto ao citar como a rapidez com que uma de suas alunas escreve é análoga à expressão oral.

Ana não menciona a atividade social que constitui a escrita, conceitos de audiência e de adequação, ou ainda as especificidades inerentes à habilidade (FERREIRA, 2011). Ela enfatiza o exercício mecânico de escrever. A escrita como atividade mecânica foi uma das categorias com maior ocorrência na taxonomia de análise dos exercícios do LD (30%), o que demonstra o alinhamento da visão pessoal da professora, com as tendências do LD, que, como visto nas seções anteriores, assumiu a posição de currículo do curso e se tornou o parâmetro de ‘boas práticas’.<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> Vide seção 4.2 sobre o MD, em especial a seção 4.2.5, denominada ‘A escolha do material didático e sua permanência’, onde se discorre a posição de currículo que o MD assumiu.

Ao ser questionada diretamente sobre a função da escrita em suas aulas, Ana informa que:

410. PA: /.../ basicamente é (1) eles realmente organizarem as ideias que eles têm até porque é uma coisa que eles vão precisar fazer fora da sala eeee não só em inglês mas em português também e uma coisa auxilia a outra então é bem útil até também pra gente tipo é fechar tipo a discussão na sala? vamos fechar a discussão com vocês me dizendo o que vocês acham sobre isso eu acho que (1) é (1) era legal fazer isso /.../

Novamente, a professora cita a habilidade escrita como organizadora de pensamento, como já discutido anteriormente, agora expandindo esse uso para outros contextos que não sejam a sala de aula, e sendo empregada à utilização da língua materna, uma vez que, em suas palavras, “uma coisa auxilia a outra”. Faz-se importante questionar o uso da escrita como organizadora de pensamento, como apontado pela profissional, e a possibilidade desse uso em outros contextos que não sejam o de ensino e aprendizagem de inglês. Não vemos a possibilidade de implementação de tais noções ao uso de língua materna (ou mesmo em língua estrangeira) se a escrita não for de fato ensinada no contexto escolar e continuar a ser utilizada somente de forma mecânica na maior parte do tempo.

Além de organizadora de pensamento, a escrita passa a ser descrita como forma de registro final daquilo que foi conversado, sendo útil para “fechar” a discussão em sala. É interessante a escolha verbal de Ana no excerto acima: escrever é “dizer” o que se acha. Segundo a professora, após os alunos discutirem, expressarem o seu ponto de vista e ouvirem a opinião dos demais, eles vão concluir a atividade oral “dizendo” quais foram suas impressões da aula; contudo, farão um registro escrito. A colocação da professora vai ao encontro com a temática levantada de que a escrita se torna uma extensão da atividade oral, sendo uma outra forma de falar, isto é, de comunicar-se oralmente.

Por vezes Ana relaciona a prática da escrita às temáticas discutidas em sala de aula. No questionário respondido por ela, pergunto se Ana ensina escrita aos alunos e que tipos de textos eram solicitados<sup>278</sup>. A professora não explicita os gêneros que são ensinados, mas sim as condições que influenciam a sua escolha, tais como o nível dos alunos ou a forma como eles praticam a escrita. Busco esclarecer na entrevista essa colocação e apresento à professora uma outra resposta dada sobre o mesmo assunto, na qual ela informa que a prática de escrita “vai de

---

<sup>278</sup> Questões 31 e 35 do questionário. Vide Anexo 25.

frases sobre o cotidiano a *compositions* artigos de opinião sobre assuntos vistos em classe”<sup>279</sup>.

Ao questioná-la sobre este tópico ela me informa que:

545. PA: /.../ Ah então eu acho que depende muito do (1) do tipo de textos que eu pratiquei com eles em sala que nem eu estava falando como eu que fazia as provas eu praticava o texto com eles (1) pra depois a gente fazer na prova (2) e com alunos com o nível ah (1) ou alunos que estão começando agora (2) ah eu também fazia isso eu praticava o texto com a turma pra depois a gente fazer isso na prova (1) pra que eles não chegassem na prova e fosse uma coisa que eles nunca tinham visto/.../

e

552. PE: /.../ perfeito (1) mas você podia escolher os tipos de teste que (1) os tipos de textos que compunham a prova?

553. PA: sim eu escolhia

554. PE: legal então eu acho que essa pergunta cobre bem isso né como que você definia essas escolhas de texto?

555. PA: dependia muito do que a gente tinha discutido na sala porque eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com *photoshop* (1) ah qual é a visão de mulher? o que que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) as vezes eles traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit* /.../

Por meio desses trechos é possível inferir que, a escrita era baseada no que era discutido em sala, uma forma de registrar as temáticas abordadas oralmente. Ainda que as perguntas se centrassem nos gêneros instruídos em suas aulas, as respostas da professora sempre se voltavam às temáticas que estavam sendo discutidas e como essas ditavam a prática de escrita e leitura. É possível inferir que a centralização de práticas em torno dos assuntos que seriam discutidos corrobora com a hipótese 1, de que a escrita é utilizada como apoio às discussões, evidenciando que não é dada a devida atenção à habilidade escrita. O trecho sugere que, de certa forma, a habilidade escrita, a habilidade auditiva e a leitura trabalham em função do desenvolvimento da comunicação oral, por meio de discussões orais.

Quanto à escolha de temáticas, Ana se embasava nos tópicos apresentados pelo LD e, quando entendia que os conteúdos do livro não eram adequados, buscava materiais extras para

---

<sup>279</sup> Questão 35 do questionário. Vide Anexo 25.

suplementar as suas aulas. As análises mais adiante demonstraram como as escolhas de assuntos extras se baseavam em sua preferência pessoal e em sua avaliação de temas que possivelmente interessariam aos alunos e a si mesma.

Os excertos discutidos acima revelam como Ana equipara a escrita à habilidade oral e desconsidera aspectos inerentes à atividade social de escrever nos momentos de instrução. Embora a professora considere fala e escrita como uma mesma atividade que só diferem pela forma de registro, vemos que a relação entre estas é unilateral: a escrita auxilia a oralidade, porém, o contrário não ocorre. A escrita é considerada uma forma de mediação mnemônica para a organização de pensamento e como um instrumento de consolidação e fixação das discussões realizadas.

Na próxima seção discutimos sobre a visão da professora de que escrever não é uma atividade interessante aos alunos e como isso corrobora para que ela empregue a escrita como um suporte às atividades orais.

#### 4.3.3.2.3. Os alunos têm resistência em escrever

Durante a entrevista, tanto a professora como o gestor da unidade expressam sua preferência pela habilidade oral e a justificam ao argumentar que a atividade de escrever não é vista como algo agradável aos alunos. Conseqüentemente, há uma tendência em tornar a escrita mais “palatável”, transformando-a num instrumento para se registrar o que se discute. Vejamos o trecho abaixo:

373. PE: /.../ você informa no questionário (1) que o ensino da escrita envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula (1) na questão 24 (1) ((a professora procura a pergunta no questionário)) aí mesmo né? ((a pesquisadora refere-se à página que a professora tem aberta)) porque a pergunta era "como você entende o ensino de escrita? (1) " e aí você diz "que é pôr no papel o que se discute e o que se pratica em sala de aula" (1) e " que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe" isso você fala na questão 31, então são duas ideias né? registrar o que se discute e se pratica em sala de aula e que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe (1) a questão 31 é "você ensina escrita (1) na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?" então eu juntei essas duas perguntas essas duas informações (1) você pode falar um pouquinho sobre isso? sobre essas colocações feitas acerca da escrita?

376. PA: /.../ na época e ainda hoje também, eu sempre tento passar *composition* atividade de escrita que tem relação sobre o que a gente tá vendo em sala de aula pra que não seja uma coisa muito divergente por exemplo a gente tá vendo ah (1) *finances* e aí eu peço pra eles fazerem uma *composition* sobreeeee *animals* (1) não tem nada a ver e aí é muito mais difícil deles pararem um pouco pra eles escreverem já é difícil pra eles escreverem uma coisa que eles estão envolvidos na sala quando e uma coisa que tipo não tem nada a ver é muito mais difícil então eu sempre tento passar então

sempre eu tento passar coisas que tem a ver com o que a gente tá vendo que a gente tá discutindo (2) pra tentar engaja-los a escrever sobre isso.

377. PE: uma extensão da atividade da sala de aula?

378. PA: isso isso eu sempre tento fazer uma extensão até porque eles já têm ideias prontas do que a gente já discutiu na sala e fica até mais fácil pra eles /.../

A professora informa que conectar as atividades escritas aos temas discutidos é uma forma de promover o engajamento dos alunos à tarefa, uma vez que “é muito mais difícil deles pararem um pouco para escrever”. Logo, conectar as atividades escritas às discussões realizadas pode ser visto como um movimento facilitador realizado pela professora, e não necessariamente uma ação limitante. Contudo, se considerarmos que das dez atividades da observação de aula analisadas, somente duas tinham como foco o desenvolvimento da escrita em si<sup>280</sup>, sendo que estas só foram apresentadas e não há registro de sua realização, a iniciativa da professora em integrar a escrita às discussões realizadas em sala pode ser interpretada como limitante ao desenvolvimento da habilidade.<sup>281</sup>

A visão de que os alunos não se interessam por escrita e por isso a professora transforma as atividades escrita em extensão de atividade oral fica evidente no momento em que ela discorre sobre o episódio em que pede para que os alunos tomem notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem. A professora não é específica sobre como os alunos devem tomar notas, ou ainda qual a finalidade do gênero “notas”. Veja os comentários da professora a seguir:

842. PE: /.../ então neste episódio aqui você os encoraja a tomar notas?

843. PA: sim

844/846. PE: /.../ quanto a esta atividade você os instruiu anteriormente em como essas anotações deveriam ser feitas?

847. PA: não

848. PE: o propósito de fazer anotações?

849. PA: não normalmente quando eu tô conversando com eles eu falo "olha anota porque vocês vão esquecer" (1) e é basicamente essa instrução que eu dou pra eles "anotem porque senão vocês esquecem" e normalmente eu peço pra eles anotarem na hora qual é o *homework* na hora porque se não eles ficam " Ah esqueci o *homework*" "não sabia qual era" essa atividade eu tive sorte porque eles fizeram

850. PE: e como que foi? me conta

851. PA: ah, foi muito engraçado! porque na outra aula e a Aluna A ela falou que ela fez o experimento ela pegou ela tinha um (1) um gorro do Pikachu e aí ela foi pra escola e voltou da escola com esse gorro e ela ficou percebendo como as pessoas ficavam olhando pra ela eeeeeee a AB também chegou e falou sobre como todo mundo usava aquele *animal print* sabe? e aí a gente ficou conversando sobre como as pessoas

---

<sup>280</sup> Embora quatro dos episódios analisados lidavam com tipos de texto específicos - notas, lista, entrevista e redação - somente dois desses faziam parte de uma proposta de atividade escrita. O uso de notas ou a realização de uma lista foram realizados para dar suporte às discussões. Veja a análise da hipótese dois que consta na seção “Análise das transcrições de aula – Professora Ana”.

<sup>281</sup> Das dez atividades analisadas da observação de aula, duas tinham como foco o trabalho com itens gramaticais, seis tinham como foco o uso da escrita para suporte as discussões e somente duas trabalhavam com a instrução escrita propriamente.

olhavam pra umas pessoas diferentes por causa do jeito que elas tavam se vestindo e tal mas foi bem interessante porque eles realmente se envolveram nessa observação

852. PE: tá mas eles fizeram anotações mesmo ou só comentaram?

853. PA: eles só comentaram.

854. PE: eles não fizeram nenhuma parte escrita?

855. PA: não não dificilmente eles fariam alguma coisa escrita (1) mas pelo menos eles lembraram (sorrindo)

856. PE: lembraram (1) bacan (1) eeee você não chegou a explicar "olha se faz anotação por causa disso " " é assim que se faz uma anotação"

857. PA: ((informou que não meneando a cabeça))

858. PE: só pediu pra eles anotarem?

859. PA: isso só pedi pra eles anotarem

860. PE: tá então qual era o objetivo dessa atividade fora de aula? (1) acho que você já comentou mas

861. PA: ah é (1) eles observarem como a aparência importa (1) na visão de outras pessoas pra trazer mesmo pra nossa discussão sobre aparências ah e sobre padrões de beleza e tals pra eles observarem como eles observam as pessoas e como as outras pessoas observam eles e umas às outras (1) pra meio que trazer o que eles veem no dia-a-dia pras discussões da sala /.../

No trecho acima a professora esclarece que a atividade escrita solicitada: (a) não foi instruída; (b) tinha como objetivo fazer com que os alunos se lembrassem da tarefa e; (c) gerasse insumos para a discussão em sala de aula. A maior parte de sua explicação sobre a atividade reside na forma como os alunos se engajaram nas discussões e como a prática oral foi bem-sucedida neste episódio. Não havia a expectativa de que os alunos de fato realizassem a atividade de forma escrita, pois “dificilmente eles fariam”. Por entender que escrever não é algo que agrada os alunos, Ana reduz as atividades escritas à prática de estruturas<sup>282</sup> ou como forma de suporte à oralidade. O uso da escrita como meio de interação social é desconsiderado, limitando o uso da habilidade à mecanicidade de registrar “símbolos no papel” de tópicos a serem discutidos. A não instrução da atividade pode também denotar que a professora não entende ou não valoriza a noção e potencialidade desse gênero textual, por isso não há razões para explorá-lo.

Passamos a discorrer sobre a segunda hipótese levantada, de que as instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada.

#### **4.3.3.3.Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada**

---

<sup>282</sup> Tema discutido na análise da hipótese 4, que lida com o uso da escrita como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.

Como já mencionado anteriormente, embora a professora solicite tipos específicos de textos – notas, lista, entrevista e *composition*<sup>283</sup> – esses gêneros foram pouco explorados nos momentos das aulas. Não se observou instrução sobre (a) a função social e contexto no qual os textos geralmente são produzidos; (b) o conceito de audiência para a qual esses textos se dirigem; (c) a estrutura geral do texto; (d) as características de cada gênero; e (e) a extensão que se espera desses textos. Tais informações relevantes para uma melhor produção do gênero solicitado.

A falta de instrução acerca de como produzir os gêneros sugeridos pelo LD revela a tendência que tanto o gestor quanto a professora têm de presumir que os alunos já sabem como escrever determinados textos, como veremos mais adiante. Esta visão, que reforça a ideia de que a escrita é uma habilidade inata que não precisa ser ensinada, nos remete à visão de língua como uma faculdade inata presente nos pressupostos cognitivistas (LOBATO, 1986. PAIS, 1980, KUMARAVADIVELU, 2006) e à percepção de que “escrever é uma habilidade que não se pode ser ensinada<sup>284</sup>” (GRABE; KAPLAN, 1996, apud FERREIRA, 2007) presente nos pilares da abordagem com base no produto.

Vejamos abaixo a descrição de como cada um desses textos solicitados foi trabalhado e os trechos que ilustram as afirmações acima.

#### 4.3.3.3.1. Gênero textual: Notas

No caso da tarefa em que se solicita que os alunos tomem notas, já comentada anteriormente, a professora os instrui a fazer uma atividade para casa, na qual eles devem anotar como as pessoas se vestem. Vejamos como se dá a explicação:

67. PA: /.../ so the homework is this: during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../

e

68. PA: /.../ ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your

---

<sup>283</sup> A professora define o termo *composition* como uma redação, fazendo menção ao tipo de texto comumente solicitado no contexto de ensino regular, “a famigerada redação que [se] praticava na escola. Vide os turnos de fala 477 a 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>284</sup> Trecho original: Writing is an unteachable skill (GRABE; KAPLAN, 1996).

friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? (1) for that ah we have ten minutes ((surpresa com a falta de tempo)) open your ah student book on page 32 because I really need to check uh ah this this vocabulary with you because I need you to use it (1) in your notes /.../

No caso do gênero Notas, somente o vocabulário que deveria ser empregado foi apresentado. A forma sobre como se deve fazer anotações – se esse é um texto curto, longo – ou ainda as razões pelas quais alguém decide tomar notas sobre algo não foram exploradas. A professora fez menção aos lugares nos quais os alunos poderiam fazer a observação, mas não à forma como eles deveriam escrever. Como já discutido na seção anterior, tal episódio sugere que a atividade de tomar notas foi empregada para o favorecimento da discussão que ocorreria na aula seguinte e como uma estratégia para se empregar o vocabulário presente nessa sessão do LD, e não como um modo de se desenvolver a escrita.

#### 4.3.3.3.2. Gênero textual: Listas

No caso do texto Lista, os alunos discutiram ao longo da aula sobre padrões de beleza e tiveram de se posicionar oralmente sobre tópicos relacionados a estereótipo, beleza, limites para ter uma aparência ideal, razões pelas quais as pessoas fazem transformações em sua aparência, até que ponto isso é saudável e qual seria o limite para fazer transformações corporais, sejam cirúrgicas ou não<sup>285</sup>. Ao término da aula, a professora justifica a discussão e as perguntas apresentadas, instruindo a atividade de escrita da seguinte maneira:

77. PA: /.../ the reason I'm asking is because your homework ah is (hesitation), do you see this *now you can*<sup>286</sup> (inaudible)  
78. AE: yes  
79. PA: yeah? So (hesitation) you have to, we have to make a list<sup>287</sup> about how people can build their self-esteem and what can interfere in your self-esteem, ok? and I  
80. AB: repeat the question please  
81. PA: ok how to build, how can people build their self-esteem, thinking this, like, I'm not satisfied with my body (...) why? I mean, how can I be satisfied with my body if nobody else is, because I am outside the box after all.  
82. AE e AB: Ok  
83. PA: And what interferes with this (1) ok? It's a very important homework  
84. AD: Yeah  
85. PA: For ah to save people out there  
86. AD: yeah /.../

---

<sup>285</sup> Vide os turnos de fala 76 a 87, referente à aula ministrada no dia 18/05/2016, no Anexo 11 denominado Transcrição das aulas da Professora Ana.

<sup>286</sup> Ver anexo 15.

<sup>287</sup> Grifo nosso



A atividade em questão, que consta no LD:

**Figura 6:** Atividade B (*Notepadding*) da sessão *Now you can* mencionada na transcrição

**NOW YOU CAN** *Discuss appearance and self-esteem*

**A Frame Your Ideas.** Take the survey. Then compare and explain your choices with a partner.

**How much do you agree with each statement about men and women in your country?**

	← strongly disagree				strongly agree →
	1	2	3	4	5
1. Most women are self-conscious about their bodies.	1	2	3	4	5
2. Most men are self-conscious about their bodies.	1	2	3	4	5
3. Most women are self-conscious about their faces.	1	2	3	4	5
4. Most men are self-conscious about their faces.	1	2	3	4	5
5. Most women want to look more like people in the media.	1	2	3	4	5
6. Most men want to look more like people in the media.	1	2	3	4	5
7. Most women think beauty is not important.	1	2	3	4	5
8. Most men think beauty is not important.	1	2	3	4	5

**B Notepadding.** Make a list of factors that affect self-esteem.

**C Discussion.**

1. Do you think life is easier for people who are attractive? Why or why not?
2. Do you think people should just accept the way they look or try to change their appearances?
3. In an ideal world, what should one's self-esteem be based on?

Build self-esteem      Interfere with self-esteem

Fonte: Atividade extraída da obra de Saslow & Ascher, 2012, p.47.

Segundo o exercício apresentados os alunos devem fazer uma lista de fatores que interferem na autoestima. Veja as instruções abaixo:

**Figura 7:** Instruções do Guia do Professor para a Atividade B – *Notepadding*

## **B** Notepadding

- Read the examples on the notepad out loud.
- To model the activity, have a volunteer give an example of one thing that builds self-esteem. Then have another volunteer give an example of one thing that interferes with self-esteem.
- After students write their ideas individually, have them share their notes with the class. Write a list on the board as you get feedback from students.  
(Possible responses: **Build self-esteem:** getting compliments, feeling intelligent, hearing positive messages in the media, having a good self-image, feeling self-confident; **Interfere with self-esteem:** being criticized all the time, feeling self-pity, feeling self-conscious about one's appearance)

Fonte: Atividade extraída da obra de Saslow & Ascher, 2012, p.T47.

O quadro fornecido pelo exercício contém duas categorias: *Build self-esteem* e *Interfere with self-esteem*.<sup>288</sup> O LD contém informações na sessão dos professores sobre como o professor deve conduzir a atividade: (a) ler as categorias em voz alta; (b) modelar a atividade, pedindo aos alunos que deem exemplos sobre como construir a autoestima e interferir na autoestima e; (c) pedir para que os alunos façam sua lista e corrigir em grupo, criando uma listagem conjunta na lousa. Possíveis respostas são apresentadas juntamente com as instruções. Todas essas respostas são compostas por verbos escritos no gerúndio – e.g. *getting compliments, feeling intelligent* – que seria uma forma nominal do verbo pertinente a esse tipo de lista, uma vez que a proposta não é ter um verbo na forma imperativa, com a ideia de obrigatoriedade, como numa lista de afazeres – e.g. *get compliments, feel smart* – mas sim uma lista de sugestões de ações que podem ou não interferir com a autoestima – receber elogios, sentir-se inteligente. No caso dessa lista que expressa sugestões – receber elogios – os verbos viriam na forma nominal, no gerúndio em Inglês.<sup>289</sup>

A professora, no entanto, não passa instruções sobre as razões pelas quais se faz uma lista (sua função social) ou ainda problematiza esse uso dos verbos no tipo de texto em questão – qual efeito eles desejariam causar com esse texto: uma sugestão de como melhorar a autoestima ou a obrigatoriedade em se fazer o que se está listado o sujeito tenha sua autoestima

<sup>288</sup> Em português: Construir a autoestima e interferir com a autoestima, respectivamente.

<sup>289</sup> Para mais informações a esse respeito (padrões verbais) confira o site <<http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/Gerund1.php>>. Acesso em 31/12/2017.

trabalhada? É importante citar que ela explica a atividade fazendo menção ao tópico que foi problematizado ao longo da aula (como posso me encaixar nessa sociedade se não sigo os seus padrões, se estou “fora da caixa”), mas não explicita necessariamente o modo como a atividade deve ser feita, mesmo havendo a possibilidade de se explorar os diferentes tipos de lista que se podem ser produzidos e as nuances que a variação do tempo verbal pode causar.

#### 4.3.3.3.3. Gênero textual: Entrevista

No caso do texto “entrevista”, este é solicitado ao término de uma aula em que os alunos tiveram uma discussão sobre imigração, na apresentação da unidade. Vejamos como Ana instrui a atividade:

154. /.../ PA: Ok so I'm gonna give you a homework (1) I was planning for us to do a lot of other things today but we didn't have time so ah your homework is pretty simple I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the the pros? ah have do they know someone who's done it? have they done it? you know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class /.../

e

158. PA: /.../ and also ah like the problems in the suburbs in the rural area like what what we've been discussing ok? explain to them what we discussed today and ask their opinion about it /.../

e

162. PA: /.../ ok but I want I want the interviews written ok? Please  
163. AC: interviewing what?  
164. PA: written the interviews written,  
165. AA: oh  
166. AB: oh  
167. AC: yeah  
168. PA: the answers  
169. AB: really?  
170. PA: yes please  
171. AA: it really need to be  
172. PA: yeah please please please (algumas alunas riem) /.../

É possível depreender do trecho acima que a professora ampliou a proposta de se fazer uma entrevista ao incluir situações-problemas que podem ocorrer nos subúrbios. Ela descreve a atividade como simples – por duas vezes – e somente nos momentos finais da aula informa

aos alunos que a tarefa deve ser feita de forma escrita. É perceptível que os alunos não queriam fazer a atividade de forma escrita, porém, a professora insiste em que esta seja feita dessa forma. As únicas instruções que temos são os tipos de pergunta que podem compor a entrevista. A forma como se estrutura uma entrevista, o público-alvo, a forma de se transcrever ou reportar os achados não são contemplados, embora os alunos tenham lido um texto na mesma aula em formato de entrevista sobre megacidades e seu funcionamento.<sup>290</sup>

A descrição da tarefa como simples, pode mais uma vez nos remeter à ideia de que escrever não precisa ser ensinado (GRABE; KAPLAN, 1996, apud FERREIRA, 2007); logo, não há problemas em informar nos últimos minutos que essa ou aquela atividade devem ser realizadas de forma escrita. É possível inferir que, como os alunos haviam lido uma entrevista na mesma aula, não havia a necessidade de se explorar o gênero, uma vez que o texto foi indiretamente apresentado. Contudo, esse mesmo texto era passível de problematização. A professora poderia problematizar a função do texto que consta no material, seu formato, se a apresentação de informações na entrevista lida foi ou não eficiente e, a partir disso, solicitar que eles fizessem sua própria entrevista. Ainda assim, averiguou-se que o gênero entrevista não foi trabalhado previamente e nem posteriormente, de acordo com declarações feitas pela professora no momento da entrevista estimulada.

Concluimos que, no caso dessa aula em específico, as potencialidades do LD poderiam ter sido exploradas e sua proposta ampliada para o favorecimento da habilidade escrita, o que não ocorreu.

#### 4.3.3.3.4. Gênero textual: *Composition*

No caso da *composition*, a professora havia trabalhado com os temas responsabilidade social, imigração no Brasil, mega cidades e problemas da cidade ao longo da unidade, pedindo aos alunos uma atividade anterior à escrita da *composition*, que envolvia a leitura e discussão dos conteúdos da entrevista que consta no LD denominada *The Advent of the Megacity*, sobre megacidades e seu funcionamento<sup>291</sup>. Terminada a leitura e discussão dessa entrevista, a professora passa a apresentar a atividade de escrita em questão. Vejamos:

181. PA: /.../ what we need to do is I have a plan and (5) and and in this ah I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me

---

<sup>290</sup> Ver Anexo 21.

<sup>291</sup> Ver Anexo 21.

182. AB: Oh God

183. PA: Ok ((inaudível)) be a group thing, ok so ((professora movimentou os braços para definir os grupos))

184. PA: so next class I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me /.../

e

187. PA: /.../ yeah (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems /.../

e

194. PA: /.../ right now I just want you to get together, the three of you and the two of you and to organize your ideas about this, because you need an opinion right? do you still have the paper I gave you about how to write a composition? /.../

e

202. PA: /.../ so right now all I want you to do is organize the arguments you may use so you can write a nice composition (5) it's like free time (2) except you haven't /.../

A professora solicita que os alunos façam uma *composition* em grupo, disponibilizando 15 minutos para que eles organizem os argumentos que podem elencar para os 4 tópicos diferentes. Ao ser questionada sobre o que exatamente entende por *composition* no momento de entrevista, Ana faz menção à redação escolar, sem mais explicações a esse respeito<sup>292</sup>. A professora não especifica para os alunos o que seria exatamente esse tipo de texto, porém ela os questiona sobre uma folha extra que havia lhes entregado em aulas anteriores sobre como escrever esse gênero, o que pode significar que os alunos já haviam trabalhado com esse tipo de texto anteriormente.

Ainda assim, o processo de organização do texto não está claro para eles. Ao ouvir as instruções da professora, um dos alunos questiona se pode escrever em tópicos. Vejamos:

190. AC: /.../ can we write it like in topics?

191. PA: when you are organizing yourselves, of course /.../

---

<sup>292</sup> A professora faz uso do termo para referir-se à redação escolar. Vide turno de fala 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

A professora esclarece que, a escrita em tópicos pode ser utilizada como um processo de pré escrita para a organização do texto, mas não como o produto final. Não há clareza se o aluno fez esse questionamento em relação à organização textual, ou em relação ao formato do texto.

A professora cita a necessidade de os alunos organizarem suas ideias, formarem uma opinião sobre o assunto, e elencarem os argumentos. Como não tivemos acesso à folha de instrução extra que ela menciona na aula coletada, não é possível afirmar que isso tenha ou não sido trabalhado anteriormente. Ainda assim, no momento da apresentação da tarefa, o modo de realizar essas atividades não é mesmo contemplado.

Como já informado anteriormente, essa atividade é uma mudança da proposta de escrita da unidade 5, na qual os alunos deveriam escrever uma carta formal na qual reclamam sobre um problema social<sup>293</sup>. A professora, no momento de apresentação da unidade, sugere que os alunos escrevam uma carta reclamando sobre um suposto vizinho que estivesse ouvindo o gênero musical funk brasileiro muito alto. Na ocasião, algumas alunas refutaram a proposta ao alegar que elas mesmas ouviam música em volume alto. A professora então, no momento de execução da proposta, faz uma nova alteração. O LD sugere que os alunos pensem e elejam um problema social sobre o qual eles desejem discutir e propor sugestões. Ela, por sua vez, solicita que os alunos escrevam sobre quatro itens diferentes no que agora passa a ser uma *composition* e não uma carta de reclamação. Essa proposta também não é bem aceita pelos alunos, que em dado momento de aula contestam. Observemos a fala dos alunos a esse respeito:

205. AA: /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since  
206. AB: that we CAN'T do that  
207. AA: since  
208. AC: we can NEVER do that  
209. PA: it's a practice  
210. AA: that's so wrong (3) it isn't right/.../

As alunas em questão questionam a falta de poder de escolha sobre as atividades que devem fazer, enquanto a professora alega ser uma prática. É importante mencionar que todos os alunos têm uma relação amistosa com a Professora Ana e que em todas as aulas coletadas percebeu-se uma boa relação e um bom clima em classe. Mesmo as alegações acima foram feitas em clima de descontração e brincadeira. A professora, por sua vez, responde da mesma maneira, de modo jocoso, e logo passa a dar informações acerca da atividade. Vejamos:

---

<sup>293</sup> Ver Anexo 22.

201. PA: /.../ I'm a dictatorship and as a dictatorship (2) I tell you when you need to think (3) It was a joke but especially what to think (3) it was a ((inaudível)) (2) I like manipulate ((mexendo com as mãos como se estivesse com marionetes.)) (4) ok ((a professor caminha pela sala)) (7) hey you need to think about ah three argumentations (2) and your opinion because the composition is about giving your opinion right? So in this practice I'm giving you a direction so that you think towards (2) to help you organize your ideas ((professor olha para relógio e diz)) in this 10 minutes (3) don't critique me the 10 minutes are for that /.../

Ainda que haja um clima de descontração, não se pode ignorar que houve sim uma reclamação por parte dos alunos sobre suas necessidades e desejos não serem contemplados (ao mencionarem que eles nunca podem escolher como fazer as atividades) e uma justificativa, imbuída em uma brincadeira, de que isso é uma 'prática'. A questão que se levanta acerca desse episódio é a de que prática exatamente seria essa, e o que essa prática revela. Instantes depois desse comentário da professora, um outro grupo de alunos, mais retraídos, voltam a perguntar sobre a extensão da tarefa da seguinte maneira:

215. AD: /.../ did you to put all these topics in one composition?

216. PA: ((olha para o chão por alguns instantes, volta o olhar para o aluno e responde)) Yes.

217. AE: ((aluna olha para o livro, e olha para a professora boquiaberta) teacher

218. PA: you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you /.../

O Aluno D pergunta mais uma vez se realmente precisa usar todos os temas na redação e professora justifica dizendo:

219. PA: /.../ you start the difficult way and when you get to another composition you'll see how easy it was because I pushed you a little ((inaudível)) /.../

É importante ressaltar que, os alunos que agora questionam a professora (Alunos D e), são alunos um pouco mais retraídos e menos comunicativos. Nas observações de aula esses alunos em especial se mostraram mais passivos, participaram menos oralmente e se engajaram nas discussões somente quando lhes foi solicitado, diferentemente do primeiro grupo a questionar. No entanto, no caso dessa atividade em especial, os alunos se sentiram compelidos a confirmar se eles de fato haviam entendido as exigências da tarefa. A professora novamente justifica sua prática com frases como "*I pushed a little to you*" ou ainda "*I pushed you a little*"<sup>294</sup>.

---

<sup>294</sup> Traduzido aqui como: "eu forcei um pouco em vocês" e "eu os forcei um pouco".

Se aliarmos essa experiência ao episódio no qual a professora pede aos alunos que respondam às questões de gramática referentes a um semestre letivo no espaço de 5 dias<sup>295</sup>, podemos inferir que a prática à qual a professora se refere é de natureza estruturalista e conteudista. É possível inferir que, na visão de Ana, o volume de atividades (i.e., 4 tópicos em uma única redação, todos exercícios de gramática das unidades em um curto espaço de tempo) é mais importante do que a qualidade delas (i.e., tempo de instrução em aula para que se tenha um bom resultado). Para a profissional, é possível começar os estudos num nível mais exigente, ainda que de modo “forçado”, e se habituar ao nível de dificuldade, para se obter um melhor rendimento.

É possível concluir, por meio da análise da aplicação de cada um dos tipos de texto, que embora em alguns momentos a professora tivesse recursos ao seu alcance (como as instruções do LD ou os *handouts* com explicações) as instruções das atividades de escrita propostas não foram feitas de forma detalhada ou explícita, de modo a favorecer o trabalho com a habilidade. Foram apresentadas as potencialidades a serem exploradas em cada gênero textual (de acordo com as informações que constam no LD), bem como os indícios, por parte dos alunos, de que não se havia clareza sobre como a tarefa deveria ser executada.

A prática de solicitar textos e não estimular os alunos a pensarem em suas particularidades reforça a visão de que a escrita é uma habilidade inata, que não se pode ser ensinada<sup>296</sup>, presente nos pilares da abordagem com base no produto (GRABE; KAPLAN, 1996, apud FERREIRA, 2007). A demanda de se escrever para aplicar dado vocabulário ou estrutura gramatical (como um registro do que se foi discutido em outros momentos) ou simplesmente para estar habituado à escrita (sem pensar nas macroestruturas e funções sociais do texto) sugere que a professora concebe o trabalho com a escrita como uma oportunidade de se demonstrar o conhecimento linguístico apenas, apontando para a abordagem da escrita com alvo no produto final. A diferença é que, como já demonstrado na seção anterior, essa demonstração linguística acaba sempre ocorrendo no âmbito oral.

Embora a professora houvesse declarado devolver as atividades aos alunos com *feedback* e corrigir todos os exercícios ministrados, tais práticas não foram observadas nas aulas coletadas. Não houve também nenhuma prática de reescrita de textos, como sugerido pelas instruções do LD. No caso da atividade de escrita de uma *composition*, ela não foi concluída na aula seguinte, pois seguiu-se o período de revisão para a avaliação final.

---

<sup>295</sup> Vide os turnos de fala 220 a 233 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>296</sup> Trecho original: Writing is an unteachable skill (GRABE, KAPLAN, 1996 apud FERREIRA, 2007).

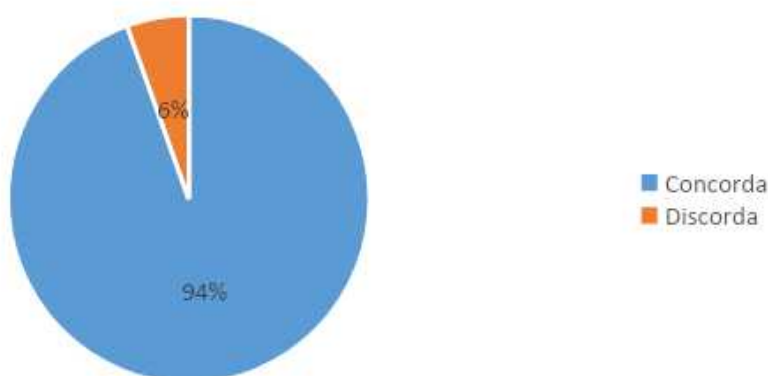


Vejamos na seção seguinte como a professora apresentou evidências que comprovam a hipótese de que as instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada.

#### 4.3.3.4. Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 2.

Como apresentado na seção anterior, ao longo da observação de aulas a professora trabalhou com quatro tipos de texto diferentes – nota, lista, entrevista e *composition* – e nenhum desses foi instruído detalhadamente. Ao longo da entrevista, Ana fez menção à temática da Hipótese 2 por 19 vezes, sendo oito desses turnos de fala espontâneos e 11 estimulados pela apresentação da hipótese à professora ao final da entrevista. Somente esse número de comentários acerca da temática da hipótese já é expressivo, se considerarmos que o foco da pesquisa é o ensino da escrita e toda a coleta de dados feita com a professora (questionário, observação de aulas e entrevista) gira em torno desse assunto. Se considerarmos que Ana possui um total de 396 turnos de fala ao longo da entrevista, o número de menções que lidam com o ensino detalhado de escrita se torna ainda mais relevante. Vejamos no gráfico abaixo o quanto a professora concorda com a Hipótese 2:

**Gráfico 7:** Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ana concorda 96% com a hipótese de que não instrui os exercícios de escrita de forma detalhada, com exceção de uma única fala na qual afirma que algumas das instruções são

detalhadas até demais.<sup>297</sup> Essa colocação, porém, é refutada na sequência, por meio da apresentação de trechos da transcrição da análise de aula, como veremos mais adiante.

Por meio dos comentários da professora acerca da hipótese emergiram dois temas:

- As instruções não eram detalhadas pois ocorriam por meio de *handouts* que deveriam ser estudados em casa.
- A professora não via a necessidade de dar instruções explícitas em sala por haverem os *handouts*.

Passamos a discutir cada um desses temas e ilustrá-los com excertos da entrevista.

#### **4.3.3.4.1. As instruções não eram detalhadas pois ocorriam por meio de handouts que deveriam ser estudados em casa.**

Ana menciona na entrevista o uso de materiais extras que suplementavam o ensino de escrita em suas aulas. Ao ser questionada sobre como instruía as atividades voltadas ao desenvolvimento da habilidade, ela informa que produzia *handouts* como uma forma de auxiliar os alunos a entenderem a estrutura dos textos com os quais trabalhariam e ter um melhor desempenho em suas avaliações escritas. Ainda que não tenhamos tido acesso a esses materiais, faz-se necessário investigar a importância dada a esses materiais e seu uso. Vejamos o excerto abaixo:

411/413. PE: /.../ em relação à forma como você ensina escrita agora pensando em suas aulas de em suas de inglês você informou que (1) é a questão 34 [do questionário] (1) você informou que ao passar algum exercício que envolva escrita você busca deixar claro o que quer com o texto qual o objetivo que estruturas podem usar como organizar o texto /.../ então sobre isso de que forma você instruía as atividades de escrita exatamente?

414. PA: ah no *Summit* eles tinham (1) um critério de avaliação de escrita (1) então eu sempre mostrava para eles quais eram esses critérios na verdade eu comecei foi foi um aprendizado tipo nos primeiros meses eu não mostrava eu só corrigia e eu achei que era injusto então eu comecei a mostrar pra eles esses critérios “olha eu tô avaliando com isso isso e isso” eu não lembro quais eram os critérios mas eu mostrava tipo eu trabalho tipo “eu eu tô avaliando isso isso e isso (1) pra vocês tomarem cuidado quando vocês tiverem escrevendo (1) porque isso é importante (1) e eu fazia os meus *handouts* éééé até hoje eu tenho alguns (1) é “*how can I write an opinion paragraph*” e aí eu colocava eu pegava na internet e aí eu organizava no *Word* tudo bonitinho e entregava para eles (3) as vezes eu falava “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa” mas as vezes eu só entregava pra eles e falava “vocês podem usar isso

---

<sup>297</sup> Vide turno de fala 924 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

aqui quando vocês chegarem em casa ou no futuro pra quando vocês precisarem escrever alguma coisa eeee rezar pra eles não jogarem fora /.../

e

330. PA: /.../ eu sempre pedia de vez enquanto uma *composition* (1) teve uma aula que eu lembro bem que a gente dedicou uma aula inteira para eles construírem uma *composition* (1) e aí eu trazia o que eu fazia (1) eu criava arquivos sabe do *Word* pegando coisas da internet tipo ah "Como criar um *composition*" "como organizar" "coisas que você deve fazer coisas que você não deve fazer" eu entregava pra eles se eles liam ou não (1) não sei (risos) mas eu entregava o material para eles (1) para ajudar /.../

Os excertos acima revelam o papel dos materiais extras (*handouts*) nas aulas de Ana. Eles serviam como um veículo para a instrução da escrita e modelo de boas práticas. Os trechos acima evidenciam que a atividades de escrever não era realizada como uma forma de participar de uma interação social, mas sim para alcançar os critérios determinados pelo LD. A escrita, nesse contexto, existe para refletir aquilo que Ana define como “importante”, com base em sua percepção do conteúdo do LD, sendo uma ferramenta para treinamento de padrões, e não como meio de comunicação. Esse tema será abordado com mais detalhes ao final desta seção.

O segundo ponto de interesse nos excertos acima é a forma como a professora transfere a instrução da escrita aos *handouts* que produz. Assim como ela apresenta os critérios de avaliação do livro<sup>298</sup> e espera que os alunos espontaneamente escrevam de acordo, ela faz o mesmo com os *handouts*: eles são entregues, algumas vezes analisados, e se tornam a base da escrita. Quando há algum tipo de instrução dos *handouts*, ela é feita pela simples leitura do material, explicitada na frase “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa”. Quando os *handouts* não são explorados em sala, a instrução é para que os alunos mantenham esse material como base para consulta em caso de atividades futuras. As expressões da professora sobre “rezar para eles [alunos] não jogarem fora” ou ainda sobre não saber se os alunos consultavam os materiais evidenciam a forma como os alunos interagem com o material, como algo de pouca importância<sup>299</sup>. Ana transfere o uso desse apoio exclusivamente aos alunos: cabe a eles consultarem-no (ou não).

---

<sup>298</sup> Vide Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais (SASLOW & ASCHER 2012) e vide turnos de fala 411 a 414 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>299</sup> Vide os turnos de fala 194 a 198 nos quais a professora se mostra frustrada porque os alunos a informam que perderam o *handouts* sobre como fazer uma redação, até que uma das alunas encontra e ela dá o caso por resolvido, na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

A noção de que entregar o material é o suficiente pode ser exemplificada pela forma como a professora instrui a escrita do gênero *composition*<sup>300</sup>, analisado na seção anterior. Ao explicar como os alunos devem realizar a atividade, a professora rapidamente os direciona ao uso de *handouts*<sup>301</sup>. A instrução da atividade se baseia no número de argumentos e opiniões que os alunos devem incorporar à sua proposta de texto. Ela informa estar dando diretrizes para que eles pensem a respeito (“*I’m giving you a direction so that you think towards*”<sup>302</sup>). No entanto, a única diretriz que parece ser a base da atividade é o que está escrito no *handouts*, ao qual não tivemos acesso. É possível depreender que as atividades escritas não precisam de instruções claras ou detalhadas. O simples fato de entregar o *handout* e solicitar que os alunos o consultem deveria ser o suficiente para auxiliá-los

Ainda sobre o uso de *handouts*, ao ser questionada abertamente sobre a hipótese 2 ao término da entrevista, a professora demonstra uma contradição ao afirmar que, algumas vezes instruía os exercícios com riquezas de detalhes. Ao ser apresentada a trechos da transcrição da observação de aulas nos quais não está clara a explicação da atividade em questão (como os excertos dispostos acima), Ana justifica sua prática com o uso dos *handouts* como uma forma de instrução. Vejamos o excerto abaixo:

923. PE: /.../ as hipóteses dos exercícios de escrita as instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada foi um pouquinho do que a gente conversou

924. PA: sim algumas vezes dependendo das instruções sim outras são detalhadas até demais.

925. PE: pensando naquela turma lá então olha ((lendo as transcrições da aula))

71. PA: so the homework is this: during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../

926. PE: então não foi detalhado como que eles deveriam fazer essas anotações

927. PA: não

928. PE: você concorda que

929. PA: sim sim

930. PE: isso é um padrão mesmo? ou você comentou “as vezes sim, as vezes eu explico até demais”

931. PA: às vezes as vezes as vezes (1) ah eu dou o *handout* pra eles e a gente passa alguns minutos passava né ah “olha pra isso aí, dá uma olhada” eu lembro que eu fiz

---

<sup>300</sup> A professora define o termo *composition* como uma redação, fazendo menção ao tipo de texto comumente solicitado no contexto de ensino regular, “a famigerada redação que [se] praticava na escola. Vide os turnos de fala 477 a 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>301</sup> Vide os turnos de fala 194 a 213 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>302</sup> Vide os turnos de fala 201 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

um “*Dos e os Don'ts*” que a gente deu uma olhada eu meio que dei uma olhada com eles mas outras vezes (1) não eu só falava “ó take notes” e (1) segue o barco  
932. PE: tá tudo bem (1) aqui eu tenho uma outra frase ó ((lendo as transcrições selecionadas))

181. PA: I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me /.../

187. PA: (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil /.../

933. PE: mas você percebe que você vai desdobrando (1) “é uma *composition*” (1) “é um *opinion essay*” “ó você tem que fazer assim mas não assim” não fica claro como que você quer mesmo que eles façam (1) de cara (1) é isso mesmo?

934. PA: normalmente sim (1) sim é isso mesmo /.../

É possível depreender desse trecho que a ação de entregar o material extra devesse ser reconhecida automaticamente como forma de instrução. Podemos depreender o que Ana entende por ensino de escrita ao observar algumas das expressões que utiliza, tais como “passar alguns minutos” tratando do tema, e sugerir possíveis pontos de interesse (“olha pra isso aí, dá uma olhada”). A colocação de Ana também informa sua percepção sobre o papel do professor na instrução da escrita: ele é aquele que “meio que d[á] uma olhada” em pontos a serem desenvolvidos. Quando a instrução, feita em minutos e mediada pelo professor, não ocorre, a ordem é fazer a atividade da forma como se entende e “seguir o barco”.

Ainda sobre o excerto acima, é possível observar o processo de reflexão da professora e a sua percepção de que realmente a instrução às atividades escritas não foram realizadas. Quando o segundo episódio mencionado, no qual Ana instrui uma atividade, lhe é apresentado, eu a indago sobre a falta de clareza nas instruções. É possível observar a sua mudança de atitude ao concordar com a minha colocação de que a instrução à atividade não foi clara com as frases “normalmente sim” e “sim é isso mesmo”. Ana, que até o momento não concordava com a hipótese, demonstra sua mudança de opinião ao informar que “normalmente é isto mesmo”. É importante mencionar que, mesmo havendo uma boa interação, um clima amistoso e agradável, essa foi uma entrevista longa (2h42min, com um total de 855 turnos de fala) e com perguntas desafiadoras; a essa altura a professora começou a demonstrar sinais de cansaço.

A percepção da ineficiência na instrução ocorre em outro momento da entrevista no qual a professora informa notar que nem sempre os alunos conseguem realizar as atividades escritas satisfatoriamente, o que gera a necessidade de instruções mais detalhada. Vejamos o trecho abaixo:

484. PA: /.../ eu acho que eu percebi que eles tinham necessidade porque ah as vezes eu pedia as coisas e depois eu percebia que eles tinham dificuldade com aquilo que “perai vamos voltar um pouquinho aqui pra gente ver o que é isso aqui ah porque as vezes a gente a gente dá alguma coisa para os alunos a gente acha que eles já sabem disso mas as vezes eles não sabem (1) e aí quando você tem o retorno você percebe que eles não sabem e aí você “ah ok eu tenho que voltar um pouco pra ensinar isso pra eles” e era muito esse o motivo pelo qual eu fazia (1) os meus *handouts* tipo “ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter 5 parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso isso e isso” (2) e era por causa disso porque eu percebia que eles tinham dificuldade (1) e aí eu trazia isso pra eles /.../

Nesse momento da entrevista a professora informa uma nova dimensão para o uso dos materiais suplementares: eles não servem somente como forma de instruir a escrita, mas possuem também um caráter mediador. Tal informação se torna contraditória se a compararmos com a maneira que a professora expressou fazer uso dos materiais até então. Vimos que Ana utilizou os *handouts* como forma de evitar detalhar o modo como as atividades de escrita deveriam ser realizadas, indicando a consulta do material em casa, ou uma consulta de certos pontos em sala de aula, de forma superficial. Agora, ela coloca o *handout* como uma maneira de reforçar conteúdos que não foram bem absorvidos, porém, ainda mantendo a mesma conduta ao dizer “ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter cinco parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso isso e isso”. Contudo, Ana mantém a mesma abordagem superficial, não trabalhando os conteúdos de forma detalhada.

A produção de *handouts* pode evidenciar a percepção da professora de que, ainda que os critérios apresentados pelo LD devessem ser alcançados, as explicações contidas no MD eram inadequadas para as aulas. Como visto anteriormente na seção de análise das aulas coletadas, a professora alterou 70% da proposta do LD. Pode-se depreender que os *handouts* e atividades extras foram os veículos pelos quais essas alterações ocorreram.

Como demonstrado nas análises apresentadas até o momento, é possível inferir que, nesse contexto de sala de aula, a habilidade escrita é utilizada para refletir aquilo que a professora entende como “importante” com base em sua percepção do conteúdo do LD. A escrita passa a ser empregada como uma ferramenta para treinamento de padrões, e não como meio de comunicação. Nesse sentido, o uso de *handouts* como um meio de instrução pode apontar para o uso de modelos para a escrita de texto, o que se aproxima da abordagem com

foco no produto. A professora apresenta os modelos de textos<sup>303</sup> (instruções acerca da estrutura do texto contidas no *handout*) e solicita aos alunos que os produzam, de acordo com os critérios dispostos no LD.

A percepção de que os alunos tinham dificuldades em escrever e a aplicação remediadora dos *handouts*, em alguns minutos da aula, ou como material de consulta para casa como visto nos dados apresentados, revelam a falta de espaço que a escrita possui nas aulas de Ana, bem como a ideia, mais uma vez, de que escrever não é algo que precisa ser instruído, basta se ter um modelo em mãos, como veremos na seção seguinte.

A tendência de usar os *handouts* como meio de instrução e não explicar as atividades de escrita de forma detalhada pode ter origem no próprio tipo de instrução que a professora recebeu enquanto estudante. Quando questionada sobre como dá instrução sobre textos argumentativos – tema muito recorrente em sua fala – a professora demonstra como a sua experiência como aluna (ou a falta dela) molda a sua prática, ao declarar que não saberia como ensinar uma pessoa a argumentar por não haver aprendido isto enquanto aluna. Veja os trechos a seguir:

701/702. PE /.../ ao instruir os alunos a fazer uma atividade que envolvia argumentação você menciona a redação do ENEM /.../ o trabalho com argumentação aqui exposto tinha como objetivo secundário a preparação para o vestibular pelo ENEM?

705. PA: não não é só porque realmente é uma coisa que é muito viva comigo então (1) sempre vinha

706. PE: tranquilo (1) você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?

707. PA: (2) boa pergunta

708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você chegou a a a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?

709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade

710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar

711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defendê-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera /.../

A influência da experiência da professora enquanto aluna será abordada mais à frente. Vejamos na próxima seção como a professora acaba não instruindo a habilidade escrita exatamente por fazer uso dos *handouts*.

---

<sup>303</sup> O uso de *handouts* como um modelo de boas práticas pode ser visto no turno de fala 414 no qual a professora alega dizer aos alunos: “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa”.

#### 4.3.3.4.2. A professora não via a necessidade de dar instruções explícitas em sala por haverem *handouts*

Em alguns momentos da entrevista a professora demonstra ter tido dificuldades em responder algumas perguntas do questionário e em entender algumas das perguntas da própria entrevista. Durante esse processo de entrevista, indaguei-a sobre a forma como ela instruía as atividades de escrita, uma vez que suas respostas no questionário foram evasivas<sup>304</sup>. Como visto na seção anterior, Ana respondeu essa pergunta informando o uso dos *handouts*. Eu insisti na questão em um outro momento, criando uma situação hipotética, para estimulá-la a comentar sobre como ensina escrita. Vejamos o trecho a seguir:

417. PE: /.../ mas de que forma você (1) esclarecia os objetivos do texto e quais os recursos linguísticos que eles poderiam utilizar?

418. PA: (2) como assim? (2) de que texto?

419. PE: quando você instruía escrita (1) você comentou agora que “ ah eu trouxe pra eles um *handout* sobre *opinion paragraph*, nós escrevíamos em sala” ou senão “ eu pedia uma *composition*” como você estava comentando você pedia basicamente *compositions*

420. PA: isso

421. PE: né? então mas você chegava a explicar pra eles “olha o objetivo desse texto é” pensando num *opinion paragraph* por exemplo “é expressar a sua opinião” ou um texto argumentativo “é argumentar sobre assunto X” você chegava a esclarecer esses objetivos com eles? como que você esclarecia esses objetivos?

422. PA: eu não lembro se eu esclarecia os objetivos nesse sentido (1) acho que eu não via a necessidade porque (1) ah (1) como a gente estava no meio de uma discussão sobre uma opinião sempre que eu pedia as *compositions* era pra eles darem a opinião deles

423. PE: era implícito

424. PA: é pra mim tava implícito mas eu não lembro se alguma vez surgiu essa questão e eu tentei resolver /.../

A resposta da professora à pergunta sobre como ela instruía as atividades de escrita propriamente concorda com a temática já discutida na Hipótese 1, de que as atividades escritas eram uma extensão da atividade oral. Ao perguntar sobre como a professora explicava os objetivos dos textos que solicitava, ela responde que as atividades escritas eram oriundas das discussões que estavam sendo feitas, logo, ela “não via a necessidade” de mais explicações, uma vez que os esclarecimentos já foram possivelmente realizados nos momentos das discussões. Ela informa não recordar ter respondido a perguntas feitas pelos alunos sobre dúvidas relacionadas a habilidade escrita propriamente, ainda que já tenha sido demonstrado

---

<sup>304</sup> Vide Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).



nas seções anteriores que esses questionamentos existiram e que ela os respondeu informando que o modo como as atividades eram conduzidas se tratavam de uma prática.<sup>305</sup>

Em minha fala apresentada anteriormente, deduzo que a instrução às atividades de escrita estava, de alguma forma, implícita nos momentos de discussões e comunico essa ideia à professora. Ana concorda com minha colocação. Se pensarmos nas expressões citadas anteriormente pela professora sobre se entregar os *handouts* e rezar para que os alunos leiam e não percam, ou ainda dar instruções com base nos *handouts* e “seguir o barco”, é possível inferir que, se os alunos não tiverem a curiosidade de perguntar sobre o tipo de texto com o qual estão trabalhando e suas especificidades, não há razão para se discutir esses pontos. O conhecimento sobre como escrever os textos solicitados só é questionado quando os resultados não são satisfatórios.

Em um outro episódio, já analisado na seção anterior, Ana solicita aos alunos que tomem notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem. Quanto à instrução da escrita nesse episódio, ela é reduzida ao registro de lição de casa e ao registro de informações para as interações orais, sendo geralmente informada ao final da aula. No caso do episódio em que a professora solicita uma entrevista sobre migração com pessoas de seu entorno, a instrução se restringe à temática que eles devem abordar ao entrevistar as pessoas. Mais uma vez, a informação de que a atividade deve ser feita de forma escrita é dada ao final da aula, e nada é informado sobre o gênero entrevista ou o seu propósito, somente é dito aos alunos que a entrevista deve ser realizada de forma escrita<sup>306</sup>. Sobre esse episódio específico a professora informa que:

878. PA: /.../ sabe o que que acontecia? (1) eu lembrava das coisas que eu tinha que fazer na aula e aí eu ia fazendo tipo (inaudível) e aí eu olhava pro plano e aí via que era outra coisa e eu ficava "eita nós" era pra ser escrito (risos) aí eu lembrava no último momento que era pra ser escrito /.../

De acordo com a fala da professora acerca dessa aula, instruir as atividades de escrita se limita a informar que é para ser feito de forma escrita e isto deve ser o suficiente. Vimos na análise da Hipótese 1 que a professora busca manter o seu planejamento de aulas registrado de forma escrita. Mesmo com o plano de aulas em mãos, a instrução da habilidade escrita só é lembrada nos instantes finais da aula.

---

<sup>305</sup> Vide os turnos de fala 205 a 210 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>306</sup> Vide turno de fala 162 no Anexo 11 Transcrição das aulas coletadas da Professora Ana e também a seção 4.3.3.3.1. Gênero textual: Notas.

Acerca da Hipótese 2, buscou-se demonstrar por meio dos excertos apresentados que as instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não foram feitas de forma detalhada uma vez que, para Ana, o uso de materiais extras (*handout*) cumpra esta função. O entendimento de que as atividades de escrita são uma extensão das atividades orais (Hipótese 1) corrobora a falta de instrução. Como a professora explica as atividades orais, realizar a atividade escrita se traduz em dar continuidade à atividade já instruída oralmente.

Embora a professora percebesse a dificuldade dos alunos com a escrita, não houve uma mudança expressiva em sua prática. Ela fez poucas mudanças no uso de sua ferramenta de trabalho (*handouts*), que se resumiu à dedicação de um tempo extra para a leitura do material em sala. A maior elaboração das explicações ou o uso de mais atividades que lidassem com o desenvolvimento da escrita não ocorreu.

Essa ação pode se mostrar problemática se consideramos que, como demonstrado até o momento, nem o gestor e nem o LD revelam uma concepção de escrita voltada à sua potencialidade de meio de comunicação que pode refletir o contexto sócio histórico cultural em que se vive, direcionado à uma audiência predefinida e utilizado como forma de participação social. A escola, por meio da figura do gestor, expressa desejo devolver os alunos melhores para a sociedade, para o contexto ao qual pertencem. Contudo, os dados mostram que esse projeto da instituição desconsidera o uso da escrita como um agente transformador. Trataremos na seção de discussão dos dados quais são as possíveis implicações que a postura da instituição em relação à escrita pode acarretar aos alunos.

#### 4.3.3.5. Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula.

É possível depreender de alguns episódios que a professora acaba por improvisar alguns dos procedimentos de aula. É importante esclarecer que o ato de improvisar não é algo necessariamente negativo, até porque o processo de ensino e aprendizagem é algo dinâmico. Ainda assim, buscou-se observar nos dados obtidos por meio da entrevista qual foi a motivação para a adaptação dos procedimentos de aula, se isso foi uma forma de potencializar os momentos de aula e as discussões, ou ainda se tais mudanças foram necessárias.

Como já apresentado na seção que lida com a análise das aulas coletadas<sup>307</sup>, na primeira aula, a professora propõe uma atividade diferente, fazendo uso de um vídeo que retrata um experimento social no qual as pessoas estão mais dispostas a contribuir financeiramente tendo em vista como o pedinte se veste. Ao instruir a atividade, Ana divide os alunos em dois grupos e propõe duas questões a cada um dos grupos. Os alunos fazem indagações sobre o número de perguntas que devem responder, alegando que ela sempre muda o número de questões ao propor esse tipo de atividades. Vejamos:

205. PA /.../ This time this time I'm sorry ok this time I have only ah ask two questions ok (1) and I have to

206. AA<sup>308</sup>: Are you sure? (inaudível)

207. PA: Yes I am (2)

208. AA: Are you very

209. PA: I do like ever (3) I am sure

210. AA: (inaudível) It's like more for more ((risadas))

211. PA: No like uh it's three questions ok sorry no it's two questions ok and I'm going to give one question for each group so I don't get confused and you don't get confused cause last time it was kind of a confusion so (1) yeah I'm not gonna make that mistake again so this group you're going to answer this question /.../

No episódio acima, a aluna questiona a professora se ela trará somente duas perguntas que deverão ser respondidas, ou se ela acrescentará novas questões no percurso da atividade. A própria professora relata que se organizou para que não houvesse o que ela denomina como “confusão”, pois, pode-se inferir pelo relato que a última experiência de aula foi conturbada. Posteriormente, ela acrescenta novas perguntas à discussão, mas somente após os alunos compartilharem suas respostas e opinarem sobre as primeiras perguntas apresentadas.

Nesta mesma atividade inicial – responder a duas perguntas – não fica claro se as questões devem ser respondidas de forma escrita ou oral. Como já apresentado na hipótese 1,

---

<sup>307</sup> Vide seção 4.3.2. Análise das transcrições de aula.

<sup>308</sup> Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, eg. AA, para a Aluna A.

em alguns momentos a professora traz questões para que os alunos respondam e estas servem como desencadeadoras de discussões que continuarão no campo oral. Ainda que não fique claro se essas questões devem ser respondidas de forma escrita ou de forma oral, há a cobrança que os alunos compartilhem o que escreveram posteriormente. Essa falta de clareza nas instruções não ocorre somente nos momentos de prática pedagógica: tal característica é inerente ao LD, o que gerou a necessidade de se criar novas categorias de análise das atividades que constam no material, acrescentando a Categoria E, que se refere às atividades indefinidas.<sup>309</sup>

No caso da atividade em questão, observa-se a improvisação uma vez que os alunos pedem um momento para anotar questões e começam a perguntar uns aos outros quem teria uma folha para emprestar. Somente nesse instante que a professora define que eles deverão fazer a atividade de forma escrita, sendo uma folha por grupo, isto é, uma pessoa do grupo apenas ficará responsável pelo registro. Vejamos:

7. PA: /.../ No like uh it`s three questions ok sorry no it`s two questions ok and I`m going to give one question for each group so I don`t get confused and you don`t get confused cause last time it was kind of a confusion so (1) yeah I`m not gonna make that mistake again so this group you`re going to answer this question
8. AA: Hold on hold on hold on
9. PA: Ok ok
10. AA: Do we have ah do we have paper to write the answers?
11. PA: (2) Someone? Aluna B? ((sussurrando)) I don`t have paper (1) I don`t
12. AA: Sorry /.../
13. PA: /.../that`s what (2) paper? (3) ah no paper? ((mais de um aluno falando ao mesmo tempo)) (inaudível)
14. AA: (inaudível) Aluna B?
15. PA: She does (3) ok yeah Aluna B is going to distribute her paper
16. AB: I just have three books and I was like (inaudível)
17. PA: Ok (2) one page for the group (1) (inaudível) /.../

Ainda que haja poucos dados sobre uma possível improvisação, esse tópico foi discutido no período de entrevista. Vejamos qual a percepção da professora acerca desse tema.

#### **4.3.3.6. Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 3.**

Antes de discorrer sobre como a professora descreveu o processo de improvisação no período de entrevista, faz-se necessário trazer mais informações sobre o processo de entrevista em si e como ele foi sistematicamente analisado e codificado. Como já informado na seção de

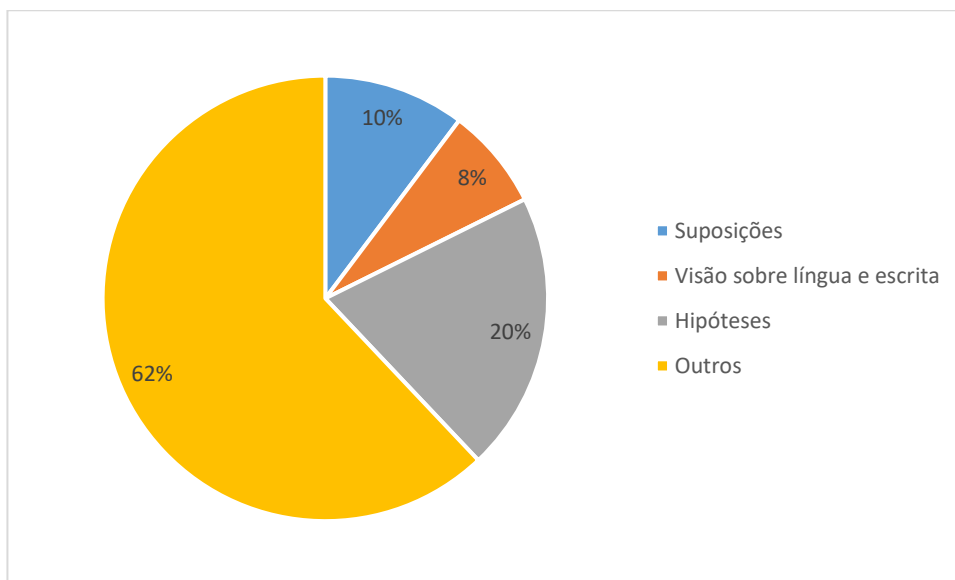
---

<sup>309</sup> As atividades não definidas, são as atividades nas quais não se há clareza sobre como essa deva ser respondida, seja de modo escrito ou oral. Vide Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).

Análise da Entrevista<sup>310</sup>, a entrevista realizada com Ana foi motivada pela necessidade de esclarecer algumas contradições encontradas entre a prática declarada no questionário e aquela observada em suas aulas. Esclarecemos como alguns padrões que evidenciavam as práticas da professora foram observados, agrupados e analisados durante a transcrição e análise das aulas coletadas e geraram insumo para a entrevista estimulada.

Contudo, da mesma maneira, o próprio processo de entrevista foi igualmente transcrito, codificado e analisado e, com isso, novos temas e novos códigos emergiram a respeito da prática da professora. Vejamos quais foram todos os tópicos abordados pela professora Ana em seu processo de entrevista:

**Gráfico 8:** Tópicos abordados pela professora ao longo da entrevista

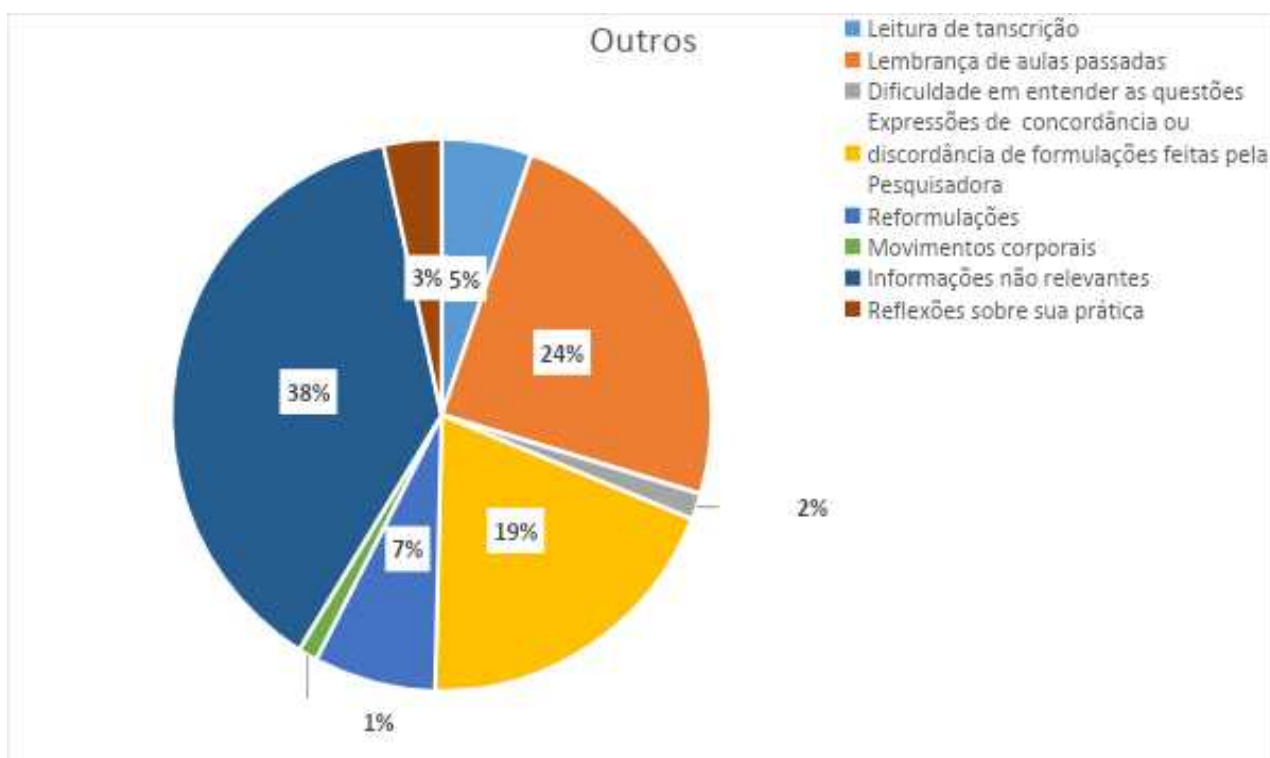


**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A professora passou 38% do tempo total de entrevista discorrendo sobre: (a) como as suas experiências prévias moldam a sua prática e o do uso do LD como currículo do curso (Suposições) (10%) e; (b) sua visão acerca do ensino e aprendizagem de língua e de escrita (8%); as hipóteses, de forma espontânea, uma vez que essas só lhe foram apresentadas ao término da entrevista e ela pôde comentá-las abertamente (20%). Nos outros 62% da entrevista a professora discorre sobre os seguintes tópicos:

<sup>310</sup> Vide seção 4.3.3. Análise de entrevista.

**Gráfico 9:** Categoria “Outros” da Entrevista Estimulada com a Professora Ana



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Os insumos gerados pela categoria ‘Outros’ não foram considerados, mas as novas categorias (suposições sobre a prática da professora e sua visão sobre o ensino e aprendizagem de língua e de escrita) foram analisadas, por se mostrarem importantes para uma melhor compreensão sobre a concepção da professora acerca do ensino de língua e de escrita.

Após a codificação dos dados obtidos na entrevista e a geração de gráficos, foi constatado que a noção de que há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (Hipótese 3) está relacionada à ideia de o LD haver se tornado o currículo do curso (Suposição 2). A possibilidade do LD haver se tornado o currículo do curso já foi discutida na seção 4.1.1 – A escolha do material didático e sua permanência, onde os dados evidenciaram que o gestor responsabilizou o LD pela falta de trabalho com a escrita, alegando que não via o material cobrando esse tipo de trabalho, logo, ele não era feito<sup>311</sup>.

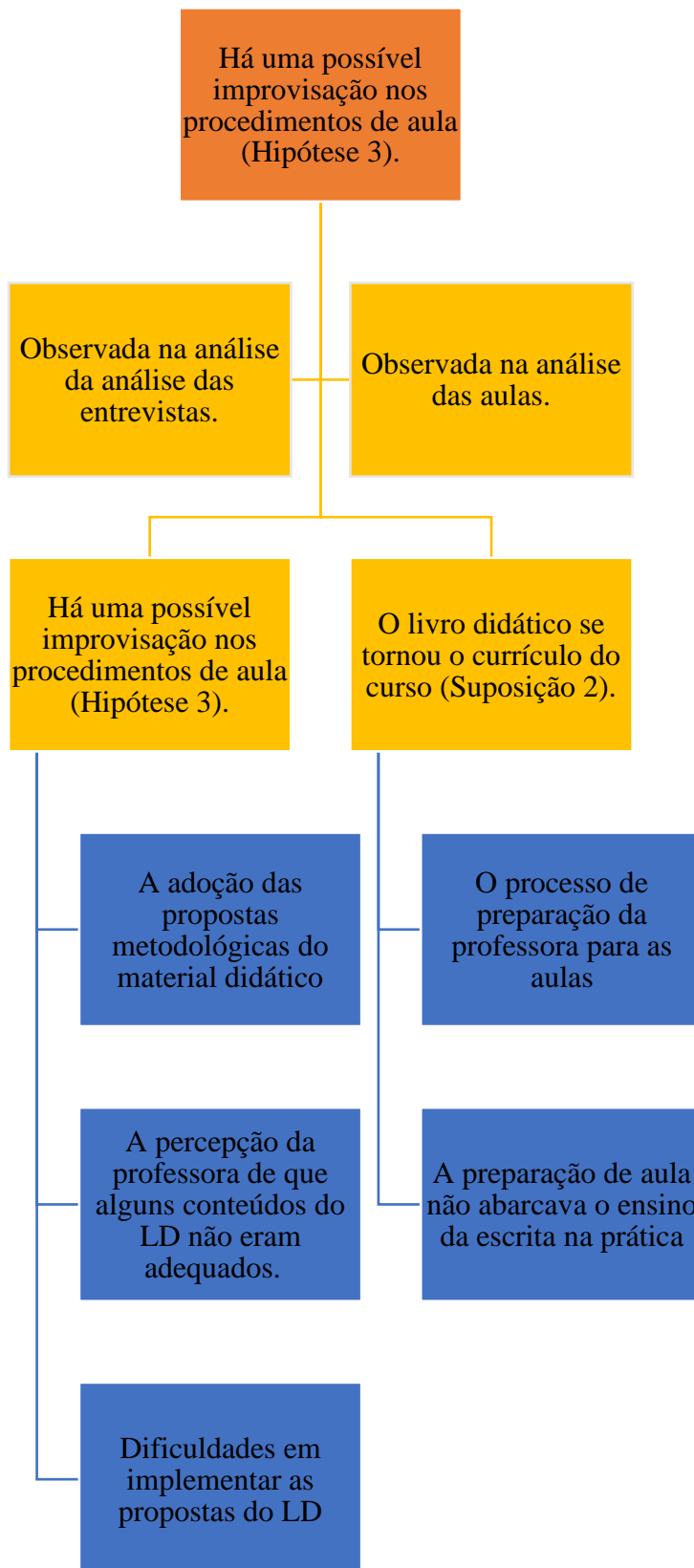
No caso da entrevista com a professora, esses foram os dois tópicos com os quais ela mais discordou (Hipótese 3 e Suposição 2). Tratarei inicialmente da suposição de que a proposta do LD passa a nortear o curso de acordo com a prática da professora, para posteriormente lidar com a possível improvisação nos procedimentos de aula, em especial os que lidam com a

<sup>311</sup> Vide turno de fala 1327 a 1329 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

instrução de escrita. Essa parece ser a ordem mais adequada de apresentação dos dados uma vez que, a percepção da falta de conexão dos conteúdos do LD com o que a professora entende ser a realidade dos alunos faz com que ela busque recursos extras, o que gera a possível improvisação.

Para fins de organização, apresento o organograma abaixo, com um resumo dos pontos que serão tratados nas próximas seções:

**Quadro 24:** Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (Hipótese 3)



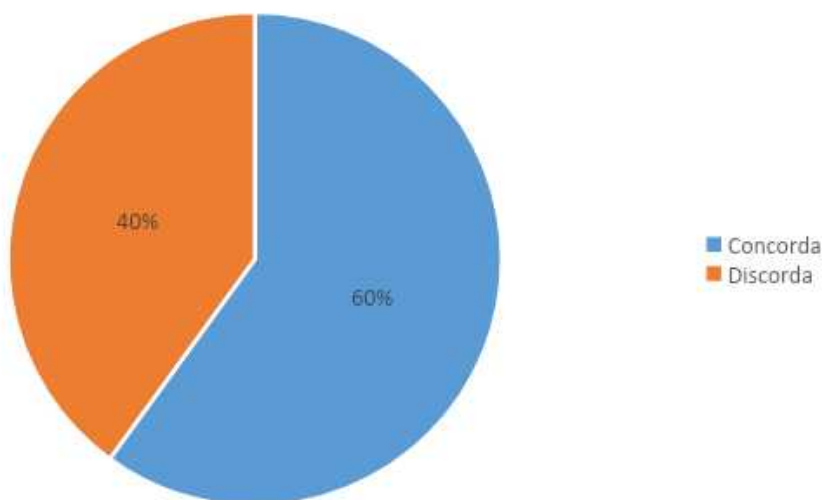
**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.



#### 4.3.3.7. Suposição 2 – O LD se tornou o currículo do curso.

Conforme discutido anteriormente, após a primeira leitura da entrevista estimulada notou-se a recorrência de trechos que faziam menção ao uso do LD como currículo do curso, seja por frases nas quais a professora revela haver lido o material sistematicamente ao ponto de memorizá-lo, ou ainda frases nas quais ela informa usar os critérios de avaliação de textos do material rigorosamente<sup>312</sup>. Porém, após a análise mais detalhada de todos os trechos codificados sob esse tema, averigui que haviam colocações da professora que sugeriam uma discordância com a suposição. Vejamos o gráfico abaixo:

**Gráfico 10:** Suposição 2 – O livro didático se tornou a grade de ensino do curso



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ana faz colocações que remetem ao uso do LD como currículo do curso em 60% do tempo em que trata do assunto na entrevista estimulada. Alguns dos trechos analisados sugerem que a professora internalizou as instruções metodológicas do material didático ao ponto de reproduzi-las em seu discurso e em sua prática, mesmo fazendo modificações nas propostas de escrita. Outros trechos, por sua vez, revelam que, ainda que Ana tenha adotado as instruções do livro, ela demonstra dificuldades em implementar os seus padrões observados.

Quanto aos trechos codificados como contrários à suposição (40%), é possível inferir após análise que Ana não revela necessariamente uma visão negativa em relação ao material

<sup>312</sup> Vide o turno de fala 414 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

como possível currículo do curso, mas sim sua percepção de que certos temas não eram condizentes com os interesses dos alunos, momento no qual há a improvisação nos procedimentos de aula. Ainda assim, os dados revelam que a professora mantém as temáticas do livro.

Portanto, os excertos codificados nessa seção apontam para os seguintes temas:

- A adoção das propostas metodológicas do material didático.
- A percepção da professora de que alguns conteúdos do LD não eram adequados.
- Dificuldades em implementar as propostas do LD.

Passamos a discorrer sobre os pontos apresentados acima acerca da suposição 2, ilustrando-os com excertos da entrevista.

#### **4.3.3.7.1. A adoção das propostas metodológicas do material didático**

Observou-se ao longo da análise da entrevista com a professora que ela internalizou a proposta metodológica do LD ao passo que ela revela: (a) ter apreço pelo material e sua estrutura; (b) cobrar os critérios de avaliação da produção escrita do LD e pautar suas explicações nesses mesmos critérios e; (c) buscar manter a mesma estrutura do LD em termos de extensão de textos e temática ao definir as atividades de escrita.

Ao longo da entrevista estimulada Ana demonstra o quanto gosta da proposta do LD e de sua estrutura. A professora discorre sobre como o livro possui tópicos interessantes, bem como uma boa apresentação de estruturas gramaticais e vocabulares.<sup>313</sup> Ela informa também gostar dos materiais suplementares tais como vídeos, banco de questões<sup>314</sup> e a seção extra de gramática denominada *Grammar Booster*.<sup>315</sup> Parte do apreço da professora pelo LD está relacionado à possibilidade de discussão oral dos temas propostos.<sup>316</sup>

A professora aprecia a estrutura do material de tal forma que implementa os critérios de avaliação de textos sugeridos pelo livro<sup>317</sup>, mesmo havendo a possibilidade de flexibilização de atividades e avaliações. Observemos o excerto a seguir:

---

<sup>313</sup> Vide os turnos de fala 338 a 340 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>314</sup> Vide o turno de fala 504 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>315</sup> Vide o turno de fala 592 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>316</sup> Vide os turnos de fala 338 a 340 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>317</sup> Vide o quadro Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais. (SASLOW & ASCHER 2012).

414. PA: /.../ ah no *Summit* eles tinham (1) um critério de avaliação de escrita (1) então eu sempre mostrava para eles quais eram esses critérios na verdade eu comecei foi um aprendizado tipo nos primeiros meses eu não mostrava eu só corrigia e eu achei que era injusto então eu comecei a mostrar pra eles esses critérios “olha eu tô avaliando com isso isso e isso” eu não lembro quais eram os critérios mas eu mostrava tipo eu trabalho tipo “eu eu tô avaliando isso isso e isso (1) pra vocês tomarem cuidado quando vocês tiverem escrevendo (1) porque isso é importante /.../

É possível observar acima o processo de assimilação e adoção dos critérios de avaliação<sup>318</sup> do LD à forma como a professora avaliava os textos dos alunos. Ela informa que inicialmente corrigia as produções escritas seguindo as diretrizes do LD, consideradas como importantes, sem compartilhar os critérios com os alunos, mas depois passa a apresentar o aporte de regras aos alunos, para que eles adequem sua escrita às expectativas do material. Não há uma negociação com os alunos sobre o que eles consideram relevante ao desenvolver sua escrita, mas sim a imposição daquilo que é tido como o aceitável pelo livro.

Em outro momento da entrevista a professora volta a mencionar a importância dos critérios de avaliação da produção escrita, agora sendo um pouco mais detalhada. Vejamos abaixo:

564/566. PE: /.../ nas perguntas acerca da correção de atividades /.../ você mencionou corrigir todos os exercícios de escrita solicitados verificando “todos os erros gramaticais” e fazendo uso de “critérios que abrangem também coerência, vocabulário, organização do texto”. Você pode falar um pouco mais sobre a razão de corrigir todos os erros gramaticais?

567. PA: ah (2)

568. PE: você chegou a citar já que (1) parte de seus parâmetros partiam do próprio livro

569. PA: ah do livro

570. PE: parte do ENEM do que você achou importante do ENEM e pela sua formação e parte você comentou sobre alguns parâmetros que o livro te dá de correção

571. PA: sim sim sim mas esses parâmetros é (1) é que eu não lembro quais são será que tá aqui ((folheando o livro))

572. PE: eu acredito que tenha se eu não me engano aqui no começo oh (1) tem os parâmetros de escrita (1) aqui quando trabalha ((folheando o livro)) ó *writing review*

573. PA: quando eu peguei o livro eu lembro que eu li isso aqui tudo ((mencionando a parte de instruções de uso do livro contida no *Teacher's Guide*))

574. PE: sim (1) eu sei que logo no começo do livro tem os propósitos do livro (1) como desenvolver a escrita

575. PA: tá aqui achei ((apontando para uma página do livro)) é são esses cinco /.../ mas isso aqui eu achei porque ah (1) veio esse pra mim ((mencionando o *Teacher's Guide* mais o livro)) e o livro de testes (1) que era tipo um livro com várias questões de teste (1) e nesse livro tinha esses parâmetros e aí ah *appropriateness completeness accuracy e clarity complexity* ((lendo do *Teacher's Guide*)) esse *complexity* era que (1) e o *completeness* era o que eu quando eu tava falando com a Aluna A era o que eu falava pra ela (1) sobre argumentos profundos sobre coisas que não sejam rasas (1) e o *accuracy* seriam os erros gramaticais porque é importante e eles erravam em coisas tão pequenas (1) que eu achava essencial pra mostrar pra eles tanto é que a gente tinha um (2) um programa na aula que eu estou fazendo com essa turma também que é o

<sup>318</sup> Vide o quadro Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais. (SASLOW & ASCHER 2012).

“*grammar minute*” (1) como eu percebi que eles tinham muita dificuldade com coisas que eles já tinham aprendido mas que eles esqueciam (1) toda aula a gente fazia um “*grammar minute*” /.../

Ana passa novamente a demonstrar a importância dos critérios de avaliação, sendo mais específica ao citar quais são e como eles influenciam a sua prática. Ela cita os critérios espontaneamente, já no questionário, e mantém o mesmo discurso ao discorrer sobre o assunto no momento da entrevista estimulada. Eles se tornam norteadores das suas aulas tanto no tocante ao foco gramatical, como referência para o ensino da escrita. Ela apresenta exemplos de como implementa os critérios de avaliação às suas aulas ao mencionar como sua instrução acerca de argumentação em uma das atividades coletadas estava relacionada ao elemento *completeness*. Nesse episódio, Ana discorre sobre a necessidade de maior elaboração de textos, citando os parâmetros de argumentação do ENEM<sup>319</sup>. A menção da professora a esse episódio revela como os critérios apresentados pelo LD estão internalizados e refletem a sua própria prática: ela direciona a estudante aos parâmetros (“eu falava pra ela”), e não ensina como aplicá-los nos textos. No episódio em questão a professora não dá exemplos à aluna, tampouco faz sugestões de como ela poderia melhorar a sua resposta. Essa prática de direcionar os alunos a diferentes recursos (i.e., *handouts*, parâmetros do ENEM) em vez do ensino ativo do conteúdo é observada e discutida na seção anterior – hipótese 2 – na discussão sobre o uso de *handouts*.

Quanto ao critério ‘*accuracy*’, podemos observar como esse também é detalhado por Ana e permeia sua prática, ao ponto de ela criar uma atividade extra que denomina como *Grammar Minute* com a finalidade de rever conteúdos estruturais em sala. O enfoque nas questões estruturais, com base no critério *accuracy* é observável tanto nas práticas em aula, como nas provas.<sup>320</sup>

Em se tratando da internalização da estrutura metodológica do LD, os dados apontam que a professora os incorporou em sua prática e fala. Ainda que em um momento da entrevista Ana informe somente ler as instruções do guia do professor quando está sem ideias do que trabalhar<sup>321</sup>, em outros pontos ela afirma haver lido todas as instruções<sup>322</sup> e “saber do livro” por quase o haver “decorado”<sup>323</sup>. Essa absorção das diretrizes do material não se refere somente à aplicação dos critérios de correção das atividades escritas formais, mas também às demais instruções metodológicas e à própria estrutura organizacional do LD. O enfoque em aspectos

---

<sup>319</sup> Vide turnos de fala 43 e 211 na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>320</sup> Vide os turnos de fala 489 a 492 da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>321</sup> Vide os turnos de fala 754 a 760 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>322</sup> Vide turno de fala 573 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>323</sup> Vide turno de fala 463 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

estruturais e a internalização das instruções do LD são observáveis em uma fala da professora sobre suas expectativas quanto à produção escrita dos alunos. Vejamos o excerto abaixo:

528. PE: /.../ mais uma pergunta ainda sobre os tipos de texto, você informou que a escolha destes textos depende do nível dos aprendizes e a forma como a escrita é trabalhada está atrelada ao variado nível linguístico dos estudantes, mesmo no nível avançado essa é a resposta das questões 31 e 35 (2) então você escolhe os textos de acordo com o nível dos alunos (1) né de acordo com o nível que cada um está mesmo o avançado você pode falar um pouco mais sobre isso? Como você define essas escolhas do tipo de texto a ser trabalhado?

529. PA: por exemplo ah (1) eu tenho aluno do básico 1 que ele faz ah (2) são frases simples (1) this is my house I live with my parents my name is Ana I am 24 years old então frases simples (1) e aí eu tenho textos de *Summit* que são textos de opinião que são textos argumentativos ou até mesmo os textos descritivos mas que eu não espero que eles façam frases simples (1) eu espero que eles façam frases complexas com preposição com coisa ligando coisa com frases mais avançadas com vocabulário diferente (2) é isso que eu quis dizer com “depende do nível” /.../

Ao dar a sua resposta, a professora reproduz parte das instruções metodológicas do LD quando afirma esperar que os alunos façam frases complexas e explorem novos vocábulos. As instruções do livro afirmam que:

- Students should be reminded and encouraged to actively use the language they have learned, and they should try to vary the vocabulary they use and the way they express themselves (p. Txiv).
- Students at post-intermediate and advanced level can cope with challenging writing assignments and they should be expected to use high-level grammatical structures in their writing (p. Txv)<sup>324</sup>.

A colocação da professora está de acordo com a descrição do livro sobre a instrução de escrita e o que se deve esperar dos alunos, até mesmo no tocante ao uso de palavras, como a variação de vocabulário. Podemos relacionar a menção de tarefas de escritas desafiadoras ao episódio no qual Ana solicita aos alunos que escrevam uma redação relacionando quatro tópicos distintos.<sup>325</sup>

---

<sup>324</sup> Tradução nossa: Os alunos devem ser lembrados e encorajados a usar os conteúdos linguísticos que já aprenderam ativamente, e eles devem tentar variar o vocabulário que utilizam e se expressar (p Txiv). Os alunos nos níveis pós-intermediários e avançados podem lidar com tarefas de escritas desafiadoras e espera-se que eles utilizem estruturas gramaticais de alto nível em sua escrita (p. Txv).

<sup>325</sup> Vide turnos de fala 181 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11). Como informado na análise da hipótese 2, a professora propõe aos alunos a escrita de uma *composition* com quatro tópicos diferentes – responsabilidade social, imigração no Brasil, megacidades e os problemas da cidade. A professora não esclarece exatamente qual o tipo de texto que os alunos devem produzir e alega que a combinação dos temas é “uma prática”. Segundo a professora, o objetivo dessa atividade é que os alunos comecem com uma tarefa com um alto grau de dificuldade e se adaptem à escrita desse tipo de texto, denominado por ela como *composition*.

Pode-se notar os princípios metodológicos e estruturais do material mantidos na escolha dos textos que faziam parte das aulas e provas. Ainda que não haja clareza sobre como exatamente a professora fazia a escolha dos textos, ela costumava prescrever textos curtos, com base nas temáticas discutidas em aula e na sua percepção dos princípios do material. Vejamos o excerto abaixo:

514. PE: /.../ ao responder as perguntas sobre o tipo de texto que a escola poderia eventualmente solicitar que você ensinasse /.../ você informou “ensinar diferentes tipos de texto por uma necessidade exigida pelo MD e não necessariamente pela escola” sobre isso (1) você se recorda dos gêneros que ensinou a essa turma? ou ainda se fez adaptações nos gêneros a serem ensinados, para adequá-los à realidade do aluno, assim como informou fazer com os outros conteúdos do LD?

515. PA: É que os textos que o livro pedia são (1) eles são curtos você está com o livro aí pra eu te mostrar /.../ ((após pegar o livro, folheando o livro)) no final de cada unidade (3) deixa eu ver (1) tinhaaaaaa *writing* (2) e na lição também tem isso (1) e aí eles focam em um aspecto (1) e aí normalmente eu tentava usar até hoje eu tento usar um pouco as vezes sempre no contexto que a gente tá vendo na aula pra não ser aquela coisa muito nada a ver (1) normalmente os *writings* eles são no contexto da aula (1) por exemplo se eu não me engano esse aqui também é a 4ª unidade é sobre aparência (1) e aí o texto dessa unidade é pra fazer comparações (1) isso que é o que a gente tinha feito com as moças dos *photoshops* (1) então eu tenho que usar o que tem aqui (1) é assim que eu expando o meu (1) o meu (2) vocabulário de (1) diversidade de textos /.../

O excerto acima ilustra a forma como o LD moldou a prática de Ana. A percepção da professora de que ela tem de ensinar diferentes tipos de texto como uma exigência do material revela o poder que o livro exerce sobre sua prática. Ainda que a escola não impusesse expressamente o ensino de diferentes tipos de texto, ela se sentia compelida a fazê-lo pela força que o próprio material exercia. Ela menciona em sua fala “ter de usar o que tem” no livro, como uma obrigação.

A professora informa ensinar textos curtos e ter como foco um único aspecto do texto como uma forma de manter a estrutura da seção de escrita. Ela também ilustra o modo como tenta articular as modificações que faz nas atividades de escrita para que elas sejam condizentes às temáticas das unidades do livro. Ana relata como buscou conciliar a unidade que trata de aparência com a atividade de escrita que propôs aos alunos, na qual eles devem comparar padrões de beleza de diferentes culturas<sup>326</sup>. Por mais que ela tenha feito alterações na proposta de escrita para torna-la mais condizente com o que acredita ser o ideal, a professora mantém a temática da unidade e o foco em um único aspecto (comparações), bem como a extensão do

---

<sup>326</sup> Vide turno de fala 98 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

texto (nessa atividade reduzido à escrita de frases)<sup>327</sup>. Ainda que ela ilustre a forma como busca articular as mudanças feitas com os padrões do LD, ela não menciona quais os tipos de textos que emergem da proposta do livro, mesmo sendo questionada a esse respeito em diferentes momentos da entrevista. Vemos, porém, a criação de novas formas de se trabalhar estruturas gramaticais, como a proposta de escrita citada.

Ana poderia produzir e alterar não só as atividades, mas também as provas que aplicava aos alunos. Os dados apontam que, mesmo com a liberdade de criar novas propostas, suas escolhas refletiam as temáticas do material didático. Como já apresentado na seção de análise das coletadas, a professora faz alterações em cerca de 70% das tarefas propostas pelo livro, aproveitando as temáticas das unidades, mas sem necessariamente fazer uso dos recursos do LD. Ainda que essas alterações possam ser interpretadas como uma forma de inovação, contrariando à suposição 2 de que o LD se tornou o currículo do curso, ao examinar os dados das aulas coletadas, vemos que os padrões e princípios metodológicos do livro permeiam as mudanças realizadas. É possível inferir que, ao realizar as alterações nas atividades de escrita, a professora busca implementar as propostas do LD por vias diferentes. Isso se dá tanto nas mudanças das tarefas quanto nas provas. Vejamos esse tópico no excerto a seguir:

554. PE: /.../ como que você definia essas escolhas de texto?

555. PA: dependia muito do que a gente tinha discutido na sala porque eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem /.../ e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit*

556. PE: dentro daquela temática?

557. PA: é porque são temas bem abrangentes então dá pra você fazer muita coisa com eles

558. PE: legal perfeito você comentou “trazer alguns artigos” artigos curtos de revistas jornal blog?

559. PA: normalmente eram artigos que eu achava da internet então por exemplo eu pesquisava palavras-chaves do tipo quando eu tava quando a gente começou falar sobre gerações que foi a segunda o segundo semestre (2) e aí eu pesquisava artigos olha artigos sobre diferentes gerações (1) ah artigos pequenos mesmo do The Guardian The New York Times ou alguns sites desconhecidos eu lia o artigo achava se o assunto era pertinente e trazia pra sala normalmente como eram artigos ((gesticulando com as mãos)) (1) médios /.../

O excerto acima revela como a professora busca manter os padrões do livro no que concerne as suas temáticas, a extensão do texto e a habilidade do material de promover discussões orais, marca registrada de suas aulas e do LD. As escolhas de textos para as aulas e

---

<sup>327</sup> Vide turno de fala 98 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

provas buscavam abarcar os assuntos discutidos em sala, mas também as próprias temáticas do LD, por serem consideradas abrangentes. A professora menciona como busca artigos de revistas que respeitem a extensão de textos sugeridos pelo LD (“pequenos” ou “médios”) e que promovam discussões em sala, outro foco do LD.

Um outro recurso utilizado pela professora para compor as provas é o banco de questões do próprio material didático<sup>328</sup>. Ainda que ela busque demonstrar como pesquisou e montou provas com base em recursos extras, é possível observar que a estrutura do livro é mantida: os alunos deveriam escrever um texto pequeno, com base na temática da unidade que tratava de animais (Unidade 6). Vejamos o excerto abaixo:

493. PE: /.../ tá (1) essas provas não vinham da da Franqueadora?

494. PA: vinham só que (1) eu pra ser bem sincera não gostava das provas que vinham (1) e o *Summit* ele /.../ tinha um programa pra você fazer as provas (1) e eles te davam eles te davam vários exemplos de (inaudível) tipo ele te dava exemplos de questões (1) eles te davam exemplos de *essays* temas para *essays* que você podia usar alguns eu usei a maioria eu pegava na internet (1) tipo eu pegava por exemplo a gente fez *animals* (1) eu lembro que eu peguei porque a discussão era sobre o tratamento de animais (1) é zoológico é uma coisa boa ou ruim (1) e aí um uma das provas eu peguei tipo eu fui na página acho que do (1) do PETA <sup>329</sup> que é um (1) uma organização e aí eu peguei algumas fotos eu peguei eu peguei alguns textos um texto pequeno pra eles fazerem a *composition* com base nesse texto (1) então (1) eu gostava de fazer as provas (1) me dava liberdade então como eu fazia depois das aulas eu sabia exatamente com o que eles tinham dificuldade o que que eu tenho que focar na prova (1) ah qual é o tipo de *composition* que eu posso pedir deles porque aí eu já sabia mais ou menos como é que funcionava /.../

É importante observarmos o processo reflexivo da professora e à sua resistência às provas prontas enviadas pela Franquia. A professora informa que logo que começou a trabalhar na unidade “aceitava” as provas que lhe eram entregues, referentes aos cursos que ministrava. Com o passar do tempo, ela passa a ficar mais crítica e fazer suas próprias avaliações, com o consentimento da coordenação. Ainda que a professora rejeite as provas prontas, há uma certa contradição sobre como esse movimento se reflete em sua prática. Ana mantém os pressupostos do LD ao confeccionar suas provas e a ênfase às estruturas gramaticais. É possível deduzir que, uma vez que a professora enfatizasse gramática e oralidade em suas aulas (Hipóteses 1, 4 e 5), os reflexos desse processo se veem na intensificação do trabalho pedagógico nessas esferas.

Os excertos acima demonstram como as instruções metodológicas do LD foram absorvidas pela professora e integram o seu discurso e sua prática. Mesmo quando a profissional

---

<sup>328</sup> Vide os turnos de fala 493 a 506, e 547 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>329</sup> PETA “People for Ethical Treatment of Animals”. Fonte: <https://www.peta.org>. Acesso em 21/04/2019.



procura fazer alterações, buscar materiais extras ou ainda questionar as provas que lhe são enviadas pela Franquia, ela ainda mantém os princípios metodológicos e estruturais do LD.

Passamos a discorrer sobre como a professora, em alguns momentos, não achava as temáticas do livro consoantes com os interesses dos alunos, mas, ainda assim as incorporava às suas aulas.

#### **4.3.3.7.2. A percepção da professora de que alguns conteúdos do LD não eram adequados.**

Como apresentado anteriormente, embora a professora tivesse adotado as instruções metodológicas do LD e sua estrutura organizacional, isso não significa que ela considerava todas as temáticas do material adequadas. É possível inferir que, como a própria professora descreveu os temas do MD como abrangentes<sup>330</sup>, ela acabou resignificando as macro temáticas do livro e trabalhando-as de forma diferente, o que gera a improvisação.

Ao longo da análise das aulas observou-se dois casos que podem ilustrar a forma como a professora resignificou as temáticas do LD: a proposta de escrita da Unidade 4, na qual os alunos deveriam comparar e contrastar o gosto de moda de duas pessoas diferentes e a professora pediu aos alunos que comparassem e contrastassem padrões de beleza; e na Unidade 5, na qual os alunos deveriam escrever uma carta de reclamação sobre problemas urbanos e a professora solicitou a escrita de um gênero textual diferente (*composition*) sobre o mesmo tema.

Ao ser questionada sobre as mudanças que realiza nas propostas do LD, a profissional afirma que:

622. PA: /.../ normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessaria pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) então (1) eu tento ver o que incomoda mais por exemplo porque eles comentam alunos sempre comentam “ah o vizinho escuta funk muito alto” “ah o vizinho escuta música gospel muito alto” “meu vizinho faz isso meu é vizinho aquilo” (1) então eu sempre tento usar aquilo que (2)
623. PE: que emerge na sala de aula
624. PA: é que está na vida deles e que sai daí /.../

É possível observar que, por mais que a professora informasse que “algumas coisas do livro não são coisas dos alunos”, ao fazer as adequações na proposta da unidade buscou manter

---

<sup>330</sup> Vide turno de fala 557 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

as mesmas temáticas, ou estrutura linguística. No caso da atividade da Unidade 4, a professora alterou a temática moda por padrões de beleza, por entender que o segundo tópico era mais relevante aos alunos. Vejamos o excerto abaixo:

55. PA: /.../ eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com photoshop (1) ah qual é a visão de mulher? o que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) às vezes eles traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do Summit /.../

É possível observar no excerto acima que, ainda que a professora fizesse modificações nas propostas do material, os princípios metodológicos (assuntos que possam ser debatidos oralmente) e estruturais (produção de textos cursos, no caso dessa atividade escrita de frases) eram sempre mantidos. Não há uma ruptura significativa.

No caso da proposta da carta formal de reclamação que foi transformada em *composition*, mas mantendo as mesmas temáticas, a professora fez a alteração dessa proposta porque na apresentação da unidade e do gênero sua proposta não foi bem aceita<sup>331</sup>. Contudo, como já apresentado nas seções anteriores, a adequação da proposta para uma *composition*, feita de modo improvisado, também não foi bem aceita<sup>332</sup>. Ao ser questionada abertamente sobre a possível ineficiência das modificações ao final da entrevista, a professora afirma que:

997. PA: /.../ sim nem sempre é eficiente as vezes funciona as vezes eles realmente ficam interessados por exemplo na na na questão de aparência de fazer comparações de criar a pessoa ideal pra você discutir sobre isso (1) funcionou algumas outras vezes também funcionou maaaaas (1) as vezes não funciona o que não significa que com os textos do livro funcionariam (1) mas só queeeee não funcionou com nenhum dos dois então /.../

Quanto a esse excerto, podemos depreender da fala de Ana que a motivação para as mudanças na proposta do LD é a ideia de que alguns dos textos do material não seriam de interesse dos alunos ou engajadores. Ao ser questionada sobre a ineficiência de algumas das alterações que fez, a professora informa que as modificações tinham como objetivo engajar os

---

<sup>331</sup> Vide turno de fala 132 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>332</sup> Vide turno de fala 181 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

alunos nas atividades propostas e que muitas vezes isso funcionou. Ainda que Ana argumente que as mudanças feitas na proposta de escrita tinham como objetivo sanar a falta de conexão dos assuntos do livro com os interesses dos alunos, ela mantém os pressupostos do material (temática, foco gramatical e extensão de texto). Logo, pode-se deduzir dos dados que a professora não estava buscando inovar, mas sim trazer a proposta do livro com uma roupagem diferente.

A próxima seção busca discutir como a professora descreve o material e demonstra a sua dificuldade em implementar algumas das atividades, o que também pode ser entendido como contrário à suposição de que o LD se tornou o currículo do curso e acarretar nas improvisações (Hipótese 3).

#### **4.3.3.7.3. As dificuldades em implementar as propostas do LD**

As dificuldades da professora em implementar as propostas do LD estão relacionadas aos conteúdos de ordem estrutural. Ela citou dois casos em que tem dificuldades em cobrir os conteúdos das unidades por eles serem muito extensos ou complexos. Vejamos o primeiro excerto:

783. PA: a unidade 4 foi um pesadelo  
784. PE: foi um pesadelo por que que a unidade 4 foi um pesadelo?  
785. PA: ai porque tinha muito vocabulário (1) tinha muito vocabulário e eu não consegui usar todos ((folheando o livro)) (1) por exemplo isso daqui ó (1) ((apontando para o livro)) eu não consegui usar porque eu não sabia como colocar isso aqui e (2) é um vocabulário superinteressante mas eu não sabia como colocar isso nas aulas (2) e aí (2) eu não coloquei (risos)  
786. PE: tudo bem  
787. PA: é são escolhas /.../

No trecho acima a professora revela a sua dificuldade em se adequar às exigências do LD, no tocante à quantidade de vocabulário. Como já discutido nas seções anteriores, Ana tinha a liberdade de fazer as modificações que julgasse necessárias. Isso incluía não realizar algumas das atividades propostas, da mesma forma como ela não aplicou determinadas provas que lhe foram enviadas por não as considerar adequadas.<sup>333</sup>

Ainda assim, ela busca manter os padrões do LD ao passar parte dessas tarefas como atividades para casa. Embora Ana informe não realizar uma atividade específica pelo excesso de vocábulos no excerto acima, em outro momento da observação das aulas coletadas, ela passa

---

<sup>333</sup> Vide os turnos de fala 493 a 494 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

uma atividade para a casa, na qual pede aos alunos que façam uso de uma lista de vocabulário que deveria ter sido trabalhada em classe.<sup>334</sup> Isso pode ser indicativo de que aquilo que não era possível ser trabalhado em sala era passado para casa. O mesmo ocorre com as atividades gramaticais<sup>335</sup>. Podemos deduzir que, embora Ana reconheça a impossibilidade de trabalhar com todos os conteúdos do LD, aquilo que não era visto em sala deveria ser visto em casa. A professora não altera de fato a proposta do material, mas garante a sua execução selecionando o que será visto em classe e o que será estudado individualmente em casa.

Em um outro momento da entrevista Ana discorre sobre o papel da gramática em suas aulas. Nesse processo, ela menciona a proposta do LD e como encontra dificuldades em implementá-la. Vejamos o trecho abaixo:

599. PE: /.../ então qual o espaço que a gramática tem em suas aulas para esse nível?  
/.../

600. PA: se eu te contar que eu ainda estou descobrindo? (risos)

601. PE: não tudo bem

602. PA: eu ainda estou descobrindo porque (1) eu acho que eu estou cometendo as mesmas coisas que eu fazia fazendo as mesmas coisas que eu fazia com essa turma que é (1) eu estou focando /.../ muito no diálogo (1) mas aí eu tento colocar o *Grammar Minute* pra ((movimentando as mãos)) sabe equalizar isso eee também ah (3) eu tô tentando colocar mais porque nessa (1) mesmo eles sendo o avançado mesmo eles sendo *Summit* é importante que que a gramática que a gente aprenda isso é uma coisa que eu demorei muito pra aprender (1) que tenha algum sentido pra eles que não seja uma coisa só colocada porque eu costumava fazer isso com a outra turma eu do Intermediário 2 que é era uma coisa só colocada e você percebe que eles não aprendem quando é uma coisa só colocada (1) eles aprendem quando é uma coisa que tá no contexto que tá no meio da discussão (1) o *Summit* faz muito isso com as estruturas as estruturas sempre estão no contexto do tema isso é muito legal (2) e eu sempre estou tentando fazer os dois juntos mas é um pouco difícil /.../

Ao discorrer sobre qual o espaço que a gramática tem em suas aulas, Ana explicita sua dificuldade em implementar a proposta do material. Ela explica que parte do entendimento que tem hoje de promover uma prática de gramática contextualizada vem da compreensão de que a própria estrutura do material didático faz isso. O *Grammar Minute* é apresentado como uma de suas tentativas de cumprir o trabalho com gramática sugerido pelo LD.

Podemos concluir que, embora a professora demonstre ter dificuldades em realizar a proposta do LD tal qual descrito pelos autores, ela não o contradiz ou o invalida, mas busca implementá-lo da maneira como pode. Tal prática pode configurar o uso do livro como currículo do curso, a mesma tendência explicitada pelo gestor. Seja por sua conduta frente ao

---

<sup>334</sup> Vide turno de fala 67 e 68 da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>335</sup> Discorreremos na hipótese 4 sobre como a professora pedia aos alunos em todas as suas aulas que fizessem as atividades do *Grammar Booster* em casa, ao ponto de solicitar unidades inteiras.

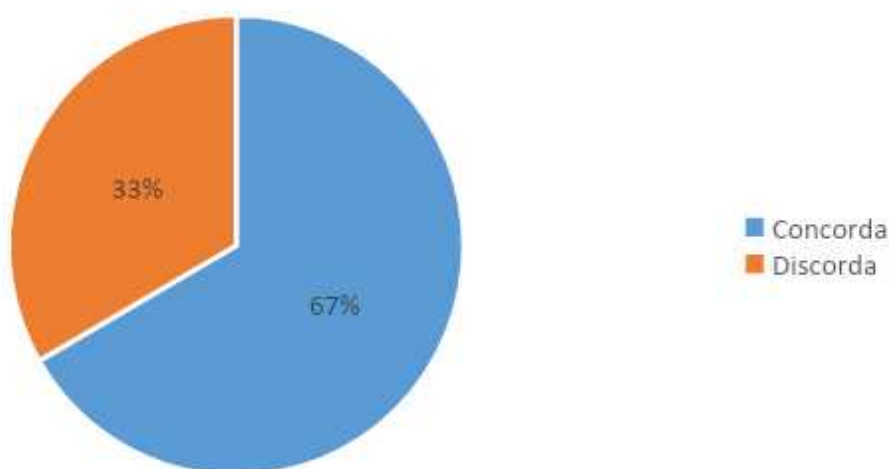
material ao aplicar os critérios de avaliação da produção escrita em suas aulas, seja por meio das mudanças nas propostas de escrita ou nas provas, seja pela adoção de estratégias para se trabalhar os conteúdos como o *Grammar Minute* ou por passar aquilo que não pôde ser trabalhado em sala como lição de casa, a professora busca manter as estruturas e temáticas do material, ainda que, em sua percepção, elas lhe pareçam desafiadoras.

Vejamos como essa dificuldade em implementação gera a improvisação nos procedimentos de aula, em especial nas práticas voltadas ao ensino de escrita.

#### **4.3.3.8. Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (entrevista)**

Como informado anteriormente, tanto a Suposição 2 quanto a Hipótese 3 foram os dois itens com os quais Ana mais discordou. Vejamos o gráfico abaixo:

**Gráfico 11:** Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

As colocações de Ana que foram codificadas como contrárias à Hipótese 3 informam os processos de preparação de aula da professora e de pesquisa de materiais extras para lidar com a temática do LD de forma diferenciada. É possível inferir, por meio da seção anterior, que a percepção da professora de que alguns dos conteúdos do LD não se relacionavam à realidade e interesse dos alunos a levaram a buscar outras fontes e, conseqüentemente, improvisar nesse processo.

Os temas que emergem das falas codificadas dentro dessa seção indicam:

- O processo de preparação de aulas da professora.
- A preparação de aula não abarcava o ensino da escrita na prática.

Espera-se demonstrar na análise a seguir esse movimento de improvisação nos procedimentos de aula e como eles afetam a instrução da escrita.

#### **4.3.3.8.1. O processo de preparação da professora para as aulas.**

Como discutido na seção anterior, Ana estudou as instruções metodológicas do LD a ponto de assimilar parte de sua estrutura e princípios. A professora declarou haver lido o material<sup>336</sup> e decorado as suas instruções.<sup>337</sup> Ela informou passar “horas pesquisando” recursos extras<sup>338</sup>, estudar as unidades do LD de forma completa para verificar se poderia agrupar conteúdo<sup>339</sup>, pesquisar textos para compor suas provas<sup>340</sup> e conduzir pesquisas em sites de busca por meio de palavras-chaves<sup>341</sup> como forma de preparar suas aulas e materiais suplementares (*handouts*). O planejamento não se limitou à busca de materiais extras, já que a professora afirma iniciar todas as suas aulas com uma retomada das aulas anteriores<sup>342</sup>. Ana informa que para dar uma aula ela necessita esboçar um plano escrito e ter “tudo bem arrumadinho, planejadinho [e] organizado”<sup>343</sup>, observando todos os itens apresentados na unidade.

Ainda que houvesse uma preparação de aula, o registro das atividades a serem feitas por meio de planos de ensino, e uma certa rotina nos procedimentos de aula (discussão de temas e o sequenciamento de atividades ao se retomar o que se foi tratado anteriormente<sup>344</sup>), os dados revelam que tais cuidados não impediram a improvisação dos procedimentos de aula, em especial aqueles que lidam com a instrução da escrita, como veremos na seção a seguir.

#### **4.3.3.8.2. A preparação de aula não abarcava o ensino da escrita na prática**

---

<sup>336</sup> Vide turno de fala 573 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>337</sup> Vide turno de fala 463 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>338</sup> Vide os turnos de fala 341 a 346 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>339</sup> Vide turno de fala 813 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>340</sup> Vide turnos de fala 493 a 494 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>341</sup> Vide o turno de fala 559 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26), no qual ela menciona o modo como conduzia buscas na Internet.

<sup>342</sup> Vide os turnos de fala 485 a 486 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>343</sup> Vide turno de fala 356 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>344</sup> Vide turno de fala 486 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

Ainda que a professora verificasse todo o conteúdo da unidade antes de ensinar, fizesse modificações nas propostas do LD, pesquisasse materiais suplementares e buscasse ter uma aula coesa, pouco dessa preparação se refletia no momento de se desenvolver o trabalho com a habilidade escrita. Os dados apontam que: (a) havia uma preparação das aulas e escrita de planos de aula; (b) os planos de aula priorizavam a oralidade, (c) as atividades de escrita eram instruídas ao final da aula, de acordo com o andamento das atividades orais; e (d) as atividades de escrita eram construídas ao passo que eram informadas aos alunos, quase que simultaneamente.

Vejamos alguns trechos da entrevista que evidenciam as colocações acima:

373. PE: /.../ você informa no questionário (1) que o ensino da escrita envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula (1) na questão 24 /.../ a pergunta era "como você entende o ensino de escrita? (1) " e aí você diz "que é pôr no papel o que se discute e o que se pratica em sala de aula" (1) e " que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe" isso você fala na questão 31, então são duas ideias né? registrar o que se discute e se pratica em sala de aula e que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe (1) a questão 31 é "você ensina escrita (1) na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?" então eu juntei essas duas perguntas essas duas informações (1) você pode falar um pouquinho sobre isso? sobre essas colocações feitas acerca da escrita?

374. PA: ah (3)

375. PE: você entendeu a pergunta?

376. PA: entendi entendi éééé (6) na época e ainda hoje também, eu sempre tento passar *composition* atividade de escrita que tem relação sobre o que a gente tá vendo em sala de aula pra que não seja uma coisa muito divergente por exemplo a gente tá vendo ah (1) *finances* e aí eu peço pra eles fazerem uma *composition* sobreeeee *animals* (1) não tem nada a ver /.../então eu sempre tento passar então sempre eu tento passar coisas que tem a ver com o que a gente tá vendo que a gente tá discutindo (2) pra tentar engaja-los a escrever sobre isso.

377. PE: uma extensão da atividade da sala de aula?

378. PA: isso isso eu sempre tento fazer uma extensão até porque eles já têm ideias prontas do que a gente já discutiu na sala e fica até mais fácil pra eles.

379. PE: eles têm insumo já porque eles já receberam a informação agora (1) é escrever

380. PA: isso

381. PE: legal Ana (2) e quanto a escrita de gêneros diferentes (1) que são requeridos fora da sala de aula?

382. PA: isso é uma coisa que eu tenho pensado muito porque nunca foi algo que eu foquei nas minhas aula eu acho que e uma coisa que eu falho (1) porque eu nunca parei pra pensar "vou escrever sobre isso vou escrever sobre isso" ah eu sempre tento focar muito na *composition* em geral essas de cinco parágrafos ah é aquela *opinion paragraphs* eu sei eu lembro que eu tenho um arquivo sobre *opinion paragraphs* que tipo você tem que colocar sua opinião em um parágrafo (1) ah eu já fiz atividades sobre *letters* (2) mas nunca tipo focando no que você deve aprender quando estiver escrevendo uma carta em inglês (2) eu acho que isso e uma coisa que eu falho (1) mas porque eu sempre foquei muito nas *compositions* (1) eu sempre achei que eles eles que seria mais fácil pra eles e também seria mais importante (1) ah eu considero uma falha (1) tenho pensado muito nisso ultimamente.

383. PE: Fique tranquila fique tranquila

384. PA: mas é até bom pra que eu refli[ta] ah faça uma reflexão (risos) /.../

O excerto acima apresenta alguns pontos de interesse. O primeiro é a constante necessidade que a professora aponta de trabalhar com a escrita atrelada àquilo que se discute em sala, à habilidade oral. Ana sempre menciona a importância da discussão de temáticas em suas aulas. Porém, a professora não estende essa mesma contextualização a diferentes gêneros textuais. Ainda que ela mencione as palavras *composition*, redação, parágrafos de opinião e a cartas, ela acaba sempre solicitando a ‘*composition*’, definida por ela como “a famigerada redação que a gente praticava na escola”<sup>345</sup>. A variedade de temáticas discutidas não é refletida na variedade de textos ensinados.

Quando questionada sobre os gêneros textuais que ela solicitava que os alunos escrevessem fora de sala de aula, a professora revela um processo reflexivo no qual informa: (a) não focar muito no ensino de escrita em suas aulas e; (b) não se ater ao que os alunos devem aprender quando estiverem escrevendo determinados tipos de texto. Essa falta de apreço pela escrita pode ser a responsável pelo empobrecimento das propostas do LD e pela possível improvisação dos procedimentos de aula: ainda que a professora apresente propostas que pareçam manter as características do material, a execução da instrução escrita é sempre empobrecida.

Veamos no excerto que se segue como a professora planeja as suas aulas e como ocorrem as improvisações na instrução às atividades de escrita:

754. PE: /.../ você sempre lê as instruções do guia do professor?

755. PA: as vezes /.../

758. PE: tudo bem pelo que você comentou você checka o livro mas não necessariamente o guia do professor?

759. PA: é essa parte aqui ((apontando para as anotações do guia do professor enquanto folheia o livro)) quando eu tô sem ideia (1) eu olho mas quando eu já tenho quando eu já sei o que eu quero fazer aí eu não olho

760. PE: tá (1) você chegou a executar algum dos projetos de escrita que estão no no guia do professor?

761. PA: (1) não que eu me lembre acho que não ((folheando o livro)) eu acho que eu não fiz nenhum (1) são esses daqui? esse daqui ((apontando para uma folha do livro))

762. PE: não ééé tem esses que são é a sessão de escrita (1) e por exemplo na página 69 o TG<sup>346</sup> tem um projeto na página 69 ((espera enquanto a professora localiza a página)) (3) você conhecia esses projetos já aqui tem um projeto?

763. PA: (2) não (1) eu acho que se eu tiver lido eu não usei

764. PE: tá (3) você segue os planos de ensino fielmente ou você faz adaptações improvisações conforme o caminhar da aula?

765. PA: (1) eu improviso muito

766. PE: e como que isso é feito?

---

<sup>345</sup> Vide turno de fala 482 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>346</sup> TG = Teacher’s guide. O guia do professor (tradução nossa).



767. PA: ah depende muito da resposta que os alunos têm para o momento da aula entende? as vezes se eu percebo que não tá rolando eu tento mudar eu tento fazer alguma outra coisa as vezes funciona (1) as vezes não funciona tentativa e erro (risos)
768. PE: tranquilo (1) é possível perceber nas aulas coletadas que você traz perguntas para que os alunos discorram e conforme eles respondem você gera novas perguntas
769. PA: dependendo das respostas deles eu faço novas perguntas
770. PE: isso pra aprofundar no tema proposto
771. PA: uhum
772. PE: essas novas perguntas são preparadas previamente ou são feitas de acordo com o andamento da aula com o *feeling* da aula?
773. PA: na hora /.../
776. PE: tudo bem (1) não eu pergunto porque eu vi que em um dos planos você tinha várias perguntas que você tinha um dos planos tinham perguntas já escritas
777. PA: sim a hora que eu tava as vezes na hora que eu tô escrevendo ((os planos)) me vem perguntas novas mas ou as vezes eu não uso ou eu ensino novas porquee as vezes não cabe as vezes não tem nada a ver você entendeu aí?
778. PE: tá tá legal perfeito
779. PA: as vezes eu uso /.../

Podemos observar no excerto acima a atenção que é dada à habilidade oral e à habilidade escrita. Embora a professora tenha assimilado as instruções metodológicas do LD e as execute de forma implícita, ela informa consultar o MD esporadicamente, ou ainda quando está sem ideias do que trabalhar. A professora esclarece não se recordar ou utilizar os projetos extras que trabalham com a habilidade escrita e não seguir completamente os planos que esboça ou os planos de aula sugeridos pelo LD. As colocações acima evidenciam que a instrução de escrita não faz parte do planejamento de aulas da professora.

As aulas são dirigidas pelas discussões orais e pela forma que os alunos se engajam nas discussões, momento onde ocorrem as improvisações. A improvisação da professora ocorre no momento em que a resposta dos alunos à aula não é positiva. Isto é, se os alunos não se engajam oralmente, a professora propõe novas perguntas para que eles se envolvam com o tema, o que a faz improvisar. Podemos deduzir, por meio do excerto acima, que toda a preparação de aula tinha como foco o desenvolvimento da habilidade oral. O desenvolvimento da escrita deveria ocorrer de forma não planejada, como consequência das discussões e registros.

Quanto à adequação das atividades, elas são moldadas com vistas a produzir interação oral. Como a professora não distingue oralidade de escrita<sup>347</sup>, a interação oral é o crivo utilizado para a seleção de atividades. A noção do que é uma prática social para Ana tem como base a visão que ela tem dos alunos, isto é, daquilo que ela entende que é interessante para eles discutirem. Assim, a prática social só se refere à sua visão de organização da sala de aula e de momentos de interação oral com os alunos. Logo, a improvisação ocorre como uma forma de sintonizar as temáticas do LD àquilo que soa interessante para os alunos discutirem oralmente,

---

<sup>347</sup> Vide os turnos de fala 373 a 379 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

já que escrever não é algo interessante a eles. Isso explica o planejamento voltado ao desenvolvimento da oralidade por meio das discussões e a improvisação na instrução de escrita.

Um exemplo do empobrecimento do ensino da escrita que culmina na improvisação de procedimentos é o episódio no qual a professora solicita que os alunos conduzam uma entrevista. Eles devem entrevistar pessoas próximas de si, questionando-as sobre migração e a vida nos subúrbios. Vejamos o momento da entrevista estimulada no qual conversamos sobre essa atividade:

862/868. PE: /.../ em uma outra aula observada você solicitou aos alunos que entrevistem 5 pessoas (1) perguntando suas opiniões sobre a migração e viver nos subúrbios /.../ ((procurando o episódio nas transcrições)) aqui você fala

869/154/158. PA: ((lendo sua fala nas transcrições e rindo)) "I was planning for us to do a lot of other things today but we didn't have time so" [...] I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the the pros? ah have do they know someone who's done it? have they done it? you know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class [...] and also ah like the problems in the suburbs in the rural area like what what we've been discussing ok? explain to them what we discussed today and ask their opinion about it

873. PE: você estendeu a atividade

874. PA: uhum (meneando a cabeça)

875/877 / 162. PE: né aí /.../aí pelo fim ao término você fala ((lendo a transcrição)) "ok but I want I want the interviews written ok? please"

878. PA: sabe o que que acontecia? (1) eu lembrava das coisas que eu tinha que fazer na aula e aí eu ia fazendo tipo (inaudível) e aí eu olhava pro plano e aí via que era outra coisa e eu ficava "eita nos" era pra ser escrito (risos) aí eu lembrava no último momento que era pra ser escrito

879. PE: tá que era essa a pergunta mesmo "era essa a proposta original fazer uma entrevista escrita mas você esqueceu e citou no final?"

880. PA: era (1) normalmente eu fazia muito isso (1) eu não sei porque eu sempre esquecia as coisas eu sempre tava com o plano aqui ó ((apontando para perto de si)) (1) porque como acontecia muita coisa e a minha memória não é a das melhores

881. PE: tá (1) tudo bem você os instruiu em algum outro momento sobre como fazer uma entrevista escrita?

882. PA: não (2) não never

883. PE: tá (1) tudo bem

884. PA: never never never /.../

Pode-se destacar dois aspectos na fala da professora: a forma como ela conduzia a sua aula e a falta de planejamento no ensino da escrita. Quanto à forma como a professora conduzia a sua aula, ainda que o excerto revele que havia um plano de aula com o registro das atividades que deveriam ser realizadas, observa-se que a aula nem sempre seguia o cronograma de atividades planejadas. Ao longo da entrevista a professora menciona não ter tido tempo de fazer todas as atividades a que se propôs em algumas aulas<sup>348</sup> e chega a brincar com a falta de tempo

---

<sup>348</sup> Vide turno de fala 869 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

informando que fará uma camiseta com os dizeres “surpresa com a falta de tempo”, por vivenciar isso em suas aulas constantemente<sup>349</sup>. Ela ainda informa o modo como ocorria uma certa improvisação ao dizer que “lembrava das coisas que tinha que fazer na aula /.../ ia fazendo /.../e aí olhava para o plano e via que era outra coisa”. Logo, embora houvesse um planejamento, a professora não o seguia inteiramente, deixando a aula seguir o seu curso de acordo com o momento. Ela informa que isso era uma prática frequente, pois “normalmente [eu] fazia muito isso”.

Um dos possíveis motivos para que a professora não seguisse o plano de aula de forma rígida pode residir na ênfase dada às atividades orais. Como já apresentado anteriormente, conforme os alunos se engajavam em discussões, a professora os estimulava com mais e mais perguntas<sup>350</sup>. É possível que o foco nas atividades de comunicação oral acabasse por tomar o tempo da instrução escrita.

Podemos depreender do excerto acima que, embora houvesse uma preparação de aulas, essa não abarcava o ensino detalhado de escrita, que era feito de forma improvisada. É possível observar a construção da proposta da atividade escrita é feita no momento de sua apresentação, com base na discussão que foi feita em aula, sempre acrescentando uma nova informação até chegar ao ponto de avisar aos alunos que a tarefa deve ser feita de forma escrita, nos últimos instantes da aula. Ensinar como se fazer uma entrevista escrita não era o alvo da atividade<sup>351</sup>. Ela simplesmente usa o termo “entrevista escrita” como forma de dizer ‘tragam suas anotações’ para continuarmos as nossas discussões. O pedido da atividade escrita não foi planejado, mas sim improvisado.

Ainda sobre o uso do gênero entrevista, questiono a professora sobre a forma como ela instrui escrita num outro momento de nossa conversa, fazendo menção ao gênero entrevista novamente, agora como um exemplo. Vejamos o excerto abaixo:

889. PE: /.../ legal você comentou agora que considerava as discussões que poderiam ser uteis para a vida deles fora do contexto escolar

890. PA: isso

891. PE: pra vida social deles na escolha da escrita você também tinha essa consideração de pensar na particularidade ou na possibilidade "o que esses alunos vão precisar lá fora?"

892. PA: sim

893. PE: você chegava a praticar isso na questão dos textos escritos? olha "o que que eles vão precisar escrever o que a sociedade vai demandar desses alunos como que eu posso criar um pacto social aqui dentro lá fora daqui da escola para que seja útil pra

<sup>349</sup> Vide turnos de fala 836 a 838 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>350</sup> Vide turnos de fala 205 a 211 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

<sup>351</sup> A professora afirma nunca haver instruído os alunos sobre como fazer uma entrevista. Vide turnos de fala 881 a 884 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).

eles lá fora em questão dos textos escritos?" (1) "como que eu posso prepara-los para a vida social por meio dos textos escritos?" isso era considerado?

894. PA: sempre

895. PE: por exemplo "aluno falou que quer ser jornalista então ele precisa entender como fazer uma entrevista

896. PA: uhum

897. PE: vou trazer esse gênero pra que ele trabalhe

898. PA: uhum (1) isso acontecia mais no sentido da reflexão mesmo (1) porque eu trazia mais *composition* (1) então isso acontecia nas reflexões sobre sobre o mundo sobre a opiniões e a dos outros sobre "como é que eu posso expor a minha opinião da melhor forma possível" ahhhh mas eu gostaria de ter tido essa ideia de trazer entrevista e esse tipo de coisa mas não aconteceu /.../

Nesse momento da entrevista, a professora está discorrendo sobre o quanto permitia que os alunos participassem na escolha das temáticas com as quais eles trabalhavam em sala e o quanto as necessidades deles eram consideradas nas escolhas dos textos a serem ensinados. A professora informa que, a preparação que provê em aula é muito mais voltada ao campo da reflexão do que da instrução escrita propriamente: segundo a profissional, os alunos são estimulados a compartilharem sua visão de mundo e opinião por meio de discussões orais, de modo coerente e eficaz. Ela informa não haver pensado em trazer aos alunos exemplos mais concretos de textos que emulassem as possíveis demandas que eles encontrariam fora de sala de aula, além das *compositions*.

Ao término da entrevista eu pergunto à professora se ela considerava que improvisava os procedimentos de aulas, apresentando um episódio da observação de aulas no qual uma aluna a questiona sobre o número de questões que eles irão discutir, já que a professora sempre acrescenta novas perguntas. Quanto a essa colocação da aluna Ana me responde que:

962. PA: /.../ as vezes eu falava ((aos alunos)) ah "I have two questions" e aí na hora que eu tava fazendo eu falava "nossa mas essa outra pergunta é muito interessante I Have three questions" aí eu ficava crescendo as perguntas e as vezes eu não contava direito as coisas aí eles ficavam "are you sure?" (1) "teacher do you know how to count" /.../

e

967. PA: /.../ sim sim sim eu improvisava muito /.../

Quanto ao trecho acima, podemos observar que uma das motivações para se improvisar os procedimentos reside no engajamento dos alunos e da própria professora nas discussões. Podemos observar essa tendência na atividade de entrevista que a professora solicita que os alunos realizem, uma vez que ela se torna o fruto de uma aula em que eles tiveram uma boa

discussão, tanto que a professora pede aos alunos que compartilhem o que foi tratado em sala com os entrevistados como uma forma de motiva-los a se engajarem com as perguntas que teriam de responder.<sup>352</sup> O tema foi tão bem aceito que vemos que ele culminou em uma outra atividade, a *composition*, ao término da unidade.<sup>353</sup>

É possível afirmar, por meio dos dados apresentados, que as ações da professora eram tentativas de adequar as propostas do LD à realidade dos alunos (Suposição 2), o que por sua vez gerava não somente a improvisação (Hipótese 3), mas a negligência do ensino da escrita, que, mais uma vez, ou era vista como a extensão das atividades orais (Hipótese 1), ou era abordada como uma forma reflexão, por meio das discussões orais, e não de modo prático.

Os excertos apresentados até o momento evidenciam que a instrução da escrita se resumia ao registro do que se discutia oralmente. Não há a preocupação em abordar a produção de um texto de forma crítica e analítica. Tanto que, o planejamento não abarcava o ensino detalhado de escrita – momento onde ocorre a improvisação nos procedimentos voltados à sua instrução. As propostas de escrita eram apresentadas sem muito planejamento: ora eram criadas de acordo com o desenrolar da aula, como forma de adaptar as atividades de escrita ao tópico da aula e ora eram utilizadas como uma forma de reforço gramatical, como apresentaremos na análise da próxima hipótese. Se a tentativa de trabalho com a escrita fosse frustrada, bastava mudar a proposta no momento da aula.

---

<sup>352</sup>Vide turno 154 em diante da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>353</sup> Vide turno 181 em diante da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

#### 4.3.3.9. Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.

Foi possível observar que algumas das propostas de escrita foram implementadas de forma a priorizar a prática de dado vocabulário ou determinada estrutura gramatical em detrimento do estudo do tipo de texto e de sua relevância social, como já citado anteriormente. Tal prática reflete os pressupostos da abordagem com foco no produto ao ilustrar um de seus pilares, o de que a proficiência gramatical levava automaticamente a uma boa escrita (ZAMEL, 1976). Vejamos então alguns trechos de aula que ilustram tal hipótese especificamente.

Um episódio já mencionado anteriormente na Hipótese 2, lida com o tipo de texto Notas, no qual os alunos devem anotar a forma como as pessoas se vestem e que impacto causam nos demais. Foi possível observar pelos dados apresentados que a professora não explorou a estrutura textual ou função social do gênero, mas centrou-se no vocabulário apresentado pelo LD que deveria ser aplicado nessa atividade<sup>354</sup>. Segundo a descrição da atividade, a professora: (a) apresenta os novos vocábulos acerca de diferentes estilos de vestimenta<sup>355</sup>; (b) solicita que os alunos descrevam imagens de pessoas com diferentes estilos de roupas e cortes de cabelo em pares, fazendo uso dos novos vocábulos (adjetivos)<sup>356</sup> e, (c) ao término, apresenta mais uma lista de palavras às quais os alunos podem consultar para fazer a atividade para casa. Vejamos as falas da professora acerca da instrução a essa atividade:

68. PA: /.../ ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? (1) for that ah we have ten minutes ((surpresa com a falta de tempo)) open your ah student book on page 32<sup>357</sup> because I really need to check uh ah this vocabulary with you because I need you to use it (1) in your notes

e

73. PA: So ah in your observations use this vocabulary and there's a very small vocabulary in the *Now you can* ((vocabulário acerca de vestimenta e adjetivos que descrevem o estilo de uma pessoa <sup>358</sup>)), you can (inaudível) in the *Now you can* but

<sup>354</sup> Vide a seção 4.3.3.2.1. Gênero textual: Notas.

<sup>355</sup> Ver Anexo 12.

<sup>356</sup> Ver Anexo 13.

<sup>357</sup> A página correta é a 42, a professora informa na sequência da transcrição.

<sup>358</sup> Ver Anexo 13.

there's a very small vocabulary here that (inaudível) will help you (1) ah also I should (inaudível) speak of the relevance of you doing the homework /.../

Ainda que Ana faça menção aos lugares nos quais os alunos poderiam fazer a observação, o que pode remeter aos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, a relevância em se fazer a atividade não é discutida. Os dados evidenciam que a atividade de tomar notas foi empregada somente para o favorecimento da discussão que ocorreria na aula seguinte, ou como uma estratégia para se empregar o vocabulário presente nessa sessão do LD, nenhum desses objetivos sendo relacionados com o desenvolvimento da escrita em si.

Em um outro episódio, a professora adequa uma atividade propriamente de escrita para que seja feito um treino das estruturas gramaticais ensinadas na atividade anterior. Os alunos leram o texto da página 40 sobre código de vestimenta e uso de roupas casuais em ambiente de trabalho<sup>359</sup> e responderam a uma atividade sobre o tópico gramatical apresentado nesse ponto do LD – quantificadores. Terminada a atividade, a professora começa a instruir a próxima tarefa, que é o foco da presente análise. Na atividade original os alunos deveriam comparar as preferências de estilo e de vestimenta de duas diferentes pessoas<sup>360</sup>. A professora modifica a atividade ao alterar a temática para as questões de padrões de beleza, aproveitando os conteúdos gramaticais apresentados na seção de escrita (conectores) com um outro ponto gramatical trabalhado em um outro momento do LD, os quantificadores. Em vez de escreverem dois parágrafos concentrados nos contrastes e comparações sobre modas, seguindo as instruções dadas pelo LD, os alunos escreveram frases comparando as imagens apresentadas relacionadas a padrões de beleza. Veja abaixo a atividade original proposta pelo LD:

---

<sup>359</sup> Ver Anexo 17.

<sup>360</sup> Ver anexo 19.

**Figura 8:** Proposta de escrita da unidade 4. Prewriting. Organizing Ideas<sup>361</sup>

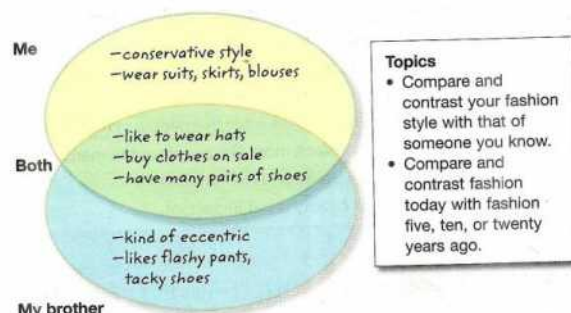
**A Prewriting. Organizing Ideas.**

Choose a topic and draw a diagram similar to the one on the right. Label the circles with the topics you are comparing and write **Both** in the middle. List the differences in each circle and the similarities in the middle.

**B Writing.** Write two paragraphs comparing and contrasting ideas, referring to the notes in your diagram. In your first paragraph, write about the differences. In your second paragraph, write about the similarities. Use connecting words and include a topic sentence for each paragraph.

**C Self-Check.**

- Did you correctly use connecting words for comparing?
- Did you correctly use connecting words for contrasting?
- Does each paragraph have a topic sentence?



**Fonte:** Atividade extraída da obra de Saslow & Ascher, 2012, p.48.

As instruções no Guia do Professor direcionam para o trabalho com os conectivos em inglês e suas regras de pontuação. O livro também apresenta o diagrama de Venn, uma estratégia para facilitar as relações de união e intersecção entre conjuntos, utilizado para organizar dados coletados em pesquisas, e aqui aplicado para a organização do texto, das comparações e contrastes entre os estilos de vestimenta.<sup>362</sup> A sugestão de escrita do LD envolve o desenvolvimento de dois parágrafos comparando e contrastando as ideias, com base nas informações levantadas previamente por meio da aplicação do diagrama. O livro ainda solicita que o aluno escreva um tópico frasal para cada um dos parágrafos.

Vejamos como a atividade de fato é instruída:

94/. PA: /.../ ok so I'm going to divide you into unequal groups and I'm going to give you this paper you have seen already I have shown you already [...] do you know what is this? [...] as you can see the women in this pictures look very different (1) in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons (1) compare styles we're not going to compare styles we're going to compare standards of beauty in each country ok? /.../ so you're gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page ((pega o livro e virá de modo que os alunos possam ver a página))<sup>363</sup>, you're gonna write comparisons about them. Ok? Like each

<sup>361</sup> Para visualizar a atividade completa – o tópico estrutural atrelado à atividade – ver anexo 19.

<sup>362</sup> Para mais informações sobre o diagrama de Venn, sugiro o seguinte link: < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/aplicacoes-dos-diagramas-venn.htm>>. Acesso em 07/12/2017.

<sup>363</sup> Ver Anexo 19.



phrase for one comparison. At the end of your comparisons, we're gonna try to use quantifiers (1) with your comparisons. For example (hesitation) ah "each of this woman have been have been ah photoshoped" /.../

O trabalho com o diagrama, para que os alunos pudessem relacionar ideias não foi contemplado. Os alunos questionam se devem ou não utilizar o ponto gramatical estudado antes da atividade de escrita de frases. Vejamos:

107. AE: /.../ teacher, should we use the grammar point?

108. PA: if you feel like, if you can use too yeah /.../

A fala do aluno demonstra que não houve clareza sobre como realizar a atividade. Os resultados apresentados pelos alunos também foram diferentes. Um grupo cria frases, fazendo uso dos vocábulos apresentados pelo exercício da página 48<sup>364</sup> enquanto o outro grupo escreve um pequeno parágrafo, aproximando-se mais da atividade proposta pelo LD. A professora e os demais alunos fazem comentários, para finalizar a discussão do tópico, após a leitura das comparações feitas. Não são realizadas correções quanto a erros gramaticais ou de pronúncia, ainda que a proposta do material sugira uma autoavaliação (Self Check) na qual os alunos deveriam verificar se: (a) fizeram uso dos conectores para estabelecer as comparações; (b) fizeram uso dos conectores para demonstrar contraste e; (c) cada parágrafo continha um tópico frasal – conteúdo não ensinado ou exigido.

Algumas das falas da professora demonstram a preocupação que ela tinha em trabalhar com a gramática. Em alguns momentos a professora apresenta o trabalho com gramática como algo que eles devem obrigatoriamente realizar para que não haja um "peso em sua consciência". Vejamos a fala a esse respeito:

87. PA: /.../ok, next class ah I'm thinking ah of doing half discussion but also doing ah a little bit of grammar cause we've been neglecting a little ah yeah you're (inaudível) I know but we (1) we've been neglecting a little and after and now we're always worried (1) when we'll do that? So I'm going to try to ah mix these into our discussion so we come maybe a little into it ok? just do your homework /.../

e

88. PA: /.../ Now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice [se referindo ao estudo da gramática, realizado na aula anterior] and my conscience is kinda clean (1) about it /.../

---

<sup>364</sup> Ver Anexo 19.

E a fala da professora ao término da aula em que o trabalho com gramática foi realizado:

117. PA: /.../ ahhh do you have any questions on those things that we discussed today? The quantifiers, ah (hesitation) the vocabulary? Is unit four for good? yeah? ok! /.../

É possível depreender dos trechos acima que, na visão da professora, eles estão negligenciando o ensino ao priorizar discussões e não necessariamente o estudo gramatical. Os dados acima revelam visão estrutural de língua e de escrita, no qual ambas são aplicadas de forma treineira. A proposta de escrita da unidade descrita no excerto acima não propunha o uso de quantificadores. A página anterior à da atividade de escrita, que foi trabalhada em sala, por sua vez, continha uma atividade de escrita com o uso deste ponto gramatical (sessão *Grammar Practice*<sup>365</sup>). Entendemos que esta foi uma tentativa de economizar tempo e aplicar duas propostas de escrita em uma. As características inerentes às propostas de escrita de um modo geral (i.e., organização dos textos apresentados pelo LD, como escrever um tópico frasal, como fazer o diagrama de Venn) não foram contempladas. Isso se confirma na forma como a professora finaliza a unidade com os alunos ao indagá-los sobre possíveis dúvidas estruturais que eles ainda tenham, antes que ela dê a unidade por encerrada.

Ainda sobre o tratamento dado à gramática ao longo das aulas, notou-se que a professora sempre indica a utilização da sessão *Grammar Booster*, como exigência para suprir esta chamada negligência que ela entende haver em sua prática. Ela tende a recomendar a realização das atividades dessa seção ao término de todas as aulas. Vejamos como ela faz essas recomendações:

123. /.../ yeah (hesitation) ahh ... in your book, there are these activities called Grammar Boosters, you know? So, it is pages G6 and G8 they have activities about quantifiers which I think personally are the most difficult (6) so (1) till then /.../

e

222. PA: /.../ ah in your workbook ah in your workbook in the end of each unit you have an activity called Grammar Booster /.../

223. AA: why are you still repeating that? We'all know this

224. PA: because ((em voz bem baixa)) you forget about it (2) Aluna E can I have your workbook? ((professor pega o livro de atividades da aluna)) thanks you have it in your workbook (2) at the end of each unit you have an exercise called Grammar Booster. I want you to do the grammar booster for unit five ((inaudible)

225. AB: Five what?

---

<sup>365</sup> Ver anexo 18.

226. PA: (...) So it's like two pages ok; I want you to try to do this Grammar Booster so I can correct next class.
227. AB: which page?
228. AA: unit?
229. PA: ah, this one is from unit 2 (5) ah If you can do everything (hesitation) is just I want you to keep doing ok? Like until next week, so I can correct everything and I can like get to my vacation with my conscience clean, because /.../
230. PA: /.../ until five (2) But you can keep it like (2) you can keep doing it till next week like do slowly ok? I don't wanna ah to give you too much homework but I think it's really important they do /.../

Novamente nota-se a preocupação da professora em se fazer as atividades de gramática para que se tenha a “consciência limpa”. Ela solicita que os alunos façam as atividades de gramática da Unidade 2 até a Unidade 5, praticamente o conteúdo do semestre letivo. A aula seguinte, que seria de finalização da proposta de escrita tornou-se em uma revisão e correção desses exercícios solicitados.

Os dados apresentados até o momento demonstram que há um aparente conflito entre a ênfase dada à oralidade e a preocupação em se trabalhar com questões de ordem gramatical e vocabular, como se essas não fossem contempladas por meio das discussões desenvolvidas. Essa ênfase dada à comunicação nas aulas de Ana é oriunda do próprio LD, que foi desenvolvido para promover a comunicação oral<sup>366</sup>, mesmo em detrimento das demais habilidades linguísticas. Como já mencionado, o LD foi desenvolvido de modo que a cada duas páginas os alunos tenham a oportunidade de se expressar livremente, através de exercícios que “garantam a prática adequada de habilidades conversacionais” (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tvii)<sup>367</sup>. Os dados apresentados até o momento revelam que essa ênfase na oralidade também é defendida pelo gestor.<sup>368</sup>

Quando se trata da instrução da escrita, há somente uma sessão ao final de cada unidade que lida com a habilidade de forma explícita (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tvii). Essa preocupação em se trabalhar com a gramática faz com que as poucas propostas de desenvolvimento da escrita se tornem oportunidades para o treino gramatical, deixando a escrita, agora pela prática pedagógica, desprestigiada no momento das aulas. Como já mencionado, esse tratamento dado à escrita, como um meio para fixação de conteúdos

---

<sup>366</sup> Os autores alegam que o programa seja conversacional e embasado em um *conversational syllabus*.

<sup>367</sup> Trecho original: “In addition to conversational practice and extension, Summit concludes every-two-page lesson with free communication activities to ensure adequate practice of speaking skills (SASLOW & ASCHER 2012, Tvii).

<sup>368</sup> O gestor descreve a habilidade oral como um trabalho criativo, dinâmico e “bacana”, sendo mais acessível que a escrita, ao passo que ele descreve a escrita como um “processo criativo gostoso”, porém demorado e não dinâmico, algo que não é para todos, pouco explorada e não valorizada na instituição, “árdua”, “complexa” e “pessoal”.

gramaticais e vocabulares, revela uma visão estruturalista de língua por parte da professora, uma vez que estudar o idioma se resume a falar e corrigir essa fala por meio do treino controlado das estruturas que a compõe, por meio da escrita (HARMER,2007).

Ao preencher o questionário, a professora declara que instruir a escrita envolve explicar a estrutura do texto e os recursos linguísticos que devem ser empregados<sup>369</sup>. Ela não menciona a esfera social na qual o texto é produzido e qual será a audiência que o lerá, ainda que ela cite o conceito de audiência ao se referir ao seu próprio processo de escrita<sup>370</sup>. Tal declaração combinada às observações feitas até o momento nos remetem à forma como a língua era estudada pelos estruturalistas, que priorizavam o seu funcionamento, tendo como foco de análise o sistema e a forma, desconsiderando os aspectos de ocorrência na fala (CAMARA, 1977; MARCUSCHI, 2008). Ao considerarmos os dados apresentados até o momento, os pressupostos da abordagem do produto aparecem como os mais adequados, ao se observar a ênfase no estudo gramatical, o que Zamel (1976) classifica como o caminho para um bom desempenho da habilidade de escrita.

Vejamos, na seção a seguir, como a professora discorre sobre esse mesmo tema no processo de entrevista.

#### **4.3.3.10. Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 4.**

Ao longo da entrevista estimulada, Ana teceu 15 comentários que confirmaram a hipótese de que algumas das propostas de escrita do LD foram implementadas de forma a priorizar a prática gramatical e vocabular. Após a análise dos trechos da entrevista codificados sob a Hipótese 4, os dados apontaram que a professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical. Passamos a discorrer sobre o tema, ilustrando-o com alguns dos excertos da entrevista.

##### **4.3.3.10.1. A professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical.**

Vemos ao longo das análises dos instrumentos utilizados para a coleta de dados da professora Ana – questionário, aulas e entrevista estimulada – que sua prática pedagógica tem

---

<sup>369</sup> Vide questões 32 a 35 do Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).

<sup>370</sup> Vide questão 29 do Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).

como foco o desenvolvimento oral e gramatical. Ela promove atividades visando o desenvolvimento desses dois itens e a escrita se torna um dos veículos para alcançar os seus objetivos. A ênfase gramatical é oriunda da preocupação que Ana tinha com a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, e do baixo rendimento que eles tinham em avaliações formais. Vejamos alguns excertos que ilustram essas colocações:

1019/1025. PA: /.../ principalmente com essa turma eu sentia muito que a gente não focava na gramática o tanto que a gente deveria focar (1) e eu via o resultado disso as vezes nas provas (1) que eles ah eles não conseguiam entender aquela estrutura que a gente tava vendo e eu ficava "putz preciso focar mais nisso" /.../ é eu senti que era uma coisa queeee eles precisavam que (1) que tivesse mais ênfase /.../.

e

427. PE: /.../ você instruí que estruturas eles podem usar

428. PA: isso isso

429. PE: como que você fazia isso?

430. PA: ahhhh porque em cada lesson normalmente tinham algumas estruturas para eles reverem ou aprenderem /.../ antigamente eu fazia muito eu colocava "olha, eu quero que vocês usem essas estruturas"

431. PE: Essas expressões idiomáticas, essas frases, esse ponto gramatical

432. PA: isso (1) e nas provas eu também fazia isso tipo "olha (1) vocês têm que usar pelo menos 5 frases usando essas estruturas que isso vai valer ponto" porque era uma forma que eu tentava pra eles saírem do efeito platô deles terem que usar isso aqui em outro lugar pra eles se acostumarem a usar (1) eu não sei se valia muito (1) mas eu tentava /.../

A percepção da professora de que o trabalho com gramática não era suficiente a levou a promover o estudo de estruturas linguísticas em todas as aulas por meio de discussões, bem como fazer revisões periódicas antes das avaliações. No excerto acima Ana esclarece que limitava o tipo de estrutura gramatical e número de frases que os alunos tinham que produzir. As técnicas aplicadas por ela resumiam o ensino de escrita à prática de frases curtas para treino gramatical. Vejamos o excerto abaixo:

433. PE: /.../ quanto as técnicas pra se ensinar escrita você menciona na entrevista no no questionário perdão que essas englobavam "da prática de frases curtas a exposição de opiniões mais complexas" (2) essa é a questão 32 né? você se lembra de outras técnicas que compõe, porque você trouxe assim (1) "de frases curtas a opiniões mais complexas" então o começo e o fim (1) você se lembra de outras técnicas que compõe esse escopo de coisas que você fazia? (2) quais outras técnicas compunham esse meio aí de um para outro?

434/443. PA: (7) as frases curtas normalmente eram as frases aaaaah (1) limitadas ééé a gente está limitado nesse assunto usando essas estruturas vamos escrever frases sobre isso (1) aquela coisa bem fechada mesmo (1) a gente usava normalmente assim que a gente começava a ver alguma estrutura a gente usava começava mais ou menos dessa forma (2) tô tentando lembrar /.../ é uma situação bem fechada usando essas

frases curtas pra eles se acostumarem pra depois sair uma coisa mais complexa (1)  
no futuro /.../

Ao ser questionada sobre quais as técnicas de ensino de escrita que utilizava, Ana somente se recorda do uso de frases curtas<sup>371</sup>. Essa prática controlada nos remete aos pressupostos da Apresentação, Prática e Produção (PPP), técnica comum na abordagem Audiolingual (HARMER, 2007), presente também nas instruções metodológicas do LD (CARVALHO, 2021). A abordagem PPP de linguagem consiste na apresentação de um contexto situacional – e.g. ir ao restaurante – no qual o professor demonstra como a língua deve ser empregada. A essa etapa se segue a Prática, que deve ser controlada até que os aprendizes dominem o conteúdo proposto. O estágio de Produção, no qual os alunos personalizam suas falas, mencionando suas próprias experiências e preferências dentro do contexto sugerido inicia assim que os alunos consigam produzir as estruturas apresentadas de forma mais fluída (HARMER, 2007, pg. 49, 50).

Ana informa promover uma prática de escrita controlada (PPP) até que os alunos atinjam um nível mais avançado e consigam produzir textos completos. Ela busca modificar a instrução da escrita ao mencionar iniciar por conteúdos mais complexos, porém isso é monitorado pela precisão gramatical. Zamel (1976) pontua que os professores, de modo geral, se preocupam com a qualidade da produção escrita dos alunos, o que os leva a adotar abordagens que tendem a ter um controle maior sobre o que e como se escreve por acreditarem que, uma vez que os estágios de imitação de modelos forem dominados, a expressão livre irá ocorrer automaticamente (pg.70). A autora alega que os professores de Inglês como Segunda Língua (ESL) têm a difícil tarefa de escolher uma abordagem para o ensino de escrita dentre tantas, e que eles podem empregar procedimentos que vão do controle total a uma prática livre. Vejamos o quadro abaixo a esse respeito:

---

<sup>371</sup> A mesma abordagem também é apresentada no turno de fala 394 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

**Quadro 25:** Atividades pertinentes a abordagens de escrita, com base em Zamel (1976, pg.70)

<b>Controle total</b>	<b>(Aumento de complexidade)</b>	<b>Redação livre</b>
Substituição, manipulação ou transformação de frases e padrões	Imitação e diferenciação de padrões estilísticos	Frequência. Prática de escrita sem nenhum tipo de controle por parte do professor.

**Fonte:** Elaborado com base em Zamel (1976, p.70).

Contudo, a análise revela que a prática menos controlada não ocorre de fato nas aulas da professora, devido à sua cobrança por uma produção escrita sem erros estruturais, o que nos remete à abordagem com base no produto, influenciada pela teoria Behaviorista <sup>372</sup>. Vejamos o excerto abaixo:

451/455. PA: /.../ acho que era mais a gente começava por essas frases curtas as vezes nem começava as vezes a gente começava por uma coisa bem complexa e depois a gente focava nas frases curtas se eu percebesse que eles não estavam utilizando as estruturas do jeito que eu queria que eles usassem ah (2) mas era esse interim era mais com conversa discussão uma coisa mais oral /.../ era mais isso tipo (1) frases pequenas numa situação bem fechada pra depois eles meio que juntarem tudo isso pra uma coisa mais aberta né? /.../

O excerto acima revela a forma como a professora instruía escrita e o seu uso efetivo. Ana explicita que a escrita era: (a) instruída de modo indutivo por meio de discussões (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tvii); (b) apresentada como uma solução às dificuldades dos alunos em aprender determinadas estruturas e; (c) utilizada como uma forma de remediar o mal desempenho em prova. <sup>373</sup> Ainda que Ana alegue adotar a prática de frases curtas somente nos momentos em que os alunos apresentavam dificuldades gramaticais, ela também utiliza essa técnica para consolidação de aprendizagem<sup>374</sup>.

O ensino de escrita não ocorre devido a abordagem de ensino de língua que a professora adota, voltada às pequenas partes do discurso (Bottom-up, NUNAN, 1999) até que se chegue

<sup>372</sup> Colocar referências

<sup>373</sup> A professora argumenta que nos momentos de avaliação percebia que os alunos não haviam assimilado determinadas estruturas gramaticais, o que a levava a concluir que ela precisava centrar-se mais no estudo gramatical em suas aulas. Vide o turno de fala 1019 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>374</sup> Vide episódio no qual a professora pede aos alunos para escreverem frases comparando diferentes tipos de padrões de beleza ao redor do mundo. Vide turno de fala 98 em diante da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).

ao estudo do texto completo (Top-down)<sup>375</sup>, de modo mais complexo. É possível observarmos esse mesmo padrão no LD, ao verificarmos a parte do LD dedicada ao desenvolvimento da escrita propriamente. Como já apresentado na seção de análise qualitativa das seções de escrita<sup>376</sup>, quatro das dez unidades solicitam a escrita de um único parágrafo e uma unidade solicita a escrita de dois<sup>377</sup> de forma crescente. Os gêneros textuais propriamente só são introduzidos a partir da unidade 5, e ainda assim suas explicações também são apresentadas de modo crescente, tendo como foco partes mínimas do discurso em todas as etapas da escrita (pré-escrita, escrita e pós escrita)<sup>378</sup>.

A professora define o trabalho com gramática como essencial para um bom desempenho linguístico<sup>379</sup>. Para desenvolver o conhecimento gramatical dos alunos, ela cria atividades para ensinar e revisar questões estruturais, tanto dentro como fora de sala de aula. Durante suas aulas, ela realiza o *Grammar Minute* para rever conteúdos estruturais. Para casa, Ana solicita aos alunos que realizem todos os exercícios da seção do livro denominada *Grammar Booster*. O uso desses exercícios extras visa estimular o estudo gramatical e melhorar os resultados dos alunos nas avaliações. Vejamos o excerto abaixo:

592. PA: /.../ nos livros do *Summit* eles tem o *Grammar Booster* que é maravilhoso /.../ é muito bom (1) aqui ó *Grammar Booster* ((apontando para o livro)) (1) e é tipo eles dão uma explicação e aí eles usam e eles aprofundam também a gramática que eles explicam nas unidades /.../

e

1068. PA: /.../ no caso do *Grammar Booster* é mais sobreeee (1) como eu percebia a dificuldade que eles tinham com as novas estruturas então eu sempre lembrava " ó a gente tem o *Grammar Booster* que é muito legal façam!" "gente faz o *Grammar Booster* pra eu dar uma olhada" "gente" toda aula eu falava isso praticamente e (1) mas era por isso porque eu realmente achava que quanto mais exercícios eles fizessem quanto mais praticassem esses exercícios (1) melhor! mas eu não sei se é uma visão quantitativa eu acho que sou meio a meio (1) eu acho que vale muito sim a quantidade, porque quanto mais você pratica melhor quanto mais você fala inglês fora de aula melhor mas também tem que ((tentando mostrar igualdade com as duas mãos)) não pode ficar só na quantidade entendeu? tem que ter um pouquinho de qualidade

---

<sup>375</sup> A abordagem Top-Down de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).

<sup>376</sup> Vide seção 4.5.

<sup>377</sup> Vide Quadro 14: Explicação geral da seção e atividade de escrita das unidades.

<sup>378</sup> Vide Quadro 14: Explicação geral da seção e atividade de escrita das unidades e Quadro 15: Seção de revisão das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades na seção 4.2.4. Análise qualitativa das seções de escrita.

<sup>379</sup> Discutimos essa temática na análise da Suposição 2, de que o livro se tornou o currículo para o curso. Vide o turno de fala 575 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).



também (1) não pode ser uma coisa feita nas coxas do tipo " ah eu fiz um monte tá aqui" tem que ser bem feito /.../

Como apresentado nos excertos acima, Ana fazia uso dos exercícios do *Grammar Booster* como uma forma de compensar a falta de trabalho com gramática em sala de aula, devido ao excesso de atividades orais<sup>380</sup>. O enfoque nas questões estruturais é observável tanto nas práticas em aula, como nas provas. Nos momentos que antecedem as provas, Ana revisa os conteúdos gramaticais que serão exigidos nas provas. Vejamos o excerto abaixo:

492. PA: /.../ aaah a prova no geral a gente fazia uma revisão (1) um dia antes é uma revisão bem focada na gramática (1) porque nas minhas provas eu focava muito na gramática (2) ah porque eu gosto muito de gramática é uma coisa pessoal (risos) /.../.

Ana alega focar em aspectos gramaticais não somente pela percepção de que os alunos precisam de maior instrução a esse respeito, mas também por uma preferência pessoal. No entanto, Chun & Morgan (2019) explicam que os professores de línguas (em especial a inglesa) ainda demonstram uma certa tendência em tratar o ensino de línguas “como um sistema de formas e estruturas descontextualizadas – um conduíte neutro de significados da mente e de objetos no mundo” (p. 4)<sup>381</sup>. As práticas esboçadas por Ana são condizentes a uma visão estrutural de língua e refletem uma tradição no ensino de línguas, que prioriza o estudo linguístico por si mesmo (LEROY, 1971), sem considerar o contexto social no qual a língua é produzida. A prática do Estruturalismo Formal prevê um estudo linguístico sincrônico focado no sistema e na forma, limitado ao estudo das unidades mínimas do sistema, sendo desconsiderados aspectos de ocorrência na fala (MARCUSCHI, 2008, p.27-28; PAIS, 1980). Ana acaba fazendo esse mesmo tipo de escolha ao priorizar práticas limitantes, centradas no nível da sentença<sup>382</sup>.

Vale a pena ressaltar que, ainda que Ana informe ao longo da entrevista produzir as provas poucos dias antes de sua aplicação, ela demonstra ter clareza sobre quais elementos estruturais os alunos devem produzir em suas avaliações, tanto que ela promove revisões gramaticais antes do momento de prova. Porém, ela não demonstra a mesma clareza quanto as

---

<sup>380</sup> Ana alega focar muito no diálogo. Vide o turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>381</sup> Tradução nossa. Excerto original: “It is a question critical practitioners are often asked, and it inferences the still prevalent tendency in LTE and ELT towards [...] the tendency to treat language as a system of decontextualized structures and forms – a neutral conduit of meanings in the mind and objects in the world” (CHUN & MORGAN, 2019, p.4).

<sup>382</sup> A professora prioriza a escrita de frases, curtas e concentradas em determinadas estruturas, em detrimento da escrita de textos, ou ainda parágrafos – tipo de exercício previsto no LD. Vide turnos de fala 434, 443, 455 e 751 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

propostas de escrita que comporão suas provas, o que pode apontar para a forma como a escrita era preterida. Mesmo que Ana afirme trabalhar com redações e textos de opinião<sup>383</sup>, o ensino de escrita tem como base a gramática que deve ser contemplada na unidade do livro<sup>384</sup>.

Como já apresentado nas seções anteriores, a professora emprega a habilidade escrita como instrumento de mediação para a organização de pensamento, equiparando-a muitas vezes à fala e utilizando-a como uma extensão das atividades orais (Hipótese 1)<sup>385</sup>. As práticas da escrita com o foco gramatical seguem a mesma lógica, a de melhorar o desempenho oral dos alunos. A criação da atividade denominada *Grammar Minute*, realizada em sala de aula, teve como objetivo auxiliar os alunos na correção de erros gramaticais cometidos no momento da fala e em atividades para casa<sup>386</sup>. Vejamos o excerto abaixo:

575. PA: /.../ toda aula a gente fazia um *Grammar Minute* que na verdade eram cinco minutos (1) que eu focava em uma coisa da gramática qualquer coisa que as vezes nem era relacionada com o que a gente estava vendo no dia (1) mas eu tipo eu parava a aula “vamos fazer um *Grammar Minute* /.../

e

582/584: /.../ PE: a questão de corrigir todos os erros gramaticais /.../ o quanto que você corrige esses mesmos erros quando eles são feitos oralmente?

585. PA. Eu uso o *Grammar Minute* (3) ah as vezes eu cometi o erro de corrigir ah porque as vezes eles falam e eles olham pra você e ficam “teacher” e aí eu corrijo (1) mas quando eles estão falando ((movimentando as mãos)) eu tento não interromper porque eles estão falando eu não interrompo muito o *flow* deles então eu tento não interromper então as vezes eles falam alguma coisa e eu repito aí eu repito de outro jeito entendeu? Do jeito que seria melhor (1) as vezes eles percebem as vezes eles não percebem mas eu não queria chegar tipo “tá errado muda” eu me sinto mal (1) então prefiro não mas normalmente eu uso o *Grammar Minute* o *Grammar Minute* é mais pra coisas que eles falam mas as vezes coisas que eu vejo quanto eu estava corrigindo os homework /.../.

Os excertos acima ilustram como a professora criou um espaço em suas aulas para lidar com questões gramaticais. Como veremos na seção seguinte, Ana fazia uso da fala para aferir e consolidar o aprendizado gramatical dos alunos e, quando essa técnica se mostrava infrutífera, ela trabalhava as questões gramaticais por meio da escrita<sup>387</sup>. O *Grammar Minute* era destinado

---

<sup>383</sup> A professora informa que “nunca par[ou] pra pensar “vou escrever sobre isso vou escrever sobre isso” ah [ela] sempre tent[a] focar muito na *composition* em geral essas de cinco parágrafos ah e aquela *opinion paragraphs*”. Ela alega não refletir sobre o “que você deve aprender quando estiver escrevendo uma carta”, por exemplo. Vide o turno de fala 382 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>384</sup> Vide turnos de fala 514 a 517 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>385</sup> Vide a seção 4.3.3.1. Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.

<sup>386</sup> Vide os turnos de fala 582 a 586 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>387</sup> Vide seção 4.3.3.5. Hipótese 5– A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral

à correção de problemas percebidos sobretudo na fala dos alunos. Ela também utilizava o espaço para a correção de erros percebidos na lição de casa e nas provas. Ana informa que, quando se trata da oralidade, o *Grammar Minute* permite o estudo de “qualquer coisa que às vezes nem era relacionada com o que [eles] estava[m] vendo no dia”. Ela alega utilizar o “*Grammar Minute* pra /.../ equalizar” suas aulas<sup>388</sup>.

Assim como observado nos trechos que descrevem a prática da professora, na seção anterior, há uma clara contradição sobre como a professora descreve o trabalho realizado com gramática, em relação ao trabalho realizado com a oralidade e com a escrita. Ainda que a professora informe que não haja necessidade de contextualização quando se trata do *Grammar Minute*, em outros trechos da entrevista ela afirma que o estudo gramatical, por meio da oralidade, deve sim ser contextualizado, para que seja algo significativo para os alunos<sup>389</sup>. Ana entende que o aprendizado de estruturas ocorre quando os tópicos estudados estão “no contexto /.../ no meio da discussão”<sup>390</sup>, discussão essa realizada de forma oral. Ainda assim, a professora acredita não dar a devida atenção para as questões estruturais por enfatizar a oralidade<sup>391</sup>. Assim como identificado nos excertos acerca da prática pedagógica de Ana apresentados na seção anterior, pode-se concluir que há esse embate entre o quanto se trabalhar oralidade e o quanto se trabalhar gramática. A escrita se torna uma ferramenta que serve a esse ou àquele propósito.

Ana trata a oralidade e a escrita de modo distinto no tocante ao ensino de estruturas. Ela informa corrigir todos os erros gramaticais realizados em exercícios escritos no questionário respondido, e pontua como a prática de escrever tinha de estar relacionada com o que se discutia em aula “pra que não [fosse] uma coisa muito divergente”<sup>392</sup>. Contudo, quando os alunos cometem erros gramaticais durante momentos de conversação, ela busca ser mais seletiva para não interromper a produção oral dos alunos e emprega o *Grammar Minute* para erros pontuais, que não precisam estar necessariamente contextualizados.

O uso da escrita como forma de consolidação de conteúdos gramaticais é questionado abertamente no processo de entrevista estimulada. Vejamos o excerto abaixo:

968. PE: /.../ a escrita é vista com um pretexto para o uso de estruturas gramaticais?  
/.../  
969/979. PA: sim sim sim /.../ às vezes (1) as vezes era

---

<sup>388</sup> Vide turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>389</sup> Vide turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>390</sup> Vide turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>391</sup> A professora afirma que “como [ela] focava muito nas discussões as vezes [ela] sentia que [ela] não dava importância pra gramática”. Vide turno de fala 592 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>392</sup> Vide turnos de fala 376 e 555 da Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26)

980. PE: você meio que na explicação (1) você (1) não tá falando com eles "eu preciso que você escreva esse tipo de texto" ou "esse tipo" (1) assim claro tem tal parágrafo tem que usar tal estrutura tem que usar tal vocabulário

981. PA: sim sim sim, as vezes é isso mesmo que acontece

982. PE: /.../ eu não sei se fiz uma leitura errada mas o escrever acabava sendo uma forma de treinar aquilo que eles aprenderam na unidade em termos de estrutura de gramática de vocabulário

983. PA: sim

984. PE: e não necessariamente um macro do que olha é uma *composition opinion* essay é uma *interview*

985. PA: sim sim sim é um acessório para as estruturas para as discussões da sala sim as vezes (1) sim /.../.

A professora confirma a hipótese de uso da escrita como um pretexto para o uso de estruturas gramaticais, referindo-se à escrita como um "acessório" e não como um meio de comunicação com características próprias. Mais uma vez, conclui-se, por meio dos dados, que a escrita é vista e utilizada de modo reducionista.

Passamos a discorrer na próxima seção sobre como as aulas de Ana tinham como foco a produção oral em detrimento do ensino da habilidade escrita.

#### **4.3.3.11. Hipótese 5– A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral**

A ideia de que a visão de ensino e aprendizagem da professora seja voltada à comunicação oral (Hipótese 5) permeia todas as hipóteses apresentadas até o momento. Tanto a forma como o LD é concebido e selecionado pela instituição, bem como a prática pedagógica a ele aplicada revelam uma visão de ensino e aprendizado que prioriza a comunicação oral. A forma como a UE e seus diferentes agentes prestigiam a comunicação oral vai ao encontro à forma como ela é valorizada no contexto nacional, onde estudar um idioma é equivalente a aprender a “falar” nessa língua. Vemos no próprio site da Franquia essa priorização da habilidade oral, uma vez que estes afirmam que é por meio do idioma que você pode “falar e ser compreendido em qualquer canto do mundo, seja qual for seu propósito”<sup>393</sup>. De acordo com a colocação da Franquia, se expressar oralmente em inglês automaticamente se traduz em ter fácil acesso a atividades sociais. Vejamos a colocação da Franquia a esse respeito:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos (Franquia<sup>394</sup>).

Como demonstrado na seção 4.2.2., que descreve o MD, a própria estrutura da unidade é projetada de modo a promover a comunicação oral, posicionando a habilidade escrita como a última a ser trabalhada, em 1/6 das aulas ministradas<sup>395</sup>. Ao observar a forma como o MD é organizado e sua distribuição de conteúdo, conclui-se que, em cada unidade, cerca de 1h33min deva ser dedicado ao trabalho com a escrita<sup>396</sup>.

Faz-se importante refletir sobre a estrutura do material para entendermos a prática pedagógica da Professora Ana, que precisa cobrir os conteúdos contemplados no LD ao longo de suas aulas. A ênfase que a professora dá à oralidade e ao trabalho com a gramática são compreensíveis quando levamos em consideração a estrutura do curso como um todo bem como sua experiência educacional como aluna: ela estudou em quatro cursos de idiomas, sendo três desses em institutos de línguas que seguem abordagens semelhantes ao local em que trabalhava e em um instituto federal.<sup>397</sup>

---

<sup>393</sup> Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.

<sup>394</sup> Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.

<sup>395</sup> Vide seção 4.2.2. Descrição do material didático.

<sup>396</sup> Cheguei nesses números considerando o total de horas ofertadas pelos alunos semestralmente (80h) e dividindo-as pelo número de unidades trabalhadas dentro desse período (5 unidades/80). O resultado foi também dividido pelo número de aulas esperado em cada unidade (6) e esse resultado dividido por 2, se considerarmos que metade da aula destinada à escrita é dividida com a revisão de conteúdos, logo 1h33.

<sup>397</sup> Tal informação consta no questionário respondido pela Professora Ana (questão 4). Ver Anexo 25.

A professora declarou inicialmente no questionário aplicado que, para ela, o ensino da escrita consistia em “pôr no papel aquilo que se discute/pratica em sala de aula” e que sua prática de ensino era sempre um reflexo do que foi visto em sala de aula <sup>398</sup>. Podemos depreender dessas declarações de que a escrita nesse contexto representa o resultado, o produto daquilo que se trabalhou no campo oral. Logo, o foco é dado à comunicação oral.

Como já informado na seção de análise das transcrições de aula<sup>399</sup>, das 15 aulas elegíveis para análise, somente 5 desenvolveram algum tipo de trabalho com a escrita. Os dados revelaram que essas aulas não foram totalmente dedicadas à habilidade escrita em si: a maior parte do tempo foi dedicado à discussão de temas variados, com algum tipo de atividade que envolvia a escrita. O trabalho com a escrita foi realizado ou no início da aula, como apoio as discussões que haveriam em classe (4 vezes ao todo), ou ao término, em forma de tarefa ou lição de casa (em todas as aulas analisadas).

Vimos também na seção anterior o conflito que a professora vive ao se sentir obrigada a trabalhar com a gramática. Ela descreve sua prática como negligente e alega estar constantemente preocupada por entender que não dedicava tempo suficiente ao estudo gramatical e vocabular<sup>400</sup>. A professora alega que, para facilitar o trabalho com gramática, ela buscava dividir sua aula entre discussão oral e “um pouquinho de gramática”<sup>401</sup>, ao “misturar ambos na discussão”, visando cobrir os itens gramaticais, ainda que “um pouquinho”<sup>402</sup>.

É possível inferir, por meio dos dados coletados, que: (a) o desenvolvimento da comunicação oral é a norma, ao ponto de a professora ter de alertar os alunos sobre aulas em que outras habilidades serão o foco e; (b) a professora tem uma visão de língua compartimentada, ao não reconhecer que o trabalho que realiza por meio de discussões orais se constitui também num trabalho linguístico, no qual estruturas gramaticais e vocabulares são estudadas em uso.

Um exemplo dessa pressão sentida pela professora em ensinar questões estruturais se encontra em uma das aulas coletadas, na qual a ela dedica um maior tempo de aula ao trabalho com a gramática. Ela solicita que os alunos releiam um texto e respondam à uma atividade estrutural, fazendo uma breve explicação sobre o tópico gramatical apresentado nesse ponto do LD – os quantificadores. Na aula em questão, a professora dá alguns minutos para que os alunos

---

<sup>398</sup> Tal informação consta no questionário respondido pela Professora Ana (questão 24 e 31). Ver Anexo 25.

<sup>399</sup> Vide seção 4.3.2. Análise das transcrições de aula.

<sup>400</sup> Vide turno de fala 87 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>401</sup> No trecho original: little bit of grammar, na fala 87, presente na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

<sup>402</sup> Vide turno de fala 148 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

completem o exercício, enquanto circula pela sala, verificando se todos compreenderam a proposta e dando mais explicações sobre o que deve ser feito àqueles alunos com mais dificuldades. O desconforto da professora com esse modelo de aula no qual os alunos estão concentrados em uma atividade e não necessariamente interagindo oralmente é notório, tanto que ela passa a interromper os alunos constantemente ao questionar se entenderam a proposta da atividade e apontando o tempo que falta para o término da atividade. A própria professora pede desculpas pelas interrupções. Vejamos:

88. PA: /.../ Now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice and my conscience is kinda clean (1) about it (inaudível) I'm going to divide you again into unequal groups ((referindo-se ao número ímpar de alunos))

Observa-se que a mudança na dinâmica de aula – alunos concentrados em uma atividade, sem interação oral – incomoda a professora que tende a assumir um papel central nas aulas ao (a) fomentar conversas, (b) dirigir perguntas a pessoas específicas para que elas interajam oralmente e; (c) compartilhar suas experiências e estimular os alunos a fazerem o mesmo. Mesmo na segunda atividade descrita no excerto acima, que também exige o trabalho concentrado por parte dos alunos, a professora passa a maior parte do tempo conversando com eles e desenvolvendo ideias sobre a temática de forma oral com um grupo específico de alunos, mesmo quando segundo as instruções dadas por ela mesma, os alunos deveriam estar criando comparações em grupo. A conversa chega a um ponto em que uma das alunas questiona a sua colega de classe se elas não deveriam estar escrevendo em vez de estarem conversando com a professora<sup>403</sup>.

Por meio dos dados apresentados ao longo de toda a análise, é possível afirmar que, para Ana, uma aula produtiva é uma aula na qual tanto os alunos quanto ela mesma estão se comunicando oralmente. Qualquer outro trabalho feito que não envolva a oralidade é ou acelerado (para ter curta duração) ou modificado. Observa-se que na maior parte das atividades que a professora aplica, ela automaticamente passa a discuti-las, ou a fazê-las com os alunos, não lhes dando tempo de se organizar em grupo, de conversar sobre o assunto, de formular ideias por si mesmos ou ainda registrá-las de forma escrita com um tempo adequado para

---

<sup>403</sup> Vide turno de fala 106 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

isso<sup>404</sup>. Em grande parte das aulas observadas, nota-se que, enquanto a professora conversa com um grupo, o outro grupo produz, e vice-versa.

Conclui-se, portanto, que a visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral, devido a toda uma cultura linguística instaurada no Brasil por meio dos cursos de idiomas, devido ao formato dos próprios MDs e à visão de que aprender uma língua é aprender a falar nesse idioma.

Vejamos, na próxima seção, como a professora se posiciona a esse respeito no processo de entrevista estimulada.

#### **4.3.3.12. Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 5.**

As falas da professora no processo de entrevista sobre a noção de que suas aulas eram voltadas a oralidade sugerem os seguintes temas:

- A comunicação oral era central nas aulas.
- A professora buscava cobrir o conteúdo do livro de forma oral.

Vejamos como a professora confirmou a hipótese de que a oralidade era o foco de suas aulas por meio dos excertos da entrevista.

##### **4.3.3.12.1. A comunicação oral era central nas aulas.**

Ana declara que a habilidade oral tem 70% de importância em suas aulas<sup>405</sup>. Algumas das razões pelas quais a oralidade assume esse papel central estão relacionadas à percepção da professora de que: (a) os alunos preferem a habilidade oral; (b) os alunos não têm outros espaços para comunicação além da sala de aula e; (c) ela pode avaliar a assimilação que os alunos têm das estruturas gramaticais mais facilmente por meio de atividades orais.

Vejamos alguns trechos da entrevista que lidam com a preferência dos alunos pela comunicação oral:

---

<sup>404</sup> Salvo em uma das aulas observadas em que a professora, durante alguns minutos permite que os alunos trabalhem em grupo sem interrompe-los. Nas demais aulas é perceptível que a professora a) solicita as atividades e passa a fazê-las junto com os alunos ou b) anda impacientemente pela sala, fazendo comentários aleatórios com os alunos até que esses passem a fazer a atividade em grupo.

<sup>405</sup> Vide turnos de fala 1000 a 1009 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).



340. PA: /.../ aquela turma era muito boa porquee eles não tinham medo de falar (1) entendeu? tinha um aluno ou outro que eles ficavam meio fechados aí eu ((fazendo movimento com a mão simulando uma aceleração)) "você fala agora você vai fala" (1) mas de resto eles gostavam muito de falar e eles tinham opiniões muito interessantes sobre as coisas então ajudava/.../

e

995. PA: /.../ eu acho que falar é mais fácil que escrever (1) e aííí é isso (1) eles preferem o mais fácil (1) que no caso é falar eles preferem tipo entre uma aula que a gente só fala e uma aula que a gente precisa parar pensar e escrever um texto, eles preferem falar /.../

Ao discorrer sobre o papel da comunicação oral em suas aulas, a professora reafirma a preferência dos alunos pela habilidade oral alegando que “difícilmente [os alunos] fariam alguma coisa escrita”.<sup>406</sup> A colocação da professora está alinhada à percepção de que a fala deve ser priorizada em cursos de idiomas, seguida pela habilidade auditiva (BRITISH COUNCIL, 2014). As discussões nas aulas de Ana não só promoviam o engajamento dos alunos nas atividades<sup>407</sup>, bem como lhes dava a oportunidade de praticar a conversação, uma vez que, segundo a professora, esse era um dos poucos espaços que eles tinham disponível para essa prática. Vejamos o excerto abaixo:

337. PE: /.../ foi possível perceber nas aulas observadas a ênfase na comunicação oral que você realmente colocava eles para conversar para discutir (1) né? você pode falar um pouco sobre isso? qual que é o papel da conversação e da discussão nas suas aulas? eu acho que você já mencionou um pouquinho

338. PA: é é central principalmente nas aulas de *Summit* porque eu penso já que eles conseguem falar já que eles são confortáveis em falar eu vou colocar eles pra falarem (1) até porque muitas vezes esse é o único momento em que eles conseguem falar inglês com outras pessoas que também falam em inglês (1) na na semana deles porque alguns escutam música em inglês outros cantam músicas em inglês outros leem coisas em inglês mas conversar com outra pessoa já é outra coisa (1) e aí é é pra mim era sempre central eu sempre colocava muito eles pra falarem eu tentava trazer temas que eram atuais /.../

No excerto acima a professora declara que a habilidade oral é central em suas aulas<sup>408</sup>, uma vez que os alunos não praticam em outros espaços. De acordo com Ana, as atividades orais se tornam o momento em que os alunos aplicam os conhecimentos que adquirem fora da

---

<sup>406</sup> Vide turno de fala 855 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>407</sup> Vide também o turno de fala 749 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26). Pontuamos na Suposição 1 como esse engajamento nas discussões estavam mais relacionadas à preferência da professora por determinadas temáticas mais do que necessariamente um interesse por parte dos alunos.

<sup>408</sup> Ana faz essa afirmação em outros momentos da entrevista, vide turnos de fala 347 a 348 e 1000 a 1009 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

sala de aula, por meio de seu estudo individual (i.e., leituras, música). Ana também informa utilizar os momentos de prática oral para discutir temáticas atuais com os alunos. Em outros momentos da entrevista ela explica como busca promover momentos de conversação para que possa aferir problemas no uso de estruturas gramaticais enquanto os alunos dialogam. Vejamos o excerto abaixo:

307. PE: /.../ você acha que (1) os alunos [do nível avançado] precisam de mais atividade de conversação e atividades práticas?

308. PA: aaah sim porque até até porque a parte da gramática eles cometem erros muito pequenos eles já conseguem se expressar usando as estruturas da gramática presente, passado, futuro eles já sabem como usar (1) eeee eu acho na conversação essas dificuldades pequenas elas aparecem mais (1) e nas práticas eu não sei o que eu quis dizer quando escrevi em prática mas eu acho que é como eu posso usar essas novas estruturas /.../

No excerto acima Ana informa fazer uso das atividades de conversação para avaliar o quanto os alunos assimilaram as estruturas gramaticais e vocabulares trabalhadas e promover práticas para consolidação gramatical por meio da oralidade. Contudo, ela não explicita como se dá essa prática oral precisamente.

Ao discorrer sobre o seu processo de aprendizagem de inglês, a professora descreve como se centrou na leitura e na escuta de músicas para gradualmente começar a escrever<sup>409</sup>. É possível que ela aplique essa mesma visão ao aprendizado de línguas dos alunos, ao estimular o trabalho com as habilidades receptivas para casa e reservar o espaço de aula para as habilidades produtivas. Enquanto o alto volume de lições de casa e de exercícios de gramática podem ser interpretados como uma forma de prover os alunos com uma gama de informações – *comprehensible input* (KRASHEN 1981; ASHER, 2012), as atividades orais podem ser entendidas como um modo de ativar as habilidades produtivas em sala – *comprehensible output* (SWAIN, 1985). Como esse grupo de alunos está na modalidade avançada, é possível que Ana se concentre mais na conversação e estimule uma maior produção oral (*output*), por entender que eles já passaram pelo processo de armazenar informações, e podem dar sequência ao estudo individual em casa (*input*). Infelizmente esse processo de estímulo à produção e externalização de conhecimentos não se estende à escrita.

Passamos a discorrer como a professora fazia uso dos momentos de conversação dos alunos para lidar não somente com questões de ordem gramatical, mas também com as temáticas da unidade.

---

<sup>409</sup> Vide turnos de fala 395 a 406 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

#### 4.3.3.12.2. A professora buscava cobrir o conteúdo do livro de forma oral.

Podemos conectar parte da discussão de que a visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral (Hipótese 5) ao modo como a escrita assumiu uma função mediadora ao dar suporte à produção oral (Hipótese 1). Ana busca empregar a habilidade oral tanto para cobrir as temáticas da unidade como para tratar de questões gramaticais, como discutido anteriormente. Quando esse método se mostra infrutífero, a professora recorre à escrita para sanar as possíveis debilidades dos alunos. Ana informa trabalhar muito com a oralidade<sup>410</sup>, ao ponto de demonstrar preocupação com a distribuição do tempo de aula. Vejamos o excerto abaixo:

749. PA: /.../ isso isso acontecia muitas vezes durante as aulas a gente tava discutindo um tema e aííí surgia alguma discussão outra (1) e a gente acabava perdendo o tempo da aula perdendo assim ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) perdendo o tempo da aula discutindo sobre isso (1) isso era uma coisa que eu costumava fazer muito hoje em dia eu tô um pouco mais rígida mas eu costumava fazer muito /.../

No excerto anterior Ana demonstra uma certa preocupação com a distribuição do tempo de aula ao informar que está “mais rígida”. Há uma contradição, pois, em outros trechos da entrevista ela afirma focar muito em atividades práticas por acredita que isso melhora o desempenho dos alunos<sup>411</sup>. A professora tem como foco a quantidade de prática, porém também alega a necessidade dessa prática ter qualidade. Ainda que haja uma preocupação com a distribuição de tempo, há uma tendência em priorizar a quantidade da prática oral em suas aulas.

Podemos observar como as temáticas a serem discutidas dominam não somente o tempo de aula, mas também são um critério de escolha de materiais no excerto abaixo:

622/624. PA: /.../ normalmente eu penso /.../ nas coisas que (1) interessariam pra eles discutir sobre /.../ então eu sempre tento usar aquilo que /.../ é que está na vida deles e que sai daí (1) e sobre as fontes (1) eu jogo no Google (risos) isso eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” /.../  
625. PE: legal (1) essa busca é pela temática pela palavra-chave?  
626. PA: isso

---

<sup>410</sup> Vide turnos de fala 592 e 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>411</sup> A professora informa que “quanto mais exercícios eles [alunos] fizessem quanto mais praticassem esses exercícios melhor /.../ quanto mais você pratica melhor, quanto mais você fala inglês fora de aula melhor. Vide turno de fala 1068 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

627. PE: e quando você chega no texto você (1) observa a parte estrutural pra ver se casa com o conteúdo que você quer abordar ou isso não é  
628/630. PA: não é essencial /.../ isso é secundário normalmente eu me foco mais no tema  
631. PE: no tema?  
632. PA: isso  
633. PE: e como que você faz você comentou que você olha a temática da unidade as estruturas aquilo que a unidade exige que seja trabalhado (1) como que você contempla essa outra parte?  
634. PA: na discussão  
635. PE: na discussão você tenta encaixar o item gramatical o item lexical que é importante que a unidade propõe?  
636/638. PA: isso /.../ por que eu uso os textos mais como um *jump-start* sabe? (1) pra (1) assim como os vídeos pra fazer com que eles acordem pro tema /.../

Os dados apresentados até o momento revelam que um dos critérios de escolha de textos para compor as aulas de Ana era o quanto o assunto poderia ser debatido oralmente. As análises realizadas nas seções anteriores também evidenciam que mesmo ao fazer modificações na proposta metodológica a professora procurava manter as temáticas das unidades. Ana explicita no excerto acima que a oralidade em sala de aula tem como objetivo tratar das temáticas do LD, aferir e consolidar a aprendizagem de estruturas gramaticais. A professora explicita que a própria escrita era instruída por meio de conversas<sup>412</sup>. Sua prática, nesse sentido, se limita à discussão dos temas. Vejamos o excerto a seguir:

889. PE: /.../ legal você comentou agora que considerava as discussões que poderiam ser uteis para a vida deles fora do contexto escolar  
890. PA: isso  
891. PE: /.../ na escolha da escrita você também tinha essa consideração de pensar na particularidade ou na possibilidade "o que esses alunos vão precisar lá fora?"  
892. PA: sim  
893. PE: você chegava a praticar isso na questão dos textos escritos? olha "o que que eles vão precisar escrever o que a sociedade vai demandar desses alunos como que eu posso criar um pacto social aqui dentro lá fora daqui da escola para que seja útil pra eles lá fora em questão dos textos escritos?" (1) "como que eu posso prepara-los para a vida social por meio dos textos escritos?" isso era considerado?  
894. PA: sempre  
895. PE: por exemplo "aluno falou que quer ser jornalista então ele precisa entender como fazer uma entrevista  
896. PA: uhum  
897. PE: vou trazer esse gênero pra que ele trabalhe'  
898. PA: uhum (1) isso acontecia mais no sentido da reflexão mesmo (1) porque eu trazia mais *composition* (1) então isso acontecia nas reflexões sobre sobre o mundo sobre as opiniões e a dos outros sobre "como e que eu posso expor a minha opinião da melhor forma possível" ahhhh mas eu gostaria de ter tido essa ideia de trazer entrevista e esse tipo de coisa mas não aconteceu /.../

O trecho acima explicita que a professora instruída somente o gênero *composition*. Qualquer instrução à escrita que passasse do gênero *composition* era abordada somente de

---

<sup>412</sup> Vide turnos de fala 433 a 451 da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

forma oral, por meio de reflexões. Até esse momento da entrevista, Ana não havia deixado explícito como de fato ocorria o ensino da escrita, além da menção dos *handouts* e atividades de cunho gramatical. Na verdade, toda essa extensão de dados revela que a instrução da escrita não ocorria na prática. O excerto acima revela como todos os aspectos da aula giram em torno da oralidade. Toda e qualquer ação pedagógica centra-se na promoção do desenvolvimento oral. Somente ao término da entrevista é que a professora se dá conta de que o trabalho efetivo de instrução escrita não ocorre e que sua prática está centrada na comunicação oral. A professora informa que:

1000. PE: /.../ a visão de ensino e aprendizagem da professora e voltada a comunicação” ((lendo as hipóteses projetadas))

1001. PA: sim

1002. PE: precisamos ver trechos ou?

1003. PA: não precisa ((sorrindo e meneando a cabeça)) que é uma coisa que eu levo até hoje eu foco muito na comunicação

1004. PE: se você tivesse que dar um percentual aí de quanto a comunicação e quanto a escrita e importante?

1005. PA: 70%

1006. PE: comunicação?

1007. PA: ((concorda meneando a cabeça))

1008. PE: ok

1009. PA: eu não sei se é uma coisa boa ou ruim mas é a verdade /.../

Vejamos na próxima seção como as experiências da professora moldam sua prática pedagógica.

#### **4.4. Demais códigos da entrevista passíveis de análise.**

Ainda que todos os códigos gerados sejam passíveis de análise, tanto aqueles que dizem respeito à entrevista da professora quanto aqueles utilizados para a codificação da entrevista do gestor, os dados que lidam com as experiências prévias da professora como aluna e como essas moldam sua prática (Suposição 1), além daqueles que explicitam a visão da professora e do gestor acerca de suas concepções de língua e de escrita merecem espaço nesse processo de análise, por complementarem o que já foi apresentado até o momento e responderem, de forma direta, as perguntas de pesquisa.

Vejamos então as seções que se seguem e como esses dados podem acrescentar à análise feita até o momento.

#### **4.4.1. Suposição 1 – As experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática.**

A professora passa 10% da entrevista falando espontaneamente sobre como as suas experiências anteriores como aluna e suas preferências pessoais moldam sua prática. Da análise dos trechos codificados sob esse tema, emergiram as seguintes hipóteses:

- As experiências de alfabetização e preparação para o vestibular influenciaram sua prática pedagógica.
- Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.

Passamos a discutir cada um destes temas e ilustrá-los com excertos da entrevista.

##### **4.4.1.1. As experiências de alfabetização e preparação para o vestibular influenciaram sua prática pedagógica.**

Os dados apresentados na seção 4.3.3.9, sobre o uso da escrita para a prática de estruturas gramaticais, apontam para a pressão que a professora sofria por parte de seus professores no período de preparação para o vestibular e que acabava a impor a si mesma em relação ao trabalho com gramática e vocabulário. Podemos inferir que isto se dá ao passo que ela compara – consciente ou inconscientemente – sua vivência como estudante à sua percepção

de baixo rendimento de seus alunos. Vejamos alguns trechos que lidam com o processo de aprendizagem de línguas da professora:

394. PA: /.../ não que foi uma coisa que aprendi na escola mais que foi uma coisa que eu aprendi por causa da escola que foi (1) é (1) quando eu tava na quinta série eu aprendi que se eu falasse a palavra bem devagar eu conseguia escrever a palavra (2) tinha uma que era (1) eu acho que era meningite (1) eu não conseguia escrever essa palavra e aí eu falava bem devagarinho (1) e isso é uma coisa que até hoje eu ensino para os meus alunos por exemplo “interesting” que às vezes eles não conseguem falar e aí eu coloco “fala bem devagarinho” porque eu falava bem devagarinho “oh this is very IN-TE-RES-TING” (1) aí o que eu aprendia a escrever eu aprendia a falar então isso é uma estratégia que eu usava /.../

401. PA: /.../ como que se deu essa gradação no seu aprendizado de escrita em língua inglesa porque você comenta que você aprendeu de forma bem gradual (1) como que foi essa gradação?

402. PA: ah (3) da escrita foi um pouco mais difícil do que da fala por incrível que pareça primeiro eu aprendi a falar depois eu aprendi a escrever /.../ porqueeee quando você escreve Fan Fic normalmente você tem que pensar na Fan Fic antes (1) e aí eu fazia isso (1) quando eu comecei escrever em inglês eu pensava na Fan Fic em inglês porque as séries que eu assistia os filmes que eu assistia os livros que eu lia todos eles eram em inglês /.../ tipo e as músicas também me ajudavam e aí quando eu sentia vontade sentia a necessidade de começar a escrever em inglês ficou mais fácil porque eu já sabia algumas coisas (1) eu tinha um blog quando eu era eu tinha uns 15, 16 anos e aí nesse blog eu sempre escrevi em português e às vezes quando eu tava escrevendo no meio do flow, sabe? vinha umas coisas em inglês porque tipo eu ouvia muita música em inglês eu pensava muito em inglês, tipo, era uma coisa bem igual (3) e aí eu escrevia as coisas em inglês (1) e foi isso foi bem gradual mesmo tipo de eu escrever um texto em português e uma frase em inglês de eu escrever um texto inteiro em inglês então foi aos pouquinhos e aí (1) as Fan Fics eram drabbles que é tipo são Fan Fics assim sem palavras (3) e hoje em dia eu escrevo Fan Fics de 9 mil palavras (1) mais porque (1) eu tô acostumada (1) então foi aos poucos mesmo /.../

Os trechos acima ilustram parte do processo de aprendizagem de escrita da professora. Ao citar as técnicas de ensino às quais foi exposta em seu período escolar, ela menciona sua tendência em se concentrar nas menores unidades de sentido do discurso – fonemas e morfemas – passando posteriormente à palavra, iniciando da fala para chegar até a escrita. O processo de escrita passa por esse mesmo sistema de gradação: Ana informa que, ao aprender a escrever em inglês, ela gradualmente aumentou o nível de dificuldade e extensão de textos, que foram da escrita de uma à de 9 mil<sup>413</sup> palavras em inglês.

Essa ênfase às partes mínimas do discurso nos remete à abordagem Bottom-up de processamento da linguagem (NUNAN, 1999), que tem como foco as partes mínimas do texto, em vez de considerar uma produção textual em sua totalidade, de forma holística<sup>414</sup>,

---

<sup>413</sup> Vide turnos de fala 395 a 396 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>414</sup> A abordagem *Bottom-up* de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).

posicionada no tempo e no espaço, direcionada a uma audiência específica e orientada de acordo com o seu contexto histórico e social de produção.

Ana reforça a aplicação da abordagem Bottom-up em seu aprendizado, ao descrever como desenvolveu a escrita de forma gradual também em seu período de preparação para a faculdade, bem como no contexto universitário. Vejamos os excertos abaixo:

406. PA: /.../na época em que eu realmente comecei a aprender inglês quando eu tinha uns 17 anos que eu fazia o curso éééé na UFC na Universidade do Ceará aaaah foi a mesma época em que eu estava estudando pro ENEM e tinha aquela coisa da redação que você tinha que planejar bem e etc. eeeee eu trazia a mesma coisa pro inglês “eu tenho que planejar o que eu vou escrever” às vezes eu não planejava porque as vezes eu só ((fazendo movimentos como se estivesse digitando)) só vinha (1) eu escrevia (3) mas (1) na escrita em inglês tipo (1) formal oficial até hoje eu faço isso eu penso muito antes de escrever eu dou uma jogadinha no Google tradutor pra ver se não tem nenhuma palavra errada e depois eu passo pra pessoa pra quem eu estou escrevendo então (2) eu sempre tenho muito esse cuidado de saber o que eu estou escrevendo pra não escrever nada errado checar passar antes pra deixar bem organizado (2) eu acho que é por causa desse vício que a minha escola tinha com o ENEM que aí eu passei dois anos ((a professora estica a mão esquerda de modo horizontal e passa a desferir pequenos e rápidos golpes nesta com a mão direita esticada na posição vertical))

407. PE: a sua escola era bem (1) restrita na questão do ENEM? porque você cita mesmo o ENEM em uma das aulas

408. PA: é era bem restrita era bem focada até porque o ENEM era a única forma de entrar na UFC (2) que eu estudava em Fortaleza e era uma escola aquelas escolas de gado sabe? todo mundo vai ter que aprender para entrar isso isso e isso pra passar no vestibular e *tanã* então (1) até hoje eu sou bem (1) na hora que eu estou escrevendo eu não repito palavra eu tenho que checar tudo pra ver se está bonitinho e tal (1) então eu fiquei muito traumatizada com essas coisas /.../

e

472. PA: /.../ mas era basicamente isso como eu cresci com essa ideia de ENEM /.../ e também é uma coisa que eu aprendi na faculdade porque eu fazia isso na faculdade (1) os meus textos de faculdade eles eram muito curtos e o professor falava “ah desenvolva mais” e eu ficava “ah, isso é encher linguiça” mas não é exatamente encher linguiça é mais tipo construir mesmo o seu argumento não ser uma coisa (1) sem base entendeu? /.../

Os excertos acima revelam a forma como a professora aprendeu inglês, em especial como ela desenvolveu sua escrita em inglês, desde sua juventude até o período universitário. É possível depreender dos trechos apresentados até o momento que a professora: (a) se concentrou na fala primeiramente e depois desenvolveu a escrita; (b) partiu do estudo de partes mínimas (morfemas e fonemas) para posteriormente produzir textos mais complexo (9 mil palavras e textos argumentativos); (c) se beneficiava das demais habilidades comunicativas para enriquecer seu processo de escrita (leituras e músicas); (d) fazia uso de recursos tecnológicos (tradutores e blogs) e; (e) tinha alguma noção de audiência.



A professora demonstra ênfase nas habilidades receptivas (leitura e audição) tanto na forma como explica ler e ouvir músicas para depois começar a escrever, de forma gradual, na forma como migra da fala para escrita, da língua materna para a língua estrangeira e da escrita de uma palavra à escrita de textos de 9.000 palavras (*Fan Fictions*)<sup>415</sup> e textos argumentativos<sup>416</sup> gradualmente. A ênfase nas habilidades receptivas (leitura e audição) como forma de iniciar o processo de aprendizagem é uma das práticas adotadas no ensino e aprendizagem de segunda língua (ESL) ou ainda línguas estrangeiras (EFL) e adicionais. Asher (2012) sugere que, no aprendizado de línguas adicionais, é importante ter como foco inicial a compreensão, para posteriormente desenvolver a produção na língua alvo.<sup>417</sup> É possível deduzir que, a relação que a professora estabelece entre fala e escrita revela a integração das habilidades comunicativas, porém, como apresentado nas seções anteriores<sup>418</sup>, os dados revelam que a escrita era prioritariamente utilizada como uma ferramenta que auxiliava à fala (Hipótese 1)<sup>419</sup>; o contrário não ocorre.

Ao discorrer sobre a sua aprendizagem, Ana esclarece a importância que o conteúdo programático e acurácia gramatical têm em sua prática de escrita. Ela descreve a pressão sofrida na preparação para o ENEM, informando como seus estudos eram restritos e focados, buscando a aquisição de um conteúdo específico. Ela informa que o processo de escrita a qual foi exposta nesse período a levava a produzir textos num determinado padrão (sem repetição de palavras e livre de erros).<sup>420</sup> Essa tendência à produção de textos nos padrões do ENEM a acompanhou até o nível universitário.

Como apresentado anteriormente, a professora possuía uma noção de audiência e contexto de produção escrita de Ana. Vejamos o excerto abaixo:

---

<sup>415</sup> Vide os turnos de fala 402 e 406 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>416</sup> Vide o turno de fala 472 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>417</sup> Asher (2012) sugere a abordagem de ensino de línguas baseado no ensino de língua materna. Tal abordagem favorece o trabalho com as habilidades receptivas nos estágios iniciais. Asher (2012) compara o aprendizado de línguas adicionais ao aprendizado de língua materna. Ele sugere que os adultos deveriam ser expostos a um sistema de aprendizagem similar àquele a que foram submetidos ao aprender a língua materna, voltado à exposição de linguagem similar. O autor acredita que o uso de verbos (em especial na forma imperativa) é central à organização do ensino e aprendizagem. Asher (2012) propõe três princípios com base em seu entendimento de aquisição de língua materna: (1) nos níveis iniciais de aprendizagem deve-se ter como foco a compreensão e não a produção linguística. Não se deve exigir que os alunos em estágios iniciais escrevam ou falem; (2) a linguagem ensinada deve estar conectada com elementos que estejam presentes no ambiente de aprendizagem, itens concretos; (3) os aprendizes devem demonstrar que compreendem aquilo a que são expostos ao ouvir/ler comandos no idioma alvo e realizá-los.

<sup>418</sup> Vide seção 4.3.3.1 - Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.

<sup>419</sup> Vide seção 4.3.3.1. Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.

<sup>420</sup> Vide os turnos de fala 406 a 408 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

395. PE: /.../ ao mencionar como você aprendeu a escrever em inglês aí você cita (1) /.../ que “acabou se envolvendo no processo de aprendizado de forma gradual por haver uma audiência definida com assuntos mais abrangentes (1) né? então na pergunta 29 aí você fala que tinha uma audiência definida um público né? definido assuntos que eram mais abrangentes você pode comentar um pouco mais sobre isso? 396. PA: ããã porque em inglês é muito mais fácil você se conectar com outras pessoas de outros países com outras ideias e ah o português me limitava muito então quando eu comecei a me jogar na internet era mais fácil eu usar o inglês e as pessoas usavam o inglês porque era mais fácil para elas se comunicar por exemplo “ah eu sou da Argentina” “eu sou da Índia” “eu sou da França” “ e eu sou do Brasil” e a gente quer conversar a gente usa o inglês (1) então pra mim era bem mais fácil quando eu entrei no Tumblr era (1) que é um site todo mundo lá usa o inglês então eu vou usar o inglês também e aí depois eu descobri que as fanfics em inglês são mais legais do que as fanfics em português (1) então (2) eu tive que aprender pra poder ler as fanfics que eu queria ler /.../

No excerto acima Ana informa que sua motivação para aprender a escrever em inglês e em qual contexto inicial. A audiência da professora era composta tanto pelas pessoas com as quais ela se comunicava no Tumblr<sup>421</sup>, quanto as possíveis pessoas que acessavam o seu blog pessoal, onde ela postava as *Fan Fictions*<sup>422</sup> que produzia. Logo, a professora tinha uma audiência em mente e um meio de circulação para os seus textos.

A professora menciona no processo de entrevista que sentia que seus alunos estavam estagnados e entraram no ‘efeito platô’<sup>423</sup>, que ela descreve como o efeito de estagnação da vontade do aluno de estudar, o que pode fazer com que a aprendizagem não evolua. Ana informa compreender a dificuldade dos alunos em avançar em seu aprendizado, por já haver estado na mesma situação enquanto aprendiz<sup>424</sup>. Os dados acima revelam como a professora agia de forma autônoma enquanto estudante: mesmo citando instituições de ensino e professores, ela demonstra traços de autonomia ao mencionar como desenvolveu técnicas próprias para aprender escrever palavras que julgava difíceis<sup>425</sup>, ou como buscava escrever textos de sua autoria<sup>426</sup>. É possível deduzir que, uma vez que a professora não visse a mesma motivação em seus alunos e notasse as suas dificuldades de aprendizagem, ela buscasse aplicar exercícios extras como uma forma de compensar a falta de trabalho estrutural em sala de aula, estimulando-os ao estudo individual, assim como ela costumava fazer.

---

<sup>421</sup> Tumblr é uma plataforma de *blogging* que permite a seus usuários publicarem imagens, vídeos, textos, links, citações, áudio e “diálogos”. <https://www.tumblr.com/#Fácil%20de%20usar>. Acesso: 15/04/2021.

<sup>422</sup> Segundo Tais Stein, “Fan fic ou fan fiction são ficções criada por fãs, que utilizam uma história ou personagens de um determinado trabalho já existente para criar sua própria história baseada nele”. Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/fanfic/>. Acesso em 15/04/2021.

<sup>423</sup> Vide turnos de fala 297 a 298 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>424</sup> Vide turnos de fala 297 a 298 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>425</sup> Vide o turno de fala 394 acima ou 408 na entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>426</sup> Vide turnos de fala 394 a 402 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

Pode-se também observar a forma como a professora replica o tipo de ensino ao qual foi exposta e as técnicas que desenvolveu para sua aprendizagem de escrita. Ela informa aplicar a mesma técnica de dividir palavras em sílabas para aprender a pronunciá-las e escrevê-las nas aulas em que ministra<sup>427</sup>, assim como estimular a escrita de frases curtas para a aprendizagem gradual de escrita.<sup>428</sup>

Contudo, há algumas contradições entre a prática pessoal da professora e a forma como ela ensina escrita aos alunos: ainda que ela mantenha a abordagem de ensino que empregou em seu próprio aprendizado de língua (foco no trabalho com as partes mínimas do texto por meio de frases curtas), a ênfase em acurácia gramatical e a pressão de cobrir o conteúdo programático (como discutido em seções anteriores) ela não explora as noções de audiência e de contexto de produção. Podemos inferir que isso ocorra devido ao valor que a professora atribui à gramática e à produção de textos livres de erros. A experiência da professora em começar sua produção textual com uma palavra e posteriormente expandir sua produção escrita, por exemplo, pode apontar para sua tendência em restringir os alunos à prática controlada (RICHARDS & RODGERS, 2001; HARMER, 2007) visando o aumento gradativo, ao passo que eles demonstrem o domínio das estruturas propostas.

Quanto ao uso de frases curtas, a professora afirma que:

433. PE: /.../ ótimo (2) agora quanto as técnicas pra se ensinar escrita você menciona na entrevista no no questionário perdão que essas englobavam “da prática de frases curtas a exposição de opiniões mais complexas” (2) essa é a questão 32 né? você se lembra de outras técnicas que compõe, porque você trouxe assim (1) “de frases curtas a opiniões mais complexas” então o começo e o fim (1) você se lembra de outras técnicas que compõe esse escopo de coisas que você fazia? (2) quais outras técnicas compunham esse meio aí de um para outro?

434/443/451. PA: (7) as frases curtas normalmente eram as frases aaaaah (1) limitadas ééé a gente está limitado nesse assunto usando essas estruturas vamos escrever frases sobre isso (1) aquela coisa bem fechada mesmo (1) a gente usava normalmente assim que a gente começava a ver alguma estrutura a gente usava começava mais ou menos dessa forma (2) tô tentando lembrar<sup>429</sup>/.../ é uma situação bem fechada usando essas frases curtas pra eles se acostumarem pra depois sair uma coisa mais complexa (1) no futuro /.../<sup>430</sup> acho que era mais a gente começava por essas frases curtas as vezes nem começava as vezes a gente começava por uma coisa bem complexa e depois a gente focava nas frases curtas se eu percebesse que eles não estavam utilizando as estruturas do jeito que eu queria que eles usassem ah (2) mas era esse interim era mais com conversa discussão uma coisa mais oral /.../

---

<sup>427</sup> Vide o turno de fala 394 acima ou 408 na entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>428</sup> Vide os turnos de fala 433 a 451 na entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>429</sup> Grifo nosso.

<sup>430</sup> Grifo nosso.

Ao ser questionada sobre outras possíveis técnicas que seriam utilizadas para o ensino de escrita, a professora reafirma o que foi dito em seu questionário, não demonstrando grandes mudanças em sua prática. Pelo contrário, ela explicita o foco em atividades orais, mesmo ao ser questionada sobre escrita. A professora informa implementar sua técnica de escrita pessoal no nível de palavras à sua prática de ensino, e amplia a aplicação dessa estratégia à escrita de frases controladas, mesmo que isto signifique mudar a proposta do LD. Um exemplo desta prática controlada nas aulas coletadas é o episódio no qual a professora reduz a proposta de escrita de dois parágrafos para expressar semelhanças e contrastes do livro, à prática de frases comparativas para o treino gramatical.<sup>431</sup>

A prática controlada de frases para treinamento de estruturas gramaticais nos remete ao método audiolingual (RICHARDS & RODGERS, 2001) e aos procedimentos mais atuais denominados como PPP (*Presentation, Practice and Production*<sup>432</sup>) fortemente arraigados nos princípios audiolinguais (HARMER, 2007). Segundo os pressupostos do método audiolingual no que concerne à escrita, a proposta é que os estudantes “escrevam variações de itens estruturais que eles tenham praticado ou pequenos textos” limitados a certos tópicos que direcionarão o uso da língua<sup>433</sup> (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 65), assim como o informado pela professora ao instruir escrita<sup>434</sup>. Os procedimentos de implementação do PPP por sua vez, sugerem a apresentação do contexto para o uso da língua promovendo uma prática controlada de estruturas, que, uma vez assimiladas serão usadas de forma mais livre e personalizada, de acordo com a realidade dos alunos (HARMER, 2007, p. 50)<sup>435</sup>. Isto pode explicar seu foco nas estruturas gramaticais e vocabulário e evidenciar a uma visão estrutural da língua (SAUSSURE, 1969) e com foco no produto final, em termos de ensino e aprendizagem de escrita (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011).

---

<sup>431</sup> Vide o item 4.3.3.9. Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares, para uma análise completa da atividade mencionada.

<sup>432</sup> Apresentação, prática e produção (tradução nossa).

<sup>433</sup> Trecho original: At the beginning level, writing is purely imitative and consists of little more than copying pure sentences that have been practiced. As proficiency levels, students may write out variations of structural items they have practiced or write short compositions on given topics with the help of framing questions, which will guide their use of language (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 65).

<sup>434</sup> Vide o turno de fala 888 da entrevista da professora no qual a professora informa como delimitava os tópicos de escrita dos alunos em atividades e avaliações.

<sup>435</sup> Informação com base no seguinte trecho: In PPP lessons or sequences, the teacher presents the context and situation for the language [...] and both explains and demonstrates the meaning and form of the new language /.../ The students then practice making sentences with [the language] [...] before going on to the production stage in which they talk more freely about themselves [...] or other people in the real world. (p. 50)

No excerto apresentado anteriormente, a professora expressa o desejo de fazer com que os alunos escrevam textos mais complexos<sup>436</sup>. Contudo, a análise de dados demonstra que o único gênero textual que a professora solicitou que os alunos escrevessem foi a *composition*<sup>437</sup>. Ao questionar a professora sobre os seus padrões de exigência de escrita e o motivo pelo qual corrigia todos os exercícios de gramática, ela informa que:

583. PA: /.../ eu acho que eram mais padrões meus porque eu sou chata pra corrigir texto (1) é uma coisa minha (1) ah porque se o aluno está escrevendo ok eu falava isso pra eles “ok eu entendo o que vocês escreveram mas (1) ah você vai mandar um texto por exemplo pra uma empresa (1) um texto acadêmico e você comete erros gramaticais a pessoa vai perceber isso (1) então por mais que a pessoa consiga te entender é pra isso que eu estou aqui é pra vocês serem 100% e é isso que eu quero” então eu tinha eu falava pra eles que eu tinha esse ideal que eles fossem 100% porque ninguém vai conseguir chegar a 100% nunca (1) sim mas a gente tentava /.../

Ana esclarece seus objetivos em relação à produção escrita dos alunos: ela alega ter padrões de correção que são exigentes em termos gramaticais, para que os alunos alcancem os ideais que ela estabeleceu para eles. Sua prática, que pode ser oriunda de sua experiência com os padrões do ENEM, aprendidos em seu período escolar, novamente se assemelha à abordagem de escrita com foco no produto final (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011) na abordagem processual (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011). Assim como se espera na abordagem com foco no produto, a professora deseja que a produção textual dos alunos seja livre de erros e impecável. O nível de cobrança que ela tem em relação às produções dos alunos, pode denotar um dos motivos pelos quais estes nunca chegaram à produção de textos mais complexos, por não demonstrarem uma produção satisfatória a ela, que mantinha a prática de escrita ao nível de escrita de frases até que houvessem melhores resultados.

Quando questionada sobre como instrui textos argumentativos – tema muito recorrente em sua fala – a professora demonstra mais uma vez como a sua experiência como aluna – ou no caso falta dela – molda a sua prática, ao declarar que não foi ensinada a argumentar por seus professores, logo não saberia instruir seus alunos a esse respeito. Vejamos os trechos a seguir:

701/702. PE /.../ ao instruir os alunos a fazer uma atividade que envolvia argumentação você menciona a redação do ENEM /.../ o trabalho com argumentação aqui exposto tinha como objetivo secundário a preparação para o vestibular pelo ENEM? /.../

---

<sup>436</sup> Vide o turno de fala 451 acima.

<sup>437</sup> Vide seção 4.3.3.3.4. Tipo de texto: *Composition*.

705. PA: /.../ não não é só porque realmente é uma coisa que é muito viva comigo então (1) sempre vinha  
706. PE: tranquilo (1) você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?  
707. PA: (2) boa pergunta  
708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você chegou a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?  
709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade  
710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar  
711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defende-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera /.../

Ao discorrer sobre a importância do ENEM em suas aulas e sobre argumentação, a professora explica sua relação com a escrita e com argumentação como aluna em diferentes esferas, demonstrando que esta preparação para a escrita de textos lhe foi exigida ao prestar o vestibular<sup>438</sup> e em seu período como aluna universitária. É possível inferir pelos excertos apresentados que ela teve que desenvolver estratégias de aprendizagem de escrita por si mesma, uma vez que ela esclarece que não recebeu instruções claras por parte de seus professores acerca de argumentação<sup>439</sup>. No momento em que ela, enquanto professora, se depara com a escrita de seus alunos, ela percebe a importância daquilo que lhe era exigido enquanto aluna e replica o mesmo tipo de ensino que teve, isto é, sugerindo aos alunos que desenvolvam mais suas ideias ao escrever, apontando para os padrões do ENEM como ideias de escrita, e fazendo o mesmo tipo de cobrança que recebia<sup>440</sup>. Quando questionada sobre isto, ela reduz a sua resposta ao fato de não haver sido instruída. Logo, isto significa que ela não sabe como ensinar. Sua experiência pessoal, neste caso, define sua prática como professora, ao validar a não instrução de escrita além da esfera sintática, uma vez que ela replica aquilo que aprendeu enquanto aluna. Ela tenta aconselhar aos alunos sobre as estratégias que ela percebe dar certo, voltadas às escolhas semânticas ou estruturais. Veja os trechos abaixo:

461. PA: /.../ às vezes (3) ah normalmente é porque eu sou bem ENEM based então eu sempre tentava tipo “ah não coloca muito I think” “não coloca muito in my opinion” mas (1) podia colocar também (1) então (11) eu tentava muito fazer com que

<sup>438</sup> Vide os turnos 407 e 408 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>439</sup> Vide o turno de fala 411 acima.

<sup>440</sup> Vide turnos 370, 463, 472, 575, e 596 nos quais a professora informa dar instruções superficiais aos alunos ao corrigir os seus textos, pede aos alunos que desenvolvam mais seus textos, ou ainda revela sua percepção de baixa performance dos alunos por eles não terem clareza de noções gramaticais. Trechos disponíveis na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

eles construísem um argumento eu focava muito nisso principalmente nas *compositions* das provas /.../

e

712. PE: /.../ mas você acha que [argumentação] é uma coisa ensinável?

715. PA: eu não (1) eu acho que é uma coisa que pode ser (1) praticada com afinco “use essas expressões aqui aqui e aqui que melhora a sua argumentação em inglês maaaass (2) eu acho que esse é o limite na minha experiência eu não saberia ensinar o aluno como argumentar em inglês porque não foi algo que me ensinaram então não sei /.../

Como ilustrado nos trechos acima, a instrução da professora em termos de escrita se limita ao ensino de expressões, provavelmente por ter seus textos corrigidos neste sentido, ou, por realmente não haver sido ensinada, como ela informa ao dizer que este é o “limite de [sua] experiência”. A professora também evidencia sua vivência como aluna ao fazer uso de uma frase semelhante a que ouvia de seus professores: enquanto seus professores lhe pediam para “desenvolver mais”<sup>441</sup> seus textos, ela solicita a seus alunos que elaborem mais os seus argumentos, tanto orais quanto escritos <sup>442</sup>, ao fazer ao usar o verbo *elaborate* em inglês.

Os dados apresentados até o momento evidenciam não só como as experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática, mas sua tendência em centrar-se em questões estruturais, impondo aos alunos os mesmos padrões que impôs a si mesma e que lhe foram impostos.

Passamos a descrever como as preferências da professora também são um fator determinante na escolha de temáticas e conteúdo a serem estudados, a ponto de serem mais valorizadas do que os interesses dos próprios alunos em dados momentos.

#### **4.4.1.2.Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.**

Essa temática em especial emergiu de alguns trechos da entrevista nos quais a professora revela: (a) trazer temáticas que ela considerava importantes de serem discutidas com os alunos, mesmo que para isso ela tivesse que mudar a proposta do MD; (b) ter uma predileção pelo

---

<sup>441</sup> Vide turno 427 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>442</sup> Vide turnos 370, 463, 472, 575, e 596 com a mesma temática, na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

trabalho com gramática, ainda que isso não fosse agradável aos alunos e; (c) limitar a participação dos alunos nas escolhas de temáticas.

Vejamos alguns dos excertos que ilustram o primeiro tópico, sobre a preferência da professora por determinadas temáticas:

554. PE: /.../ como que você definia essas escolhas de texto?

555. PA: /.../ eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com *photoshop* (1) ah qual é a visão de mulher? o que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) as vezes eles traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit* /.../

e

622/624/650. PA: /.../ normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessariam pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) então (1) eu tento ver o que incomoda mais por exemplo porque eles comentam alunos sempre comentam “ah o vizinho escuta funk muito alto” “ah o vizinho escuta música gospel muito alto” “meu vizinho faz isso meu é vizinho aquilo” (1) então eu sempre tento usar aquilo que /.../ é que está na vida deles e que sai daí (1) e sobre as fontes (1) eu jogo no Google (risos) isso eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” (1) porque eu como pessoa acho que seria uma discussão muito legal de trazer para os alunos padrão de beleza e pra eles discutirem sobre isso principalmente porque tem muita porque na época as meninas eram adolescentes ainda só tinha o Aluno E de menino então tinham mais meninas (2) então eu achei que fosse uma coisa interessante porque também pra mim era uma coisa muito importante pra discutir porque era um assunto que me tocava também /.../ eu sempre tentava pegar o assunto que era atual e que eu como pessoa achava que fosse ser interessante pra discutir na sala. /.../

e

526. PE: /.../ Ok (1) é uma opção também né [não trabalhar um dos gêneros do texto]? eu acho (1) não é uma coisa ruim né tipo “ah eu não fiz”

527. PA: ah eu considero ruim porque eu acho que seria importante ah eles (1) eles aprenderem sobre isso até porque quando eu aprendi sobre isso na (1) no curso de inglês foi muito importante porque eu uso hoje em dia (1) então por isso eu acho que esses temas valem eles deviam ter visto mas eu acho que na época não (1) não pareceu importante /.../



Os trechos acima descrevem como era feita a seleção e exclusão de temáticas e textos que seriam utilizados em sala de aula. Ana explica que os temas que eram escolhidos para sua aula evidenciavam não necessariamente as preferências dos alunos, mas sim temáticas que eram de seu interesse “como pessoa”, que refletissem coisas que ela considerava importante, e tópicos que pudessem ser debatidos oralmente. Sua motivação era deixar as discussões em aula mais interessantes para os alunos. Vemos a confirmação da preferência da professora por determinados temas ao passo que ela cita a discussão que teve com os alunos sobre beleza. Apesar do assunto ser relevante aos alunos pelo número de meninas em sala de aula (quatro alunas e somente um aluno), ela informa como a temática “era uma coisa muito importante [de se] discutir porque era um assunto que [lhe] tocava também”.<sup>443</sup>

Ao mencionar uma das atividades do livro que não realizou, ela discorre sobre a relevância do gênero excluído: foi algo que ela aprendeu e que utiliza até hoje. Pode-se depreender que, nessa ocasião, sua experiência molda sua prática ao evidenciar a falta de atenção dada a um gênero relevante. A professora informa que os temas que não trabalhou eram importantes, mas foram deixados de lado por sua avaliação prévia, o que pode ser interpretado como a forma como suas preferências a influenciavam no momento de planejamento.

Quanto a aplicação das propostas de escrita nas aulas, e a forma como tal aplicação está atrelada as temáticas de interesse da professora, vemos nos trechos apresentados anteriormente<sup>444</sup> que há uma contradição no uso dessas atividades. Nos excertos acima, a professora está discorrendo sobre o processo de modificação das propostas de escrita do LD. Para que ela comente sobre o assunto, apresentamos um exemplo de suas aulas, no qual Ana introduz uma proposta de escrita aos alunos que é diferente do exercício do livro, ao iniciar a Unidade 5. Sua proposta não é bem aceita. Pergunto a Ana quais são os recursos que ela utiliza para a realização da mudança da atividade do livro. Ela inicia sua fala comentando sobre a escolha dos temas e explicita como faz a busca online de materiais extras. Ao discorrer sobre os recursos que emprega para a mudança das propostas de escrita, a professora se contradiz ao informar que:

(a) Inicia a sua busca ao consultar as estruturas e o vocabulário. Não fica claro se essa

---

<sup>443</sup> Vide turno de fala 624 acima.

<sup>444</sup> Vide turnos de fala 622 a 640 acima e na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

consulta está relacionada à temática que escolheu ou aos tópicos do LD;<sup>445</sup>

- (b) Considera o quanto o assunto pode render uma boa discussão;<sup>446</sup>
- (c) Faz uma busca com base nas palavras-chaves que emergiram da análise das estruturas, do vocabulário, e da capacidade de discussão do tema. Se não surgirem materiais interessantes, a ideia pode ser revista; <sup>447</sup>
- (d) Informa que as estruturas gramaticais e vocabulares não são essenciais<sup>448</sup>, já que a temática é o foco principal; <sup>449</sup>
- (e) Trabalha com itens estruturais por meio das discussões orais;<sup>450</sup>
- (f) Informa que os textos encontrados, que inicialmente seriam utilizados como base para a atividade de escrita, se tornam temas geradores de discussão. <sup>451</sup>

Pode-se deduzir que a seleção de tópicos era realizada não só de acordo com as preferências da professora, mas também de sua percepção daquilo que seria bom para os alunos discutirem, pensando em seu contexto social. Contudo, pouco é demonstrado sobre o quanto os alunos de fato se interessavam por estes tópicos.

Quando questionada abertamente sobre a participação dos alunos na escolha dos temas de aula, as respostas variam entre a falta de engajamento dos alunos nas aulas, a não comunicação de tópicos de interesse por parte deles, ou a falta de tempo para levar em consideração aquilo que eles apresentavam. O controle está centrado na professora e no que ela acredita ser relevante. Vejamos os excertos abaixo:

647. PE: /.../ você percebe essa necessidade dos alunos (1) em algum momento você discute com eles sobre o que eles queriam estudar que temas que eles gostariam de abordar ou aquilo que eles porque eles estão estudando inglês e como que isso vai ter um impacto na vida deles se na parte social

648. PA: normalmente esse tipo de discussão aparece entre as aulas tipo entre as outras discussões entendeu? (1) aí você conhece mais o seu aluno por exemplo quando eles estão fazendo um exercício aí ele fala ele conta alguma coisa sobre a vida dele (1) ah ou então quando você está discutindo mesmo sobre determinados assuntos aí ele fala “ah eu quero ser jornalista quando eu crescer por causa disso disso e disso” e você tenta aprofundar a conversa (1) e (1) sobre os assuntos que eles queriam ver eu tentei fazer isso com eles aaah no começo do ano (1) no começo do livro (1) mas sempre que eu perguntava eles ficavam meio “ah eu não sei” (1) “ah eu não sei” aí eu falei “ah quer saber? Pois eu vou trazer então” (1) e aí eu tentava trazer algo que eu achava que ia ser interessante pra eles (1) porque (1) e eu tentava tipo ler sabe o rosto deles

<sup>445</sup> Vide turno de fala 624 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>446</sup> Vide turno de fala 624 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>447</sup> Vide turno de fala 624 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>448</sup> Vide turno de fala 628 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>449</sup> Vide turno de fala 628 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>450</sup> Vide turnos de fala 633 e 634 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>451</sup> Vide turnos de fala 638 e 639 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

ler essas expressões ver como eles reagem pra ver se realmente era interessante pra eles e toda reunião de pais eu tentava eu falava pra eles “olha eu quero que vocês me deem sugestões eu quero que vocês me deem reclamações pra que eu possa melhorar o meu trabalho eu sempre faço isso com todos os meus alunos o que nunca funciona eu fico chateada porque nunca funciona mas eu tento (1) então (1) eu tentei fazer isso com eles então (1) funcionou  
649. PE: não surtiu efeito /.../

e

885/887. PE: /.../ você comentou bastante sobre a questão da particularidade da turma /.../ que você considerava as particularidades da turma ao escolher o conteúdo ao escolher as temáticas (1) essa decisão era sempre feita por você ou você deixava-os (1) é (1) influir nisso? eu já te perguntei isso de certa forma...  
888. PA: depende, depende da situação por exemplo ah na situação que eles tinham que escrever sobre os temas que eu dei (1) aí eu não contava com a opinião deles (1) porque eu queria que eles discutissem sobre aquilo ah outras situações por exemplo na prova oral deles eraaaaa eu limitei um assunto que eles podiam falar era uma apresentação eu limitei o assunto sobre qual eles poderiam falar maaaaa o que eles falavam dentro desse assunto era com eles, então as vezes eu ia com o que eles queriam eu sempre levava em conta o tipo de pessoas que eles eram a idade deles o que eles gostavam de fazer que tipos de situações eles gostariam de discutir que tipo de coisa seria bom pra vida deles que tipos discussões seriam bom pra eles (1) mas dependia da situação se eu via que tava apertado vai do meu jeito /.../

Ao ser questionada sobre o quanto os alunos podiam exercer a sua agência e escolher os temas que gostariam de discutir ou escrever sobre, a professora informa que: (a) não conseguiu fazer uma análise de necessidades dos alunos que lhe parecia satisfatória e; (b) as preferências dos alunos eram levadas em consideração se houvesse tempo hábil. Acerca da análise de necessidades dos alunos, Ana informa que essa ocorria ao longo das discussões em classe, nas quais os alunos revelavam tópicos de interesse e não no início do semestre, no momento de planejamento do semestre, devido à dificuldade dos estudantes em comunicar o que gostariam de estudar. A professora explicita que buscava observar as reações dos alunos durante as aulas, além de conversar com seus pais em reuniões pedagógicas pedindo algum tipo de *feedback* para que ela pudesse melhorar sua prática. Como ela não tinha um retorno que considerasse satisfatório, ela começou a operar num sistema de tentativa e erro (ou acerto), trazendo aquilo que julgava importante e que também fosse de seu interesse pessoal.

Faz-se importante observar que o conceito de análise de necessidades da professora se mostra superficial, se contarmos que as aulas que ela ministra partem da perspectiva comunicativa, que valoriza a identificação de necessidades dos alunos. A esse respeito Nunan (1999) afirma que:

Proponents of [communicative approaches to language teaching] argued that the content of language courses should reflect the purposes for which the students were learning the language in the first place. Rather than fitting students to courses, courses should be designed to fit students (NUNAN, 1999, p148).

Podemos inferir que o conceito de análise de necessidade é mais complexo do que a identificação de temas de interesse para discussão, uma vez que entender as necessidades dos alunos envolve entender os motivos que os levaram a ingressar num curso de inglês. É possível deduzir que esses motivos estarão vinculados à sua prática social e aos possíveis locais ou situações nas quais os alunos precisam (ou precisarão) fazer uso da língua.

A esse respeito, os dados apresentados demonstram que os alunos expressavam sim suas necessidades, e que algumas vezes suas vontades não eram levadas em consideração. Vejamos alguns dos excertos abaixo:

205. AA: /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since  
206. AB: that we CAN'T do that  
207. AA: since  
208. AC: we can NEVER do that  
209. PA: it's a practice  
210. AA: that's so wrong (3) it isn't right/.../

e

215. AD: /.../ did you to put all these topics in one composition?  
216. PA: ((olha para o chão por alguns instantes, volta o olhar para o aluno e responde)) Yes.  
217. AE: ((aluna olha para o livro, e olha para a professora boquiaberta) teacher  
218. PA: you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you /.../

Nesse episódio no qual os alunos questionam a professora sobre a atividade, ela pede aos alunos que escrevam uma *composition* mesclando as quatro temáticas apresentadas na unidade<sup>452</sup>. Como já apresentado nas seções anteriores, a seção de escrita do LD da unidade em questão pedia aos alunos que escrevessem uma carta formal de reclamação, fazendo menção à algum problema social que os incomodasse. A professora sugeriu uma mudança da proposta ao apresentar a unidade e os alunos não reagiram bem. No momento da aplicação da atividade, a professora fez uma nova mudança, ao solicitar a escrita de uma *composition* que reunisse todos os temas discutidos na unidade. Os alunos, mais uma vez, não aceitaram bem a proposta e

---

<sup>452</sup> Vide as seções 4.3.3.2.4. Tipo de texto: *Composition*.

questionaram a professora, que dessa vez manteve a proposta de atividade ao informar que essa é uma forma de fazê-los se acostumarem com o processo de escrita<sup>453</sup>.

Ao ser questionada acerca desse episódio e da insistência em manter a atividade, mesmo a contragosto dos alunos, a professora afirma que:

825/827. PA: /.../ aaah eu tava tentando colocar os tópicos da unidade mesmo da temática de *communities* que é a unidade 5 (1) se eu pedisse pra eles colocarem qualquer tema que eles quisessem primeiro que eles iam demorar muito pra decidir e segundo que às vezes ia sair do que a gente tava discutindo /.../ então eu decidi limitar os tópicos, porque quando eu falo pra eles que eu puxei um pouquinho agora e depois fica mais fácil, é porque agora eles vão escrever sobre coisas que não os interessam, mas um dia quando eles forem escrever sobre coisas que os interessam vai ficar mais fácil por eles já escreverem sobre coisas que não os interessam e são coisas queeeee não são importantes (1) e dois a gente tava discutindo na aula então foi por isso que eu forcei tanto para que eles fizessem (1) e fui chata com eles pra eles fazerem. /.../

Em relação à atividade da escrita da *composition*, é possível afirmar pelos excertos acima que a professora agiu de forma autoritária e restritiva, com o intuito de fazer com que os alunos se adequassem e cumprissem a atividade proposta. O uso do termo autoritário aqui aponta para a forma como a professora não deu poder de escolha aos alunos, mesmo que eles questionassem sua decisão de exigir a escrita de uma redação com quatro tópicos diferentes<sup>454</sup>. Ainda que a professora converse com os alunos de forma leve e descontraída, ela os informa que eles irão começar do modo mais difícil, ao lidar com todos os temas de uma só vez, pois, isto fará com que eles se acostumem, se adaptem à escrita.<sup>455</sup> Ainda que se possa deduzir que essa era a última redação do semestre, por se tratar de uma das últimas aulas antes da revisão para a prova, esse tipo de prática de escrita se prova descontextualizada ao passo que os alunos são levados a escrever sobre temas que não sejam de seu interesse, com o pretexto que isto os preparará para o momento em que eles de fato precisem escrever sobre temas que lhe sejam interessantes.

A promoção de uma prática escrita descontextualizada, visando que os alunos se adaptem à atividade, nos remete aos pressupostos da teoria Behaviorista e da prática de escrita voltada a um produto final (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011). Nunan (1999) informa que a teoria Behaviorista, pertencente ao campo da psicologia, centra-se no estudo do comportamento humano. O Behaviorismo entende que é possível moldar hábitos (ou ainda criar novos hábitos) por meio dos processos de estímulo

---

<sup>453</sup> Vide turno de fala 209 na Transcrição das aulas da Professora online Ana (Anexo 11).

<sup>454</sup> Vide a seção 4.3.3.2.4. Tipo de texto: *Composition*.

<sup>455</sup> Vide a seção 4.3.3.2.4. Tipo de texto: *Composition*.

e resposta (sendo essas positivas ou negativas). Segundo o autor, essa lógica se estende à aquisição linguística (NUNAN, 1999). A teoria Behaviorista pode elucidar parte do comportamento da professora em estimular a prática controlada de frases curtas<sup>456</sup>, bem como a forma como ela instrui a atividade descrita acima, informando que se trata de um processo adaptativo ao qual os alunos devem se submeter.

Ao descrever um caminho lógico para o desenvolvimento da escrita dentro dos pressupostos da abordagem com foco no produto, Badger e White (2000) sugerem os seguintes passos: (a) familiarização–conscientização das características textuais de um texto específico; (b) escrita controlada; (c) escrita guiada, que consiste na prática de forma controlada a uma forma mais livre até que se chegue a; (d) escrita livre. Podemos inferir que a insistência da professora em manter a atividade descrita acima, bem como suas colocações sobre a forma como os alunos se adaptariam à escrita, pode estar vinculada ao item (a) dos passos sugeridos por Badger e White (2000). Podemos também entender o modo como ela prescreve a atividade escrita como uma tentativa de implementação dos itens (b) e (c).

Quanto à colocação feita por Ana de considerar as preferências dos alunos se houvesse tempo hábil, apresentada nos excertos anteriores, é possível observar que isso não se aplica à comunicação oral, ou ainda ao estudo gramatical. Ana tinha a liberdade de planejar suas aulas e definir a distribuição do tempo de aula. Ao longo da entrevista a professora alega deixar as discussões fluírem<sup>457</sup> e informa priorizar aspectos estruturais em seu planejamento<sup>458</sup> se perceber que não conseguirá trabalhar com todo o conteúdo presente na unidade. Os excertos evidenciam que a professora priorizava aquilo que lhe interessava, tanto nas discussões quanto nas atividades de produção escrita. A autonomia dos alunos se limita a esboçar sua opinião dentro de alguma temática previamente estabelecida pela professora.<sup>459</sup>

As preferências da professora também são observadas em relação ao trabalho realizado com gramática e vocabulário. Vejamos os excertos abaixo:

---

<sup>456</sup> Vide a seção 4.3.3.10.1 A professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical.

<sup>457</sup> No turno de fala 709 a professora informa que “isso isso acontecia muitas vezes durante as aulas a gente tava discutindo um tema e aííí surgia alguma discussão outra (1) e a gente acabava perdendo o tempo da aula perdendo assim ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) perdendo o tempo da aula discutindo sobre isso (1) isso era uma coisa que eu costumava fazer muito”.

<sup>458</sup> Ao ser questionada sobre como relaciona os conteúdos à sua preparação de aula, a professora informa que “depende muito do tema do livro”, do tipo de estrutura linguística que está envolvida e do tempo que tem disponível dentro de seu planejamento. Vide fala completa no turno de fala 751 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>459</sup> Vide fala completa nos turnos de fala 885 a 887, na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

592. PA: /.../ nos livros do *Summit* eles tem o *Grammar Booster* que é maravilhoso /.../ é muito bom /.../ e eu ficava muito (inaudível) porque eles não faziam (1) por conta do efeito platô (1) ah eles não faziam eles não achavam que era importante (1) e como eu focava muito nas discussões às vezes eu sentia que eu não dava importância pra gramática.

593. PE: você sentia que você não dava importância pra gramática?

594. PA: é e aí eu me sentia um pouco mal porque eu gosto muito de gramática é uma coisa minha (1) eu gosto (1) de inglês da gramática de inglês (1) eeee aí por isso que eu focava muito nisso /.../

e

1012.PE: /.../"o trabalho com gramática é visto como algo desagradável porém necessário para manter a consciência limpa"

1013/1015. PA: é desagradável pra eles as vezes maaaas não pra mim /.../porque eu gosto /.../

Os excertos acima demonstram qual era a relação pessoal da professora com a gramática. Como demonstrado na seção 4.3.3.9., que lida com o uso da escrita para consolidação de estruturas gramaticais e vocabulares, em alguns momentos a professora descreve o ensino de gramática como algo com que se preocupa, e define sua prática como negligente nesse sentido. Ao ser questionada sobre a possibilidade do trabalho com questões estruturais ser algo desagradável, pela forma como ela se refere a isto na transcrição de aulas, a professora informa que isso pode ser desagradável para os alunos, mas não para ela, por ser algo que ela goste. Seu apreço por gramática pode explicar sua tendência em centrar-se em aspectos estruturais fora da sala de aula, por meio de atividades para casa. A professora explica que, como suas aulas eram voltadas à comunicação oral, a forma que ela encontrava de compensar o trabalho com escrita e estruturas linguísticas era por meio das atividades de gramática passadas para a casa.

Os dados analisados até o momento demonstraram a ênfase dada à oralidade, que, segundo Ana, deveria ocupar 70% do tempo de aula<sup>460</sup>. Esta pode ser uma das razões pela qual ela afirma em seu questionário corrigir todos os exercícios de escrita e todos os erros gramaticais<sup>461</sup>, instaurar o que chamou de *Grammar Minute* ao longo de suas aulas enfatizando o estudo gramatical<sup>462</sup>, bem como solicitar que os alunos façam todas as atividades do livro de gramática intitulado *Grammar Booster*. Ela informa que lembrava os alunos das atividades do

---

<sup>460</sup> Vide turno de fala 1005 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>461</sup> Resposta dada à questão 37 do questionário respondido pela professora. Vide Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).

<sup>462</sup> De acordo com a professora o *Grammar minute* era uma espécie de revisão gramatical de cinco minutos de pontos que os alunos demonstraram dificuldades durante suas atividades orais ou tarefas para casa. Veja as linhas 575, 581, 585 da entrevista da professora para uma descrição completa da estratégia (Anexo 26).

*Grammar Booster* em quase todas as suas aulas<sup>463</sup> (o que causava irritação a alguns alunos em dados momentos<sup>464</sup>), e explica que sentia um déficit no trabalho com as estruturas, em especial nos resultados das provas, o que a compelia a se concentrar mais em atividades estruturais. Faz-se importante lembrar que os dados coletados demonstram que a professora tinha a liberdade de criar as provas de acordo com os conteúdos que havia trabalhado em sala de aula e não havia uma cobrança ou supervisão a esse respeito<sup>465</sup>.

É possível inferir que a ênfase dada às questões estruturais não ocorria somente pelo déficit dos alunos, mas também por se tratar de algo que era agradável e conhecido à professora. Os dados apresentados nessa seção reforçam a visão de que a escrita era utilizada como um apoio para as discussões realizadas em aula (Hipótese 1), aulas essas que priorizavam a oralidade (Hipótese 6), conduzidas com base em temas de interesse da professora. Pode-se também inferir que a escrita era utilizada como um pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares (Hipótese 4) pois viabilizava a prática de frases curtas, prática essa que a professora implementou em seu próprio aprendizado.

A forma como a professora lida com o ensino de língua e escrita, de acordo com suas experiências prévias, nos remete à uma visão centrada no sistema linguístico, estruturalista e descontextualizada (ainda que haja menção à temáticas de relevância social) e com foco em uma produção livre de erros, partindo das partes mínimas do discurso, mais próxima aos princípios presentes na visão estruturalista de língua (SAUSSURE, 1969) e da abordagem com foco no produto final (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011).

Vejam na seção seguinte como a professora cita suas concepções de língua e de escrita no processo de entrevista.

#### **4.4.2. A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana**

---

<sup>463</sup> Vide turno de fala 1059 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>464</sup> Em uma das aulas uma aluna, aparentemente irritada com o informe, diz à professora: “Why are you still repeating that? We’ all know this”. Vide turno de fala 223 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

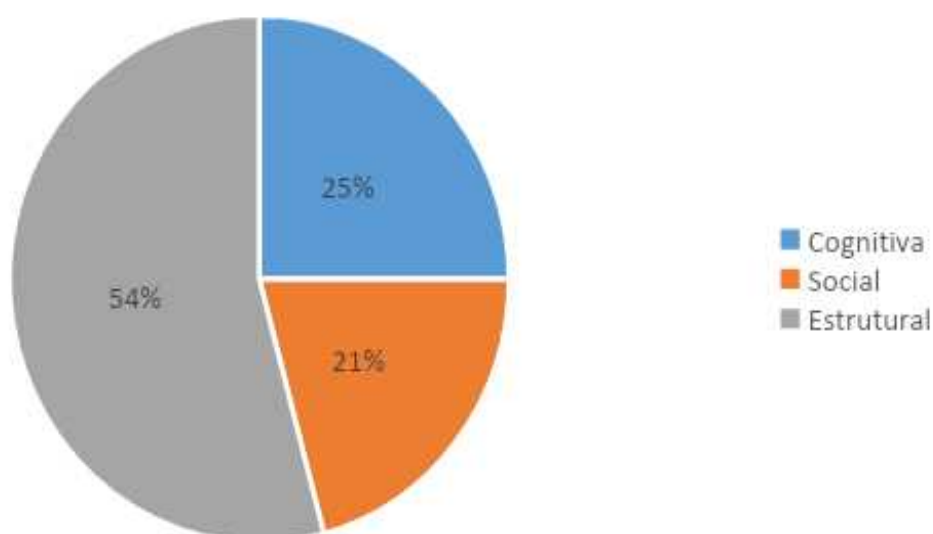
<sup>465</sup> Vide turnos de fala 490 a 513 nos quais a professora descreve o processo de criação de avaliações, tendo como base o banco de dados oferecido pela Editora, no Anexo 26 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana.



Ao longo das análises apresentadas até o momento, é possível depreender que Ana tem uma concepção de língua estrutural, voltada ao estudo gramatical e vocabular. O tipo de estudo proposto por ela é realizado por meio de exercícios mais controlados que visam a prática das estruturas linguísticas apresentadas pelo LD.

Ao longo da entrevista estimulada Ana teve um total de 396 turnos de fala, que correspondem a 41% de sua interação<sup>466</sup>. Desses turnos de fala, 24 apenas foram codificados como referentes à concepção de língua da professora<sup>467</sup>. Vejamos o gráfico abaixo:

**Gráfico 12:** Concepções de língua esboçadas pela Professora Ana



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Após a análise dos trechos que lidam com a concepção de língua de Ana, foi possível observar as seguintes temáticas:

- Os excertos codificados como “concepção sócio cultural de língua”, lidam com questões metodológicas, e não refletem necessariamente sua visão de língua.
- Os excertos codificados como “concepção cognitiva de língua” apontam para uma visão de língua como inata e não passível de ensino.

<sup>466</sup> A professora interagiu 41% do tempo, a pesquisadora 48% do tempo e 11% do tempo foi dedicado à leitura de excertos das aulas coletadas.

<sup>467</sup> É importante lembrar que os trechos poderiam ser codificados duas vezes. Logo, alguns dos excertos presentes nessa seção já foram apresentados em seções anteriores, e agora são vistos sobre uma nova ótica.

- Os excertos codificados como “concepção estrutural de língua” têm como foco a estrutura da língua.

Passamos a discorrer sobre cada uma das categorias apresentadas acima, ilustrando-as com os excertos da entrevista.

#### **4.4.2.1. Concepção sócio cultural de língua segundo Ana**

Somente cinco excertos foram codificados sob esta categoria. Percentualmente, a professora abordou a ideia de língua como uma prática social em 1,26% do seu tempo de fala na entrevista. As suas falas a esse respeito se referem à sua definição de aprendizagem e ao que ela prioriza ao buscar textos para as suas aulas, que servirão como base de interação com os alunos. Vejamos os excertos abaixo extraídos do início da entrevista, no qual apresentamos à professora algumas palavras para que ela comentasse o que lhe viesse à mente, como uma forma de quebrar o gelo e prepará-la para as perguntas mais específicas:

269. PE: /.../ Aprendizagem

270. PA: (10) é porque vem imagens na cabeça aí eu tô tentando passar para palavras éé (2) grupos não sei eu penso em grupos aprendizagem eu penso em grupos

271. PE: ótimo (1) perfeito

272. PA: é porque é mais fácil você aprender em conjunto do que sozinho /.../

e

291. PE: /.../ Técnicas de Ensino ou Estratégias de ensino

292. PA: aaaah (1) metodologias (3) práticas (1) conjunto (inaudível) essa palavra na minha cabeça eee sala de aula /.../

Ao definir aprendizagem, Ana fez menção a grupos e a aprendizagem como algo que ocorre na interação. A professora já havia reagido às palavras “Língua” e “Ensino”. Suas respostas refletem os treinamentos pedagógicos dos quais participou na unidade, mesmo que tenha sido demonstrado pelo processo de análise que a escola não tenha treinamentos específicos que aprofundem questões teóricas, ou que lidem com a instrução da escrita.<sup>468</sup> A escola na qual Ana trabalha se denomina sociocultural e seu construto teórico – não prático –

---

<sup>468</sup> Vide seção 4.1.3. A Unidade de Ensino.

está embasado nos pressupostos da abordagem comunicativa de ensino.<sup>469</sup> Parte das técnicas de ensino incentivadas em treinamentos lidam com o trabalho em dupla e em grupo. Durante as gravações de aulas é possível observar que as salas são organizadas em formato de semicírculo, e quando os alunos são divididos em pequenos grupos eles devem fazer círculos, ou quando trabalham em duplas devem posicionar as cadeiras um de frente para o outro. Todas essas técnicas fazem parte da organização sugerida para aulas com base na abordagem comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000).<sup>470</sup> Logo, a resposta da professora reflete esse aporte teórico obtido por meio de treinamentos realizados em seu local de trabalho e não necessariamente à sua concepção de língua, ainda que sua fala tenha sido codificada sob o código “sociocultural”.

Vejamos o próximo excerto, já apresentado anteriormente ao longo da análise das Hipóteses, sobre o trabalho baseado em temáticas:

622. PE: /.../ que recursos que você mais utiliza (1)  
623/625. PA: normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessaria pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) /.../ então eu sempre tento usar aquilo que (2) /.../ é que está na vida deles e que sai daí (1) /.../ eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” (1) porque eu como pessoa acho que seria uma discussão muito legal de trazer para os alunos padrão de beleza e pra eles discutirem sobre isso principalmente porque tem muita porque na época as meninas eram adolescentes ainda só tinha o Aluno E de menino então tinham mais meninas (2) então eu achei que fosse uma coisa interessante porque também pra mim era uma coisa muito importante pra discutir porque era um assunto que me tocava também (1) e aí (1) eu pego isso jogo palavra-chave (1) no Google (1) pesquiso né? aí eu vou vendo o que eu encontro né? as vezes eu encontro coisas interessantes as vezes não as vezes eu tenho que mudar a palavra-chave mudar de ideia  
626. PE: legal (1) essa busca é pela temática pela palavra-chave?  
627. PA: isso  
628. PE: e quando você chega no texto você (1) observa a parte estrutural pra ver se casa com o conteúdo que você quer abordar ou isso não é  
629. PA: não é essencial

---

<sup>469</sup> Na primeira entrevista realizada com o gestor ele problematiza a fusão da franquia à qual pertencia com outras franquias com bases teóricas distintas, questiona a fundamentação teórica de um dos materiais didáticos desenvolvidos para crianças por não conseguir identificar elementos socioculturais no material e afirma que a franquia estava perdendo o seu DNA. Vide seção 4.1.3. A Unidade de Ensino, onde se encontram os trechos da entrevista.

<sup>470</sup> Larsen-Freeman (2000) esclarece as atividades realizadas com base na abordagem comunicativa tendem a ser feitas em pequenos grupos, como forma de favorecer a comunicação e maximizar o tempo designado para que cada aluno se comunique. Daí vem a prática de trabalhos em grupos, salas organizadas em círculos e semicírculos e alunos sentados de frente um para o outro, quando há o trabalho em duplas, para favorecer a comunicação.

630. PE: é secundário?

631. PA: isso é secundário normalmente eu me foco mais no tema /.../

A forma como Ana escolhe os textos que compõem suas aulas nem sempre segue um padrão. Ora ela menciona os interesses e contexto social de seus alunos como motivadores de sua seleção de textos, ora ela escolhe assuntos que são importantes para a ela, como discutido na Suposição 1; ora ela prioriza as temáticas como ponto principal, e em outros momentos ela informa basear-se nas estruturas e vocabulário presentes nas unidades, para então decidir se o texto rende uma boa discussão (ou não). Ainda que ela informe levar em conta o contexto dos alunos e os temas que emergem em sala de aula, ela deixa claro que questões como tempo e conteúdos também são determinantes na escolha dos temas.<sup>471</sup>

Vemos que as menções da professora de palavras-chaves que remetem aos pressupostos socioculturais (grupos, conjuntos, contexto social) referem-se ao campo teórico, tanto no que diz respeito à metodologia empregada em suas aulas, como em sua visão em relação ao que interessa aos alunos, isto é, na forma como os assuntos a serem discutidos são selecionados. Porém, como vimos nas análises anteriores, no momento da prática linguística Ana tende a centrar-se na abordagem tradicional de ensino de línguas com o foco nas estruturas do idioma, avaliadas por meio de atividades de conversação.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento reflexivo do professor, Liberali (1997a) alerta para a importância do coordenador pedagógico nesse processo e menciona os três tipos de conhecimento que integram o processo de conscientização da ação docente: o declarativo, o procedimental e o metacognitivo (PARIS; LIPSON; WIXON, 1983, *apud* LIBERALI, 1997a).<sup>472</sup> A autora afirma que:

Somente através da tomada de consciência destes três tipos de conhecimentos, o (a) professor (a) se tornaria reflexivo e teria a chance de entender e de transformar a sua prática, tornando-se, assim, senhor de suas próprias ações.

É importante notar também que o problema da incoerência entre os conhecimentos declarativo e procedimental pode ser resultado de uma diferença de momento no desenvolvimento ou de uma inadequação do conceito no nível declarativo. Quanto ao primeiro, o aprendiz pode estar num momento em que consegue falar sobre os conceitos, porém não consegue colocá-los em prática. No segundo, o aprendiz pode ter sentidos (não socializados) embasando seu conhecimento declarativo. Isto é, um indivíduo pode se dizer socioconstrutivista e ter uma prática não coerente por uma

---

<sup>471</sup> Vide seção 4.3.3.5.2.1.2- Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.

<sup>472</sup> Com base nos estudos de Paris, Lipson e Wixon (1983, *apud* LIBERALI, 1997a), a autora afirma que “o conhecimento declarativo estaria relacionado àquilo que o sujeito diz saber, ou seja, ao “o que” /.../ O conhecimento procedimental, por sua vez, está relacionado ao conhecimento do processo, do “como” /.../ Finalmente, o conhecimento condicional (metacognitivo) é responsável pelo entendimento do “porquê” e “quando” agir de uma determinada forma” (LIBERALI, 1997a, p.22).

conceituação de socioconstrutivismo não pertinente aos significados cristalizados. Neste caso, sua ação é pertinente às intenções que estão embasadas em seu conhecimento declarativo (LIBERALI, 1997a, p.22).

Podemos inferir que tanto a professora quanto o próprio gestor vivenciam a incoerência descrita por Liberali (1997a). Como já apresentado anteriormente, Ferreira (2010) explica que “as associações frequentes de Vygotsky com palavras como interação social /.../ nem sempre denotam compreensão mais profunda da teoria” (p. 39). Mainardes e Pino (2000), por sua vez criticam a implementação dos pressupostos vygotkianos na definição de propostas curriculares, por acreditarem que não há uma compreensão abrangente das ideias do autor. A análise de dados evidenciou que tanto o gestor quanto a professora possuem um conhecimento dos pressupostos sociointeracionais não socializados, isto é, não pertinentes aos significados cristalizados, e, no caso de Ana, não há a oportunidade de se desenvolver esses conceitos de forma crítica e reflexiva por não haver espaço para isso na instituição. Citamos o caso de Ana, pois o gestor poderia promover esses momentos de formação. Os profissionais (professora e gestor) verbalizam aquilo que aprenderam em treinamentos realizados com a Franquia e em reuniões internas, seguindo os pressupostos aprendidos com a Franquia. Contudo, como já mencionado, não se identificou espaços para a educação formativa e para momentos de reflexão sobre a prática, utilizando a própria prática.

Observemos, na seção seguinte, como os excertos referentes à abordagem cognitiva de língua apontam para uma visão de língua inata e não passível de ensino.

#### **4.4.2.2. Concepção cognitivista de língua segundo Ana**

É importante salientar que a abordagem cognitiva de língua (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; SCARPA, 2012) não aparece nos excertos analisados. As falas que foram codificadas sob essa temática se referem, na verdade, à visão de que: (a) a professora partia do pressuposto de que os alunos tinham conhecimento de determinados conteúdos por si só e; (b) a língua não é passível de ensino. Após a análise dos dados e a releitura da seção de aporte teórico, notou-se que esses elementos não refletem diretamente a concepção cognitiva de língua. Contudo, decidiu-se manter a seção e os excertos à nível de conhecimento e como uma forma de registrar uma das limitações de pesquisa. Vejamos os excertos abaixo:

483.PE: /.../ sobre ainda *composition* em algumas aulas você menciona o material suplementar que entregou aos alunos sobre como escrever uma *composition* (1) e em um de seus planos de ensino que eu coletei você menciona uma discussão sobre um *essay* que você passou em uma avaliação /.../ você se lembra o porquê você aplicou esse material? por que que você deu esse material a eles? você comentou um pouco já, né?

484. PA: eu acho que eu percebi que eles tinham necessidade porque ah as vezes eu pedia as coisas e depois eu percebia que eles tinham dificuldade com aquilo que “perai vamos voltar um pouquinho aqui pra gente ver o que é isso aqui ah porque as vezes a gente a gente dá alguma coisa para os alunos a gente acha que eles já sabem disso mas as vezes eles não sabem (1) e aí quando você tem o retorno você percebe que eles não sabem e aí você “ah ok eu tenho que voltar um pouco pra ensinar isso pra eles” e era muito esse o motivo pelo qual eu fazia (1) os meus *handouts* tipo “ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter 5 parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso isso e isso” (2) e era por causa disso porque eu percebia que eles tinham dificuldade (1) e aí eu trazia isso pra eles /.../

O excerto acima foi classificado como cognitivo no momento de codificação pela forma como a professora descreve o ensino de línguas. Ana revela partir do pressuposto que os alunos têm um determinado conhecimento linguístico. Ela afirma “acha[r] que eles já sabem” determinados conteúdos. As instruções (por meio de *handouts*) ocorre somente quando a professora identifica que os não dominam os conteúdos esperados.<sup>473</sup> Tanto no momento de coleta de dados das aulas da professora, quanto na entrevista observou-se que algumas das escolhas didáticas da professora partiam do pressuposto de que os alunos sabiam – ou deveriam saber – determinados conteúdos, em especial como escrever. Tal percepção, no momento da coleta das aulas, gerou a Hipótese 3 de que os procedimentos de aula eram improvisados. Como a professora não previa o ensino da escrita por acreditar que os alunos já dominavam determinadas estruturas, ela acabava improvisando alguns procedimentos de aula. Essa hipótese foi confirmada tanto com elementos coletados nas aulas, como por meio de colocações da professora no momento da entrevista.

Ana explica que certos recursos linguísticos, como a argumentação, não poderiam ser ensinados. Vejamos o excerto abaixo:

---

<sup>473</sup> Não foram feitas perguntas acerca de avaliação diagnóstica no questionário e tampouco na entrevista estimulada. A professora também não fez menção a nenhum tipo de atividade de visasse a análise de necessidades dos alunos.

706. PE: /.../ você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?

707. PA: (2) boa pergunta

708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você chegou a a a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?

709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade

710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar

711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defende-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera

712. PE: mas você acha que é uma coisa ensinável?

713. PA: ahhh

714. PE: ou que é como você comentou que acontece de forma natural?

715. PA: eu não (1) eu acho que é uma coisa que pode ser (1) praticada com afinco “use essas expressões aqui aqui e aqui que melhora a sua argumentação em inglês maaaaass (2) eu acho que esse é o limite na minha experiência eu não saberia ensinar o aluno como argumentar em inglês porque não foi algo que me ensinaram então não sei /.../

Discutimos na Suposição 1 como a professora acaba reproduzindo o mesmo tipo de ensino ao qual foi exposta e como suas experiências prévias moldam sua prática. Ana tende a enfatizar a necessidade de saber argumentar e dar opinião em inglês, no entanto, ela não ensina como fazê-lo. A professora acredita que o uso da língua-alvo levará naturalmente ao domínio desses conteúdos, como se a prática em sala de aula, por si só, sem um estudo centrado nesses temas fosse garantir a aprendizagem e fazer com que os alunos os ativem naturalmente. Ao responder sobre a forma como poderia ensinar esses recursos linguísticos, a professora enfatiza a prática rigorosa de expressões, novamente fazendo menção ao estudo controlado e formação de bons hábitos, como na teoria Behaviorista (RICHARDS & RODGERS, 2001; HARMER, 2007) (RICHARDS & RODGERS, 2001; HARMER, 2007).

Assim como a concepção social de ensino de línguas, os excertos codificados como cognitivos (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; SCARPA, 2012) fazem menção ao ensino como algo teórico e abstrato, mas pouco revelam a prática efetiva de Ana.

Vejamos como a professora faz menção da abordagem estruturalista na entrevista estimulada.

#### **4.4.2.3. Concepção estruturalista de língua segundo Ana**

Como amplamente discutido ao longo da análise, a prática pedagógica de Ana revela uma visão estruturalista de língua, com elementos da abordagem comunicativa. Por vezes, a professora faz menção à prática gramatical e vocabular quando questionada sobre prática linguística, ou sobre comunicação oral e escrita. Vejamos o excerto abaixo:

305. PE: /.../ é devido a essa possível estagnação dos alunos que você comentou o efeito platô (1) que você entende que os alunos de nível avançado precisam de mais atividades de conversação e atividades práticas? /.../

308/314. PA: aaah sim porque até até porque a parte da gramática eles cometem erros muito pequenos eles já conseguem se expressar usando as estruturas da gramática presente, passado, futuro eles já sabem como usar (1) eeee eu acho na conversação essas dificuldades pequenas elas aparecem mais (1) e nas práticas eu não sei o que eu quis dizer quando escrevi em prática mas eu acho que é como eu posso usar essas novas estruturas /.../ é mais ou menos isso porque precisa mais de como que eu vou usar essa nova estrutura como ela pode fazer ser o diferencial entre o que eu já sabia e o que eu vou saber agora /.../

A definição de atividade prática para Ana se resume em como os alunos podem empregar as novas estruturas que aprendem. A conversação se torna o meio pelo qual ela pode aferir a assimilação de conteúdos de cunho gramatical. Como já apresentado em seções anteriores, parte desse comportamento pode ser justificado pelo sentimento da professora em não trabalhar com gramática o suficiente. Vejamos o excerto abaixo:

593. PE: você sentia que você não dava importância pra gramática?

594. PA: é e aí eu me sentia um pouco mal porque eu gosto muito de gramática é uma coisa minha (1) eu gosto (1) de inglês da gramática de inglês (1) eeee aí por isso que eu focava muito nisso /.../ eu queria que eles aprendessem a usar aquelas estruturas (1) não só é importante que eles praticassem a fala mas pra mim também era importante que eles fizessem isso junto com a gramática e enfim (3) eu sempre estou tentando métodos novos pra colocar isso junto com eles pra eles as vezes funciona as vezes não funciona (1)

595. PE: /.../ você comentou qual que é a sua visão acerca do trabalho com a gramática (1) acho que você já comentou que é importante

596. PA: é eu acho importante quando (1) primeiro é importante pra você (1) se entender entender o que você está falando porque as vezes (1) ah quando você não entende muito da gramática você comete uns erros que atrapalham o entendimento da outra pessoa (1) isso acontece muito já vi acontecer com alguns alunos (1) ah (1) no caso do *Summit* não atrapalhava o entendimento (1) mas (1) sabe fica aquela coisa na cabeça 'eu sei que eles estão bons mas eles podem melhorar' eu sei que pode ser melhor do que tá agora /.../

De acordo com o excerto acima, Ana afirma que parte de uma comunicação efetiva no idioma-alvo depende de acurácia. Segundo ela, dominar as estruturas é vital para uma comunicação inteligível: essa é a razão pela qual ela tenta combinar a comunicação oral com o estudo gramatical. Para isso, as temáticas e estruturas do livro são priorizadas no momento de



preparação de aula. Atividades que envolvam o desenvolvimento escrito, por exemplo, são preteridas ou só ocorrem quando há tempo livre.<sup>474</sup>

Ana informa que a organização das aulas é realizada com base no conteúdo programático das unidades. Quando há tempo, o planejamento gira em torno do que ela gostaria de trabalhar.<sup>475</sup> A professora busca seguir o LD como o currículo do curso, como visto anteriormente. Logo, sua organização se baseia nos temas – comunicação oral – e nas estruturas presentes no livro. Ademais, ela informa em outros momentos da entrevista buscar discutir temas que considerava de interesse dos alunos e privilegiar o trabalho gramatical por ser algo que lhe agrada.<sup>476</sup>

Sua visão de língua aproxima-se da concepção estrutural de ensino, novamente pela ênfase dada à gramática e à necessidade de lidar com as menores partes do discurso, para então avançar para um ensino mais focado no todo (NUNAN, 1999; RICHARDS; RODGERS, 2001; HARMER, 2007). O objetivo central da prática estruturalista é obter um objeto passível de análise (CAMARA, 1977; MARCUSCHI, 2008) por entender que a língua pode ser estudada em si e por si mesma (MARCUSCHI, 2008, p.27; CANAGARAJAH, 2015).

Vejamos na próxima sessão qual a concepção de escrita evidenciada pela entrevista estimulada.

#### **4.4.3. A concepção de escrita de Ana**

Os excertos referentes à concepção de língua e de escrita da professora Ana seriam considerados os mais importantes para responder às perguntas de pesquisa que são voltadas a esses temas. Porém, esses foram os dois assuntos menos comentados de forma direta na entrevista. Muitas das informações que fazem menção às perguntas de pesquisa foram obtidas de forma indireta, por meio dos outros códigos analisados. A ausência de citações diretas aos conceitos de língua e de escrita se mostra relevante ao evidenciar que a professora não tem clareza sobre as razões que motivam sua prática.

No caso dos códigos referentes à sua visão de escrita, as ocorrências foram de somente sete excertos, sendo seis destes voltados à abordagem com foco no produto e um somente

---

<sup>474</sup> Vide os turnos de fala 750 a 751 na Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>475</sup> Vide a seção 4.3.3.9. Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares, sobre a predileção da professora por gramática e por determinados temas.

<sup>476</sup> Ana informa que o trabalho com gramática pode até ser desagradável para os alunos, mas não para ela. Vide os turnos de fala 1013 e 1015 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

referente a abordagem do processo. Nenhum trecho da entrevista foi codificado como sendo pertencente à concepção sociocultural de escrita.

Ainda que não haja muitos dados para análise – em comparação com os demais códigos gerados, os seguintes temas emergiram:

- A visão da abordagem processual de Ana se limita ao tempo de aula dedicado à escrita em grupo.
- A abordagem com foco no produto tem como prerrogativa o treino gramatical.

Passamos a discorrer sobre cada uma das categorias apresentadas acima, ilustrando-as com os excertos da entrevista.

#### **4.4.3.1.A abordagem com foco no processo segundo Ana**

Como mencionado anteriormente, o único excerto que faz alusão à abordagem com foco no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011) lida com o tempo de aula dedicado à escrita em grupo. Vejamos o trecho abaixo:

330. PA: /.../ eu sempre pedia de vez enquanto uma *composition* (1) teve uma aula que eu lembro bem que a gente dedicou uma aula inteira para eles construírem uma *composition* (1) e aí eu trazia o que eu fazia (1) eu criava arquivos sabe do *Word* pegando coisas da internet tipo ah "Como criar um *composition*" "como organizar" "coisas que você deve fazer coisas que você não deve fazer" eu entregava pra eles se eles liam ou não (1) não sei (risos) mas eu entregava o material para eles (1) para ajudar e aí teve (1) acho que foi uma aula inteira ou foram duas que a gente ficou tipo eles tavam em grupos eu dei uns temas para eles e eles tinham que fazer um *composition* juntos sobre esse tema (1) ee foi legal (risos) eu não lembro mais os resultados é uma pena que eu não tenho mais as coisas deles /.../

No excerto acima Ana faz menção a uma das aulas coletadas na qual ela sugere aos alunos que escrevam uma *composition* sobre quatro tópicos diferentes.<sup>477</sup> Esse trecho faz menção à abordagem com foco no processo pelo modo como a professora descreve dedicar uma ou duas aulas para que os alunos produzissem o texto em grupo. No entanto, discorro na

---

<sup>477</sup> Na ocasião a professora pediu aos alunos para escrever uma redação que tratasse dos seguintes temas: responsabilidade social, imigração no Brasil, megacidades e os problemas de nossa cidade. Vide turnos de fala 187 em diante no Anexo 11 – Transcrição das aulas coletadas da Professora Ana.

Hipótese 2 sobre como a professora não desenvolve um trabalho palpável com a escrita, mas somente direciona os alunos aos *handouts*, que acabam sendo a única fonte de instrução que os alunos têm para escrever. A forma como Ana retrata a instrução escrita no excerto acima indica a forma como ela se exclui do processo de ensinar escrita ao informar que a ela cabia entregar o material e dar os temas, enquanto os alunos deveriam ler o material ofertado, estar em grupo e fazer a redação juntos.

Ainda que Ana informe estimular os alunos a darem suas opiniões e alegue trabalhar com temas que sejam do interesse dos estudantes, em outros pontos da entrevista, não foram observados momentos de escrita livre ou foco na criatividade, práticas presentes na abordagem com foco no processo (FERREIRA, 2007).<sup>478</sup>

Vejamos como a abordagem com foco no Produto se fez presente nas falas de Ana.

#### **4.4.3.2.A abordagem com foco no produto segundo Ana**

Os excertos codificados sob o código da abordagem com foco no produto focam na prática de estruturas gramaticais de modo controlado. A professora informa que em todas as lições haviam conteúdos gramaticais<sup>479</sup>, que eram também cobrados em suas avaliações<sup>480</sup>. A escrita era reduzida à prática de frases. Segundo Ana, os alunos deveriam produzir frases pequenas, em contextos fechados, até que tivessem condições de produzir textos menos controlados<sup>481</sup>. Ana mantinha essa prática centrada na gramática devido à sua expectativa de que os alunos tivessem uma performance impecável. Vejamos o excerto abaixo:

582. PE: /.../ a questão de corrigir todos os erros gramaticais (1) então você acha que a razão era por uma questão dos padrões mesmo do livro?

583. PA: eu acho que eram mais padrões meus porque eu sou chata pra corrigir texto (1) é uma coisa minha (1) ah porque se o aluno está escrevendo ok eu falava isso pra

---

<sup>478</sup> Ferreira (2007) informa que algumas das características presentes na abordagem processual incluem (a) foco na criatividade e na expressão de ideias; (b) tópicos de interesse dos alunos; (c) escrita livre de ideias e emoções; (d) rejeição de exercícios artificiais advindos de livros didáticos; (e) atividades que enfoquem poesia; (f) atividades que estimulem os alunos a escrever; (g) instrução indireta (implícita); (h) a não intervenção na escrita dos alunos por parte dos professores; (i) audiência constituída da esfera pública em vez de somente o professor; e (j) reuniões entre professor e aluno com maior foco em aspectos retóricos e textuais (p. 177).

<sup>479</sup> A professora afirma que em todas as aulas trabalhava com elementos estruturais, seja por meio de revisão de conteúdo, ou ensino de novos tópicos gramaticais. Vide turno de fala 430 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>480</sup> A professora informa fazer revisões de cunho gramatical antes das avaliações e definir quais as estruturas e número de frases que os alunos deveriam escrever nos momentos de prova, valendo pontos. Vide os turnos de fala 432 e 492 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

<sup>481</sup> Ana afirma que estimula os alunos a produzir “frases pequenas numa situação bem fechada pra depois eles meio que juntarem tudo isso pra uma coisa mais aberta”. Turno de fala 455 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).

eles “ok eu entendo o que vocês escreveram mas (1) ah você vai mandar um texto por exemplo pra uma empresa (1) um texto acadêmico e você comete erros gramaticais a pessoa vai perceber isso (1) então por mais que a pessoa consiga te entender é pra isso que eu estou aqui é pra vocês serem 100% e é isso que eu quero” então eu tinha eu falava pra eles que eu tinha esse ideal que eles fossem 100% porque ninguém vai conseguir chegar a 100% nunca (1) sim mas a gente tentava /.../

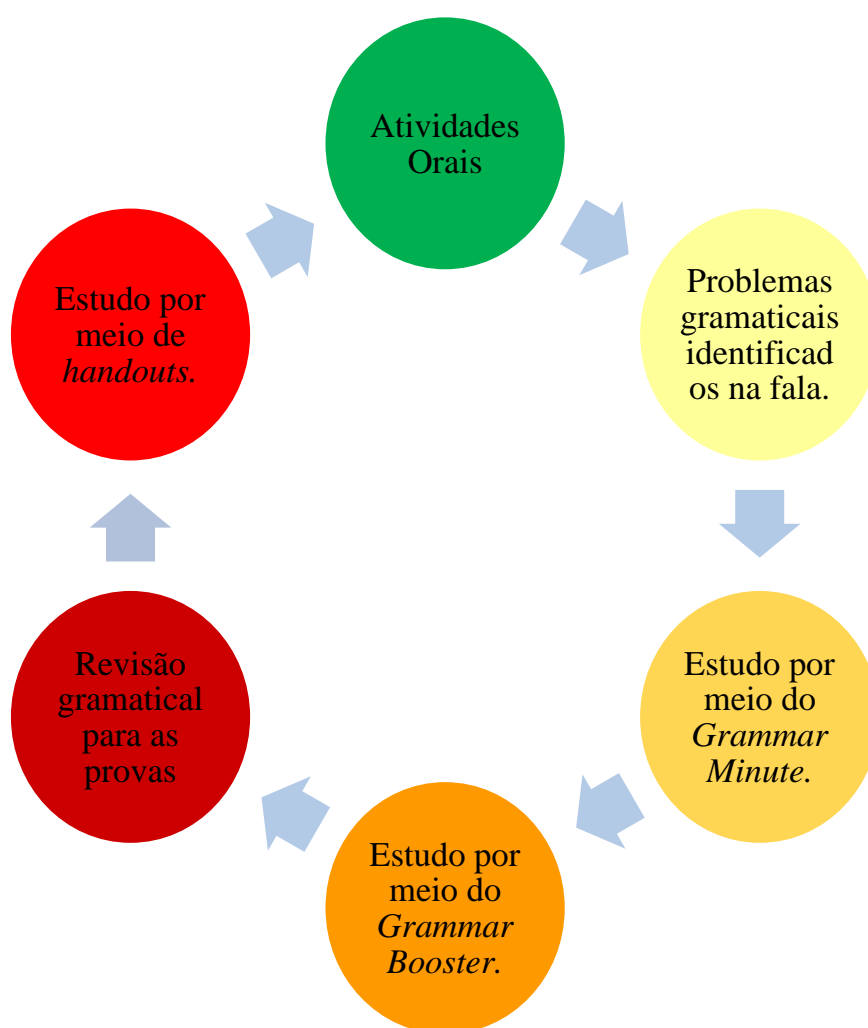
Como discutido na Suposição 1, as experiências de Ana como aluna e seu apreço por gramática a levaram a ter uma postura exigente, que se traduz em uma alta demanda de atividades para casa, foco em exercícios estruturais e uma prática de escrita artificial e livre de erros. Podemos depreender do trecho acima que a visão de ensino de escrita de Ana se equipara à Abordagem com foco no Produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011), influenciada pela teoria Behaviorista (NUNAN, 1999). A ênfase na abordagem com foco no produto final ocorre ao passo que a professora reduz a instrução da escrita ao ensino de estruturas e frases curtas devido seu foco na gramática, e não utiliza a escrita como um instrumento de comunicação e veiculação de ideias. A ênfase dada à gramática acabava tornando a escrita uma atividade restritiva e controlada, impedindo os alunos de avançar em sua produção textual.

De acordo com a abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011), a escrita é vista como formação de hábito, na qual a correção e a revisão devem ser trabalhadas continuamente (ZAMEL, 1976). Zamel (1976) pontua que grande parte das abordagens de Ensino de Inglês como Segunda Língua (ESL) se embasam no ensino de gramática, porém, a autora esclarece que exercícios gramaticais não contribuem com o ensino de escrita e desconsideram o seu processo criativo (p. 72). Zamel (1976) afirma que o trabalho que se centra puramente na análise de padrões linguísticos acaba por restringir o processo de escrita: escrever se torna sinônimo de domínio de estruturas gramaticais e das regras de uso da língua (p. 70). A ênfase em exercícios gramaticais tem como pressuposto que esse tipo de prática auxiliará os alunos a escreverem melhor. Nessa perspectiva, aprender gramática se traduz implicitamente na habilidade em escrever (ZAMEL, 1976, p. 69).

Vemos uma diferença de tratamento no que se refere à fala, ao trabalho com gramática e à escrita. Em suma, quando se trata do desenvolvimento da oralidade, a professora buscava criar espaços em sala de aula para que os alunos pudessem se desenvolver. Uma vez que os problemas gramaticais eram identificados na fala dos alunos, Ana usava o espaço que denominou como *Grammar Minute* para revisões gramaticais orais. Se esse processo se mostrasse infrutífero, a prática gramatical controlada por meio da escrita, combinada com os

exercícios da seção *Grammar Booster* era exigida, seguida de revisão para as provas. Ao corrigir as provas, Ana percebia que os alunos ainda estavam com dificuldades de ordem gramatical e com uma produção escrita insatisfatória. Esse era o momento em que o trabalho com escrita por meio do estudo dos *handouts* entrava em cena. Ainda assim, Ana não ensinava os alunos como escrever: ela discutia o domínio da escrita de modo teórico pela leitura dos *handouts*, mas não realizava atividades concretas com os alunos. Eles deveriam realizar as tarefas por si mesmos. Vejamos o diagrama abaixo:

**Figura 9:** Estágios do Ensino da Professora Ana



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

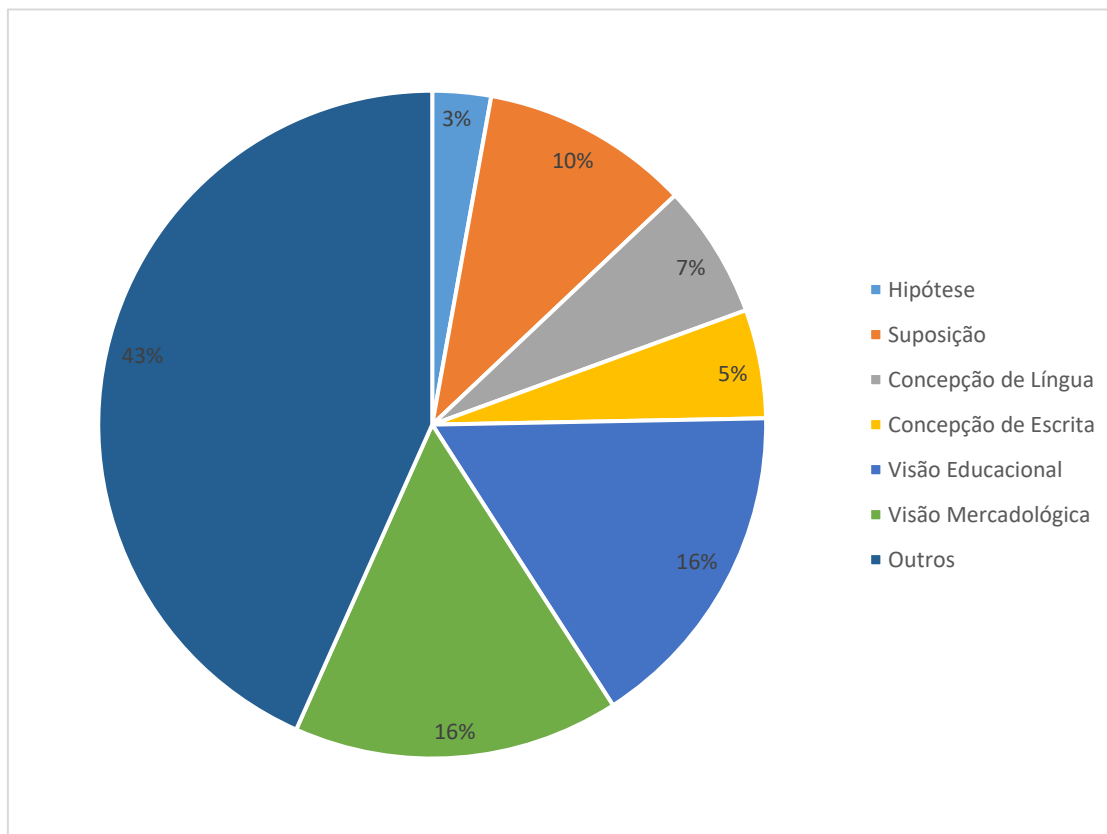
Podemos inferir que Ana define a atividade de escrever de três modos distintos: como extensão da fala, como atividade mecânica para treino de elementos estruturais e como atividade social para expressão de ideias. Porém, ainda que ela declare que haja um uso social

da escrita, sua prática não abarca esse ensino. Ela somente discute esse uso e apresenta materiais que lidam com essa esfera da escrita – os *handouts*.

#### 4.4.4. A concepção de ensino e aprendizagem de Douglas

Como informado na seção de metodologia<sup>482</sup>, a codificação da entrevista do gestor precisou ser adaptada aos dados apresentados, o que gerou a necessidade de adequação dos códigos gerados para a entrevista da professora a categorias mais gerais. Vejamos abaixo quais são os temas que emergiram da entrevista do gestor:

**Gráfico 6:** Tópicos abordados pelo gestor ao longo da entrevista



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

<sup>482</sup> Vide seção 3.4.4.2. A Entrevista com Douglas, o gestor.

Ainda que o gestor tenha passado 43% do tempo de entrevista<sup>483</sup> falando sobre tópicos que fazem parte da categoria Outros dos códigos gerados para análise<sup>484</sup>, ele discorre sobre sua visão mercadológica e visão educacional em um total de 32% do tempo de nossa conversa, sendo 16% para cada um dos tópicos. Douglas também menciona sua tendência em focar na comunicação oral quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas em 3% do tempo de nossa entrevista (Hipótese), enquanto trata das suposições levantadas de que o livro didático se tornou o currículo do curso e de suas percepções acerca de sua prática, de suas habilidades e de suas limitações enquanto profissional em 10% do tempo. O gestor faz menção às concepções de ensino e aprendizagem de língua e ensino e aprendizagem de escrita somente em 12% do tempo de entrevista (7% e 5% respectivamente).

Os turnos de fala que faziam menção às concepções de ensino e aprendizagem de língua e de escrita de Douglas (foco dessa seção) foram codificados sem fazer alusão a uma teoria específica, diferentemente da entrevista da professora que possuía subcódigos que conectavam os turnos de fala diretamente a uma ou outra teoria. Os excertos tabulados sob os códigos Língua lidam com a forma como o gestor citou a noção de interação, e à ideia de que o aprendizado de língua está atrelado ao aprendizado de uma cultura. Os códigos que fazem menção à atividade de escrita relacionam-se à forma como o gestor descreve a escrita negativamente (em comparação com a fala), como ele discorre sobre os aportes teóricos relacionados à escrita, mas não os aplica (LIBERALI, 1997a), e como o processo de entrevista promoveu um momento de reflexão sobre sua prática enquanto gestor.

Vejamos os excertos que ilustram as temáticas apresentadas acima nas seções que se seguem.

#### **4.4.4.1.A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Douglas**

O estímulo inicial, utilizado na segunda entrevista com o gestor, consistia no uso de palavras-chaves voltadas ao contexto escolar. Ele deveria interagir com cada um dos termos<sup>485</sup>, dizendo a primeira coisa que lhe viesse à mente, como uma forma de quebrar o gelo e prepará-

---

<sup>483</sup> A segunda entrevista de Douglas, conduzida em dezembro de 2018, teve a duração de 1:46 horas, com um total de 437 turnos de fala entre o gestor e a pesquisadora.

<sup>484</sup> Vide Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas na seção 3.4.4.2. A Entrevista com Douglas, o gestor.

<sup>485</sup> As palavras-chaves voltadas ao contexto escolar eram: língua, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, escrita, livro didático, professor, aluno, técnicas de ensino. Para mais informações sobre a razão pela qual essas palavras específicas foram selecionadas, vide a Seção 3.4.4. As entrevistas.

lo para questões mais específicas. Foi nesse primeiro momento que o gestor apresentou algumas de suas concepções acerca do ensino de modo geral. Vejamos os excertos abaixo:

1098. /.../ vamos lá então eu te vou mostrar estas plaquinhas e eu quero que você me diga a primeira coisa que vem à mente (1) a plaquinha é “língua”

1099. GE: cultura

1100. PE: cultura

1101. GE: eu acho que você não consegue pensar no ensino aprendizagem de língua (1) que ele não esteja atrelado ao ensino e aprendizagem de uma cultura (1)

1102. legal (1) segunda plaquinha (2) ensino

1103 / 1105. GE: ensino aí é eu talvez (1) não sei se vai cair um pouquinho na questão de língua ensino e aprendizagem mas eu penso no ensino que é um processo que está dentro de sala de aula esse trocar de informações tanto do professor levando pra esse aluno uma informação talvez um conteúdo novo como recebendo desse aluno também algo que o aluno já tenha adquirido (1) essa troca de experiência mesmo /.../ é na verdade é (1) ooo “ensino” agora que você me mostrou talvez é (1) é algo que talvez seja muito (1) intrínseco um ao outro então “ensino” e “língua” na minha realidade né? (1) eu não consigo desassociar o ensino da língua e a língua do ensino só que pra mim o ensino está muito mais atrelado à sala de aula (1) prática professor aluno (1) uma relação professor/aluno /.../

1108. PE: /.../ aprendizagem

1109. GE: a aprendizagem para mim está num contexto deeee quais são as competências que cada aluno tem (1) aquilo que ele é possível te entregar naquele momento e aquilo que é possível o professor explorar respeitando a limitação do aluno (1) né? e quando eu falo a aprendizagem eu entendo que a aprendizagem também parte (1) do aluno mas parte do professor o aluno aprende também nesse processo em sala de aula (2) claro quando eu falo processo em sala de aula não que o ensino/aprendizado se dê só num espaço fechado das quatro paredes (1) ele acontece (1) dentro e fora da sala de aula

1110. PE: quando você diz que o aluno aprende sozinho mas a aprendizagem também depende do professor

1111. GE: depende do professor no sentido de que ele também aprende (1) é é é (1) então eu não posso imaginar que esse professor se ache (1) autossuficiente (1) que ele sabe tudo (1) e que ele não vai aprender nada com esse aluno (2) na minha visão de ensino (1) claro ele tem que estar preparado para atender às necessidades desse aluno (1) mas ele também vai aprender com o aluno alguma coisa (1) seja (1) tecnicamente ou comportamentalmente /.../

Ainda que o gestor faça menção a algumas expressões que podem ser consideradas relevantes no contexto de ensino e aprendizado, tais como a noção da aprendizagem de línguas estar atrelada ao aprendizado de uma cultura e não estar restrita ao espaço escolar, ou ainda em relação à dinâmica entre professor e alunos na construção do conhecimento (interação), é possível inferir, por meio dos dados analisados, que o gestor não tem clareza sobre quais são os conceitos de ensino e aprendizagem de línguas e de escrita que regem a sua nova instituição. É possível que parte dessa indefinição esteja relacionada à longa participação da UE em um sistema de franquias e à adoção de LDs como currículo do curso, uma vez que esses materiais tendem a apresentar os seus próprios conceitos de ensino e aprendizado às escolas e tais noções



geralmente não são questionadas, pois vem de fontes relativamente confiáveis – em sua maioria editoras estrangeiras (CARMAGNANI, 1999b, VILAÇA, 2009).

Quanto a questão do período no qual o gestor fez parte de uma franquia, ele alega em sua primeira entrevista que parte de sua motivação de deixar a franquia à qual pertencia era o não comprometimento ao aporte teórico que seguiam, decorrente da compra da franquia pela Editora. É possível afirmar que, os conceitos de ensino e aprendizagem de língua e de escrita do gestor eram oriundos dos treinamentos oferecidos pela franquia e dos materiais fornecidos por ela, incluindo seus guias do professor. Mesmo havendo a fusão das empresas, o gestor mantinha o aporte teórico da franquia e questionava a mudança de paradigma em reuniões. Vejamos o excerto abaixo que:

Quando a marca /.../ passou a fazer parte do grupo /.../ um dos primeiros questionamentos que nós tivemos de franqueados em reuniões de convenção era assim: que [es]tava se perdendo o DNA da marca, que estávamos muito parecidos com a [outra instituição]. E aí numa das discussões de um dos treinamentos /.../ eu questionei no meio de todo mundo quais eram os princípios pedagógicos do material do *Kids*, porque eu não conseguia encontrar ali uma contextualização. Então, cadê o cognitivismo? Cadê o processo de Vygotsky que [es]tá fazendo o sociointeracionismo? Eu não encontrava /.../ E aí eu a questionei, inclusive quanto a temas transversais. E na época ela falou na frente de todo mundo, com todas as letras, que eu precisava entender que nem todo mundo tinha a visão que eu tinha pedagógica e que era muito difícil manter uma rede com uma visão sociointeracionista em virtude da qualificação do corpo docente; ‘tem muitos professores que não sabem nem o que é um tema transversal’. E a partir daquela data o plano de aula também teve /.../ alterações. Então tinha a versão anterior que tinha objetivo situacional, gênero escrito, gênero oral. Esse plano não existe mais. Hoje a gente tem, quais são os focos: se ele é linguístico, se ele é discursivo, se ele é estratégico. /.../ E aí ela me questionou e o argumento que ela usou foi: ‘mas por isso estamos rerepresentando um *teacher’s guide*, o professor tem que seguir o que está no *guide*’. Só que você vai pro *guide*, o *guide* também não é sociointeracionista, ou seja, se perdeu o linear (Douglas, 2016, entrevista 1).<sup>486</sup>

No excerto apresentado acima, o gestor menciona alguns conceitos norteadores de sua prática: (a) o plano de aula, que contém palavras-chaves que apontam tanto para a abordagem sociointeracional (uso de temas transversais, gênero escrito e oral) quanto a abordagem comunicativa (objetivo situacional), os guias do professor, apresentados como solução para aqueles que não tenham um conhecimento tão aprofundado no embasamento teórico da Franquia e; (c) conceitos teóricos que regiam a Franquia a qual pertencia antes da fusão. Quanto ao uso de guias do professor, Vilaça (2009) afirma que “não é raro ouvir que o método é o livro e que basta que o professor siga o livro para estar de acordo com o método” (p. 10). Essa é uma noção relevante à presente análise uma vez que evidencia que, nos momentos de reunião com

---

<sup>486</sup> DOUGLAS. Entrevista concedida no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.

os responsáveis da franquia, Douglas demonstra ter clareza dos conceitos que, segundo ele, são o DNA de sua escola e que deveriam estar presentes no material do *Kids*, mas quando questionado abertamente a esse respeito em nossa entrevista, não consegue definir os conceitos com clareza quando se trata da escrita, uma vez que a instrução da escrita não é relevante no universo de escolas de idiomas<sup>487</sup>, já que, como amplamente discutido, a oralidade é a habilidade privilegiada. Vejamos o excerto abaixo:

1338. PE: qual que é a concepção de língua que a escola tem ou que você tem ou responda pela escola?

1339. GE: é (1) é eu acho que eu vou responder por mim que depois se perpassa pelos professores uma vez eu procuro cuidar do departamento pedagógico (1) língua está atrelada a cultura e está atrelada ao ato comunicativo (1) e as suas variantes né? então eu saber respeitar a questão éééé de diferentes acentos acentos ó diferentes sotaques essa questão cultural éé está muito mais atrelado a isso que vai para um professor em sala de aula mas também tem que estar atrelado a uma estrutura (1) então eu não posso pensar nesse aluno tendo um contato com diferentes variantes em termos de ééé Fonética ééé (1) queria usar o termo meu Deus ((com os olhos fechados pensando)) (2)

1340. PE: accent

1341. GE: accent mas eu também não posso esquecer que ele precisa dominar uma escolha linguística estrutural (1) ele tem que saber porque ele utilizou um *past perfect* um *present perfect* e não o *simple past*

1342. PE: ok qual a concepção de escrita que a escola tem?

1343. GE: eu acho que ela não está bem elaborada ela não não está tão bem definida ééé isso eu falo por mim e que por sua vez vai pra o corpo docente porque eu não faço esse tipo de cobrança

O excerto demonstra a definição que o gestor faz de língua, ora mencionando termos que fazem menção às abordagens que norteiam a prática da escola e ora demonstrando o que a escola de fato pratica. Ainda que o gestor descreva língua como um ato comunicativo socialmente construído (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988; BAKHTIN, 2006) atrelado a um contexto (a uma cultura), ele rapidamente passa a descrever como a instrução deve ocorrer por meio do estudo fonético e gramatical (SAUSSURE, 1969). Os dados apresentados acima nos remetem às colocações feitas por Liberali (1997a) sobre a incoerência entre as práticas declaradas e as práticas observadas, descritas na seção anterior.<sup>488</sup> Por mais que o gestor

---

<sup>487</sup> Numa pesquisa realizada em sites de busca em 2018 com as palavras curso de inglês, escrita em inglês, curso de idiomas, São Paulo, constatei que somente três escolas de idiomas possuíam programas específicos para a instrução da escrita no estado de SP (Cultura Inglesa, com workshop de writing, Alumni e CCAA). Fazendo essa mesma busca no ano de 2021, encontrei os mesmos cursos na alumini, que oferece treinamento de habilidades específicas. <http://alumni.org.br/Cursos/Carreira/Avancada/e> no CCAA <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/writing/>. Acesso em 19/04/2021.

<sup>488</sup> Liberali (1997a) afirma que existe o problema da incoerência entre os conhecimentos declarativo e procedimental (observado) que pode ser resultado de uma diferença de momento no desenvolvimento ou de uma inadequação do conceito no nível declarativo. A autora afirma que é possível que o indivíduo consiga falar sobre conceitos, porém não consiga colocá-los em prática, ou possa ter sentidos (não socializados) embasando seu conhecimento declarativo.

expresse o seu desejo de contribuir com a formação social dos estudantes ao esperar que os professores promovam um tipo de ensino que faça com que os aprendizes “reflita[m] no que está acontecendo socialmente que ele[s] pense[m] nessa realidade dele[s] e que seja[m] capaz[es] a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele [s]”<sup>489</sup>, na prática observa-se o foco nas partes mínimas do discurso, assim com a professora.<sup>490</sup>

Mesmo a menção recorrente que o gestor faz ao estudo de línguas atrelado ao aprendizado de uma cultura pode ser entendida como um descompasso, ao passo que as interações que os alunos têm com questões culturais ou são advindas de sua interação com o LD, ou com práticas artificiais, como uma espécie de teatralização.

Quanto a interação dos aprendizes com o LD para aprender sobre aspectos culturais, Vilaça (2009) discorre sobre a forma como os LDs estrangeiros tendem a generalizar a cultura do aluno-alvo em sua concepção, alertando para o perigo desses materiais se tornarem uma fonte de referência, uma vez que sua valorização no contexto nacional pode ser “perigosa e, de certa forma preconceituosa, uma vez que possibilita a construção e transmissão de uma visão segundo a qual os materiais /.../ desenvolvidos por professores não-nativos da língua-alvo seriam de qualidade inferior” (p.9). O autor ainda alerta para as consequências práticas dessa valorização e adoção de LDs estrangeiros sem criticidade, uma vez que esses podem ser incompatíveis com o contexto no qual serão utilizados e endossar ideologias vigentes, ao reforçar a ideia de que a cultura que deve ser valorizada é a da língua-alvo, uma vez que essa é considerada de primeiro mundo. Carmagnani (1999), por sua vez, ao comparar o uso de LDs estrangeiros e LDs nacionais alega que os parâmetros de produção desses materiais são diferentes, ao passo que nos materiais de língua estrangeira “o autor é o representante da cultura estrangeira /.../ enquanto que, no de língua materna, o autor tem um conhecimento maior de seu interlocutor tendo em vista que pertence à mesma cultura e compartilha uma mesma língua” (p. 128). Logo, conclui-se que tem de haver muita criticidade ao adotar LD no que se relaciona à aprendizagem de questões culturais e que o ideal seria que essa não fosse a única fonte de instrução.

Quanto a aprendizagem de aspectos culturais advindos das experiências que os alunos têm no espaço escolar, vemos que as propostas da UE a esse respeito são artificiais e podem ser entendidas como uma teatralização de situações comunicativas, nas quais o aprendizado linguístico se torne um simulacro. Vejamos o excerto abaixo:

---

<sup>489</sup> Vide o turno de fala 1201, Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>490</sup> Vide Seção 4.4.2. A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana, sobre a visão de língua da professora.

1500/1506/1510. GE: /.../ então (1) o que que a gente estava fazendo (1) pensando nesse mercado (1) de que eu preciso né? (1) agradar cliente (1) mas eu estou errando (1) estou muito mais preocupado em formar esse cara como cidadão do que falar “escuta ó estudar as vezes dói (1) estudar você senta a bunda e vai vai cansar tua mão (3) /.../ então a gente tá meio cansado (1) por exemplo eventos da escola (1) o calendário pedagógico está ali (1) 1 evento no primeiro semestre 1 evento no segundo semestre (1) cortei (1) vão ter eventos menores mas em sala de aula *Saint Patricks* (1) éééé dia das mães /.../ vão ter eventos? Vai ter então *Pizza’s Night* tá focado na língua que vocês vão pra uma pizzaria em que todo mundo vai se comunicar em inglês (1) vai ter um outro evento no segundo semestre *Thanksgiving Dinner* então eles vão ter que se comunicar em inglês trabalhando a cultura /.../

Os excertos acima revelam que a dimensão que a palavra cultura assume nesse contexto é a de apresentar feriados e curiosidades de outros países somente. Algumas das atividades são oportunidades de simulação de atividades do mundo real, como ir a uma pizzaria ou a um jantar de Ação de Graças, mas de forma artificial. Os dados apontam para uma prática artificial uma vez que o gestor esclareça que, por mais que os alunos se dirijam a uma pizzaria do bairro, seus professores serão os responsáveis por anotar seus pedidos e intermediar a comunicação entre alunos e pizzaria (informação verbal).<sup>491</sup> O mesmo ocorre com os demais eventos que ocorrem no ambiente escolar.

A tentativa de promover esse ensino linguístico atrelado a questões culturais pode estar ligada à incorporação do que o gestor acredita ser a teoria sociointeracional, aplicada em nível institucional. Isto é, o gestor acredita que os alunos que passam por sua instituição devam ter algum tipo de desenvolvimento humano e social ao ponto de se tornar uma “pessoa melhor”, com pensamento crítico<sup>492</sup>, ao término do curso. Para isso, ele promove essas vivências sociais. Contudo, vemos que as práticas declaradas e as observadas não são condizentes por serem realizadas de forma artificial e por meio de materiais que estimulam uma prática voltada à noções mais tradicionais e estruturalistas de língua, ou ainda pela visão mercadológica demonstrada pelo gestor, que acaba por tratar o ensino e essas mesmas atividades como um diferencial de mercado.<sup>493</sup>

É possível afirmar que os pressupostos sociointeracionais aparentemente são mais voltados a uma visão e desejo do gestor, de forma mais abstrata, do que necessariamente aplicáveis na esfera educacional propriamente, por meio de práticas concretas. Ferreira (2010), Mainardes e Pino (2000) alertam para a apropriação apressada e superficial (em alguns casos)

---

<sup>491</sup> Além de esclarecer esse ponto com o gestor em conversa informal, tenho contato com a escola há anos e sei como essa e as demais atividades são organizadas.

<sup>492</sup> Vide turno de fala

<sup>493</sup> Colocar onde isso é discutido, nas seções anteriores

das teorias de Vygotsky no contexto brasileiro de ensino. Pode-se conectar essa noção às colocações feitas por Liberali (1997a) entre o descompasso entre as práticas declaradas e as práticas procedimentais.

É possível concluir, por meio dos dados apresentados, que o gestor possui uma visão de língua voltada aos pressupostos estruturais em sua prática (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER, 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015), ainda que suas declarações façam menção às teorias nas quais a língua é entendida como uma prática social e como um instrumento ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988 *apud* MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011).

#### **4.4.4.2.A concepção de ensino e aprendizagem de escrita de Douglas**

As colocações feitas pelo gestor ao longo da entrevista estão relacionadas ao modo como ele descreve a atividade de escrever de forma negativa, mesmo demonstrando conhecimento sobre diferentes abordagens de ensino de escrita, e como ele passa por um processo reflexivo por meio da entrevista.

Como já apresentado na seção que lida com a permanência do LD na instituição de ensino, o gestor demonstra um grande apreço pela comunicação oral, em detrimento da instrução da escrita. Ao longo de suas colocações na entrevista, ele descreve o processo de escrever como: (a) não tão prazeroso quanto a oralidade; (b) não interativo; (c) não dinâmico<sup>494</sup>; (d) demorado; (e) árduo; (f) complexo; (g) pessoal<sup>495</sup>; (h) algo que não é para todos<sup>496</sup>, (i) pouco explorado e não valorizado na instituição<sup>497</sup>. Em tempo, o gestor também caracteriza a escrita como um “processo criativo gostoso”.<sup>498</sup>

As falas do gestor demonstram a insegurança e o desconforto que ele tem em relação ao tema. Ele cita em sua entrevista não confiar em sua própria habilidade linguística para dar suporte a professores e alunos nesse sentido. Por mais que ele alegue que escrever seja um processo criativo prazeroso, em todos os momentos ele declara não se sentir à vontade para trabalhar com sua instrução. A forma como o gestor qualifica a atividade escrita pode revelar

---

<sup>494</sup> Vide turno de fala 1115 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>495</sup> Vide turno de fala 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>496</sup> Vide turno de fala 1115 e 1117 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>497</sup> Vide turno de fala 1327 e 1395 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

<sup>498</sup> Vide turno de fala 1115 e 1117 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

uma percepção de que escrever não produz interação verbal<sup>499</sup> (BAKHTIN, 2006), como já apresentado na seção de análise do LD e de sua permanência na UE.<sup>500</sup> Pode-se depreender que, na visão do gestor, o ato de escrever não promove comunicação (PENNYCOOK, 2017) (objetivo central da escola), o que pode ter um impacto significativo na forma como a habilidade é entendida no espaço escolar, tanto por alunos quanto por professores.

Ainda que o gestor demonstre uma falta de apreço pela escrita, ao término da entrevista, ao ser apresentado aos dados referentes à análise do LD por meio da taxonomia criada com base em Ferreira (2007), ele mostra indícios que apontam para seu conhecimento acerca de algumas das abordagens que lidam com o ensino e aprendizagem da escrita. Vejamos alguns excertos abaixo:

1480. GE: é isso que eu ia falar não [o LD] enxerga a escrita como um processo mas só como um fim (1) não é um  
1481. PE: um produto né?  
1482. GE: é (1) é um produto eu não estou trabalhando para chegar a esse resultado (1) não eu já quero o resultado pronto (2) /.../

O mesmo acontece quando o gestor é questionado sobre a forma que implementaria os pressupostos sociointeracionais ao ensino de escrita. Vejamos:

1403/1409/1411. GE: /.../ eu vou é (1) nesse processo de entrevista está me sendo um processo reflexivo então eu diria o que eu faria o que eu faço (1) eu estaria enganando porque não é a realidade (1) mas por exemplo inclusive (1) permitir que esse processo de escrita do aluno seja um processo negociado (1) respeitando esse aluno (1) também eu não posso impor pra ele por exemplo que ele me escreva ééé x linhas que ele me escreva uma página porque eu preciso entender que é um processo que vai crescendo nisso então se ele conseguir redigir pra mim um bom parágrafo está ótimo amanhã ele vai conseguir redigir uma boa introdução um bom desenvolvimento e futuramente uma boa conclusão (1) mas eu não posso esperar que ele me faça a introdução desenvolvimento e conclusão se eu não trabalhei isso antes (2) eu acho que aí é esse sócio[interacionismo] é respeitar esse aluno essa limitação (1) e talvez aí sim trazer escolha de temas que sejam pertinentes a uma realidade dele /.../ é e aí entra uma questão de gênero (1) e aí eu entendo eu que sim a gente até trabalhe (1) de novo é um processo muito reflexivo essa nossa conversa /.../ porque sim em alguns momentos ela é praticada se eu fizer uma análise de gênero (1) então se eu escrever um e-mail (1) que é um processo de escrita né um desenvolvimento de escrita ele segue alguns padrões sociais ele segue ele é um gênero (1) então eu trabalho com que esse aluno que eu não posso escrever um e-mail da mesma maneira que eu escrevo uma carta pra um um bilhete pro meu colega (1) são gêneros distintos (1) mas o que eu talvez não não (1) e eu não sei se eu enxergo o processo de escrita errado (1) eu não trabalhe isso

---

<sup>499</sup> O autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).

<sup>500</sup> Vide Seção 4.2.5. A escolha do material didático e sua permanência.

de uma forma tão criativa quanto eu trabalho na questão da oralidade (1) eu acho que falta criatividade no processo da escrita /.../

e

1513. PE: /.../ como que esses resultados (1) voltando a questão do livro didático eles influenciam as futuras escolhas da sua escola ou as futuras ações a serem tomadas pela escola?

1514. GE: primeira dela eu me auto policiar eu procurar entender quais são minhas defasagens nessa questão de produção escrita (1) talvez rever o contato contato com materiais lá da pós-graduação (1) e (1) sentar com os professores de *Summit* não só *Summit* mas já do intermediário avançado (1) intermediário (1) “vamos começar a criar (1) algumas produções a mais que o material não está pedindo? (1) como é que eu posso trabalhar isso” e claro preparar um treinamento pra chegar nesses tópicos com os professores (1) de uma forma “como é que eu trabalho isso com um (1) parágrafo ou nem que seja uma sentença mas bem estruturada (1) respeitando a limitação do aluno a criatividade do aluno ou o conhecimento de mundo que ele tem? é (2) eu acho que é extremamente importante (1) porque eu não posso permitir que esse aluno escreva um e-mail mal redigido (1) se eu não estou cumprindo o meu papel enquanto escola (2) eu não posso permitir que ele mande uma carta para a empresa ou faça qualquer coisa (1) ou faça uma carta de (1) é (1) para entrar no (1) processo de intercâmbio ou estudar no (1)

1515. PE: carta de apresentação?

1516. GE: é carta de apresentação (1) má mal redigida (1) e aí é a parcela de culpa é minha nesse contexto (1) porque eu não estou trabalhando esses critérios no aluno (1) então como é que eu vou esperar que ele faça uma carta de apresentação bem-feita (1) se eu não trabalhei isso? (1) ah então ele sabe se apresentar oralmente mas se ele tiver de escrever não? (2) então aí eu preciso rever esse conceito aí /.../

É possível inferir pelas informações declaradas pelo gestor e pela prática da professora que, ainda que houvesse uma certa consciência da dimensão social da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988 *apud* MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN,2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011) e uma abordagem social de instrução à escrita (SWALES, 1990; LEA; STREET; 2006; HYLAND, 2007; FERREIRA,2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE; TRIBBLE, 2012), isso não se materializou na prática observada na unidade em diferentes esferas, mas se manifestou apenas no nível do discurso.

Em seu processo reflexivo, ao longo da entrevista, o gestor teceu alguns comentários que remetem as potencialidades transformadoras do estudo linguístico e da instrução da escrita, bem como remetem a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, as ações que favorecem o desenvolvimento dessas potencialidades não ocorriam via o ensino de língua inglesa ou da instrução da escrita.

Como os dados demonstram, o gestor não apresentou aspectos discutidos em treinamentos teóricos ou ações institucionais implementadas na unidade para desenvolver esse

pensamento crítico com os seus profissionais e alunos, exceto na resolução de problemas que ocorriam na unidade. Quando ocorria algum problema, como por exemplo o relato do gestor em relação a um professor que criou uma atividade para uma feira cultural que não refletia os valores da escola<sup>501</sup>, o gestor questionou a habilidade do profissional em aplicar o seu pensamento crítico e não a formação pedagógica oferecida pela unidade, ou ainda a necessidade de esclarecer as expectativas que a instituição tem em relação ao desempenho dos professores.

As falas do gestor sobre o embasamento teórico que norteia a unidade se resume às discussões feitas em treinamentos pedagógicos, ao dever dos professores de viabilizar a aplicação desses conceitos, sem um caminho prático explícito, e como espera-se que o LD tenha os elementos necessários para realizar atividades práticas que possibilitem a aplicação dos conceitos norteadores da unidade. Logo, entende-se que, se o trabalho pedagógico não contemplou as questões teóricas apresentadas como pilares da unidade, isso ocorreu por uma falha na escolha do material didático, e não necessariamente por uma falta de formação pedagógica. E esses fatores impactam a instrução escrita.

No caso da prática da Professora Ana, as atividades observadas pendem mais para uma dimensão estrutural (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015), porém comunicativa de ensino e aprendizagem de língua, e uma instrução escrita voltada à abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011). Não houveram atividades de escrita que contemplassem a dimensão social da língua, apenas discussões.

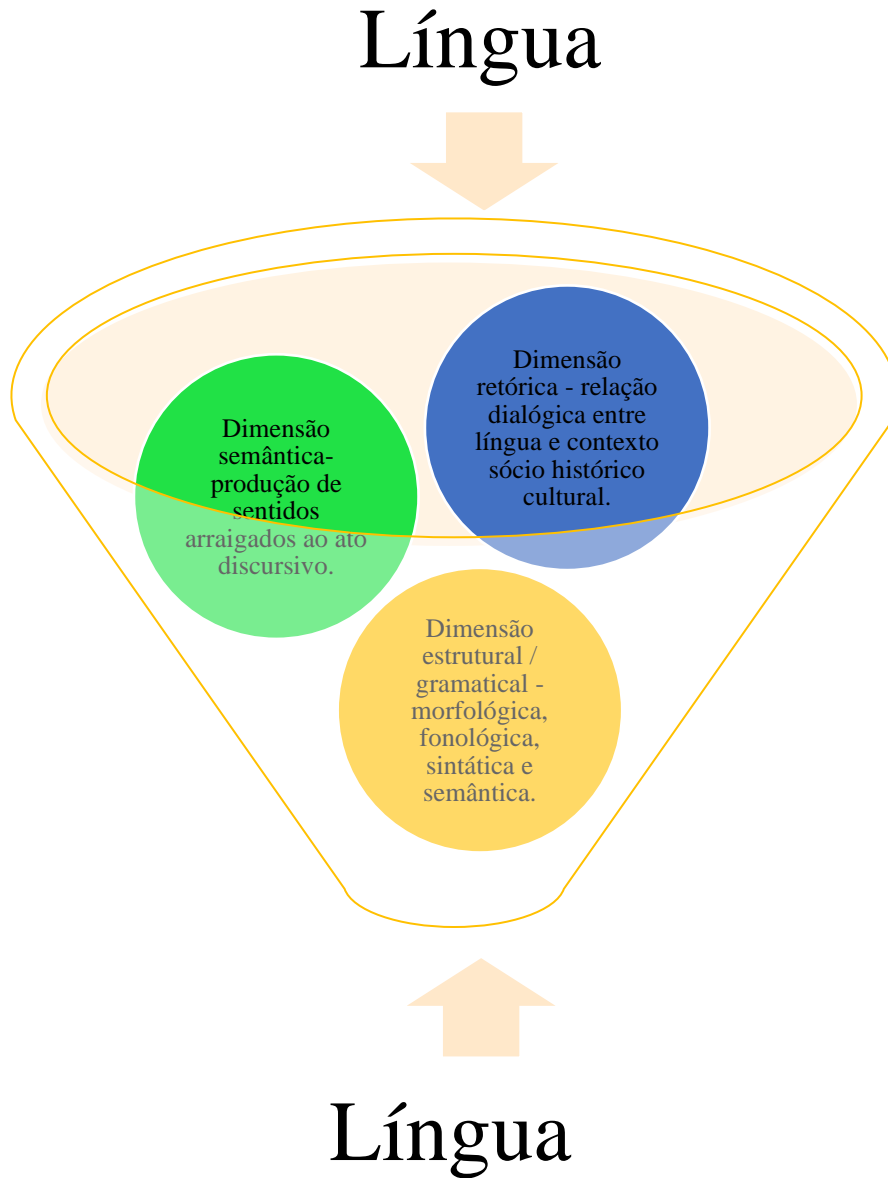
Conclui-se que, ainda que a instituição tenha a consciência da dimensão social de língua, que conseqüentemente se estende à atividade de escrever, essa noção não ocorre de forma concreta e intencional, via estudo linguístico, mas sim por meio de discussões paralelas não atreladas ao ensino e aprendizagem propriamente. Ainda que a instituição tenha noção das dimensões estruturais, semânticas e retóricas da língua, aparentemente eles não conseguem cruzar os limites da primeira. Vejamos a figura abaixo que representa essa relação:

---

<sup>501</sup> Douglas menciona como um de seus professores criou uma atividade com seus alunos inadequada e que instigava à violência para exibição em uma das feiras realizadas na escola. Ele explana na entrevista sobre como tentou criar um momento de reflexão com o profissional e levá-lo a pensar em como solucionaria o problema, oferecendo-se para auxiliá-lo na resolução. Vide o turno de fala 1367, na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).



**Figura 10:** Dimensões presentes em uma língua



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

## **5. Considerações Finais**

Nessa seção apresentaremos o processo de construção da pesquisa, a discussão dos dados, suas possíveis contribuições e limitações.

### **5.1.O processo de construção da pesquisa**

O foco da presente pesquisa era investigar o ensino da escrita em Inglês no nível avançado de uma escola de idiomas. Uma vez que a forma como concebemos a língua tem impacto no modo como lidamos com a escrita (MENDONÇA; 2001; MARCUSCHI, 2008; LEFFA, 2012), decidiu-se explorar a relação entre a concepção de língua e de seu ensino e de ensino-aprendizagem de escrita.

Inicialmente, optou-se por investigar as concepções de ensino-aprendizagem de língua e de escrita explicitadas no corpo de atividades do LD que abordassem ou fizessem uso da escrita, bem como nos momentos em que a professora participante trabalhava com a habilidade. Contudo, ao longo do processo de coleta e análise de dados, percebeu-se que para responder as perguntas de pesquisa de modo integral seria necessário estender a investigação às instruções metodológicas e às seções de escrita do LD, bem como expandir a análise para o contexto escolar, uma vez que era notável a influência da instituição tanto na escolha do LD, quanto na prática da professora.

Decidiu-se então direcionar a análise para a instituição por meio da investigação de sua complexa trajetória, que perpassa por duas grandes mudanças de paradigma: (a) a compra da Franquia pela Editora e; (b) o processo de independência, pelo rompimento com a Franquia, mas não com a Editora. A análise também considerou a forma como a instituição se valia de seus materiais promocionais, pela análise dos sites das três instituições (Editora, Franquia e UE), e o modo como a atual escola definia os princípios norteadores de sua prática, seus processos de formação de professores e de escolha de materiais didáticos, por meio da figura do gestor.

Assim, formou-se o quadro de participantes da pesquisa que nos auxiliariam a responder às seguintes perguntas:

- 1) Qual a concepção de língua e de seu ensino explicitadas pelo LD, pela professora que faz uso do material e pela Unidade Escolar?

- 2) Qual o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente às atividades que fazem uso da escrita no LD analisado<sup>502</sup>, à prática da professora ao ensinar escrita e ao contexto escolar?

Em vez de adotarmos um único aporte teórico como base para a análise dos dados referente as concepções de língua e de escrita presentes no LD, na UE e na prática pedagógica, optamos por averiguar a quais teorias as práticas declaradas e observadas se aproximavam mais, dentro de um escopo preestabelecido. Para isso, no tocante às concepções de língua, nos baseamos nos pressupostos Estruturalista (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015), Cognitivista (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI 2008; SCARPA, 2012), e na perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988, MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011).

Para tratar da dimensão da instrução escrita, apoiamo-nos nas perspectivas presentes na abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011) na abordagem com foco no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011), na abordagem social para a instrução da escrita (SWALES, 1990; LEA; STREET; 2006; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE; TRIBBLE, 2012), nas propostas dos Letramentos Acadêmicos (LA) (LEA; STREET; 2006; WINGATE; TRIBBLE, 2012) e do Inglês para Propósito Acadêmico (EAP) (SWALES, 2004; FERREIRA 2007; MARCUSCHI, 2008). As perspectivas que lidam com o LA foram consideradas por haver menções no LD que sugerissem o trabalho nessa esfera.

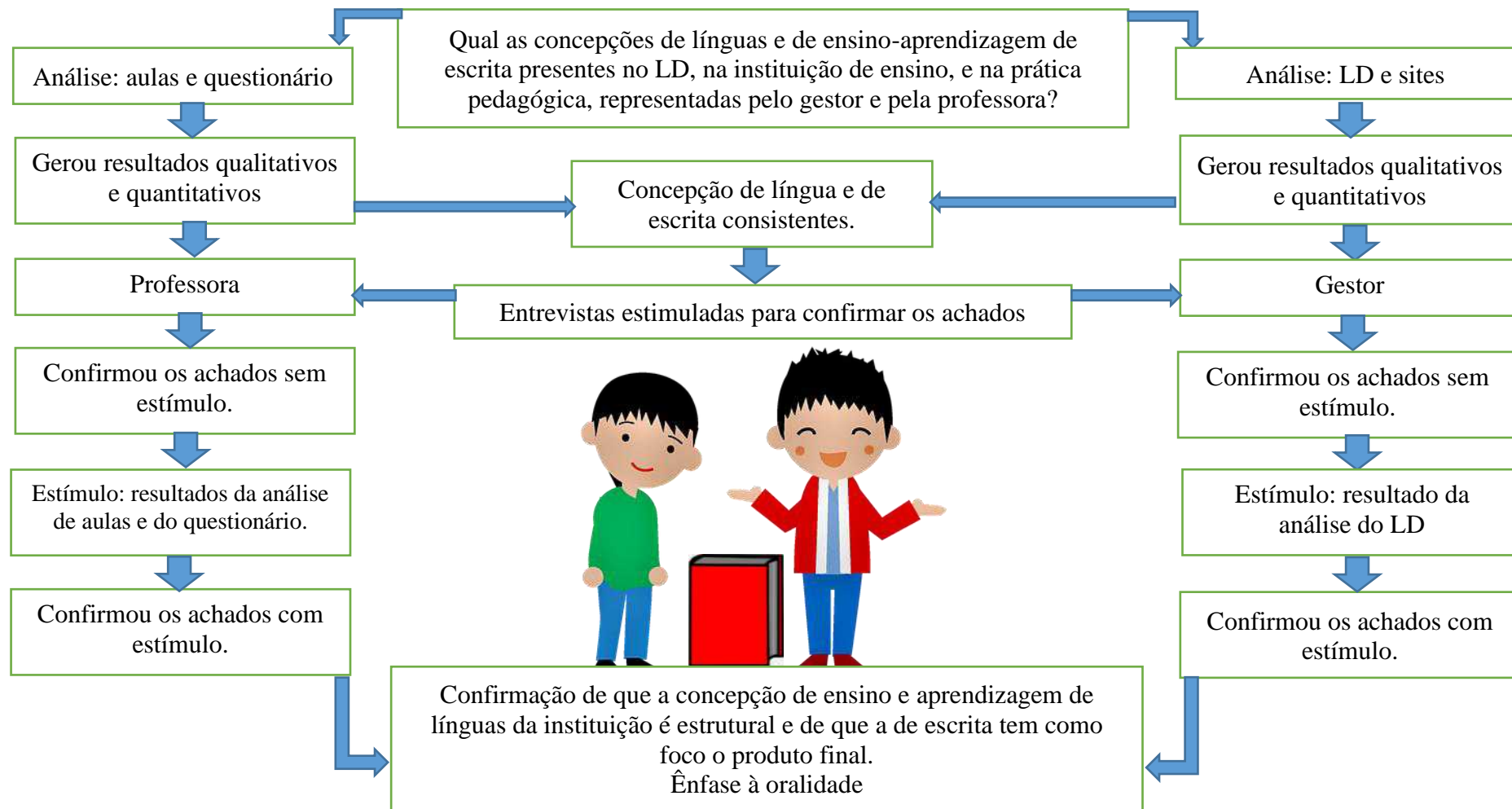
Buscou-se também fazer uma breve descrição do domínio da escrita como um instrumento para manutenção de relações de poder (OCEM 2006; MARCUSCHI, 2008; KALANTZIS e COPE 2012), e apresentar a definição de Inglês como Língua Global (GUILHERME 2003; GUILHERME, KEATING; HOPPE, 2010).

Vejamos a figura abaixo que demonstra de forma resumida a dinâmica da pesquisa, em termos de coleta, análise e confirmação de dados:

---

<sup>502</sup> Obra: SASLOW, J.; ASCHER, A. Summit 1 – Teacher’s Edition. 2 Ed. Pearson Education ESL. 2012.

**Figura 11:** Dinâmica da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Esse formato de pesquisa foi escolhido para que se pudesse compreender os diferentes elementos que poderiam influenciar o ensino e aprendizagem de escrita nessa instituição, já que se trata de um estudo de caso. Vilaça (2009) afirma que poucos são os estudos e pesquisas que têm como foco o LD. Ainda assim, entendíamos que somente analisar o LD não seria suficiente para compreender como ocorria a instrução da escrita nesse contexto escolar, uma vez que não se sabia como esse material era (ou não) utilizado. O mesmo poderia ocorrer com o estudo da prática pedagógica de forma isolada: qualquer problema identificado na análise poderia ser atribuído ao LD, ou a alguma deficiência em termos de formação de professores na instituição. Incluiu-se a UE na investigação, para que se tivesse a imagem completa do contexto escolar e suas especificidades. Segundo nossa pesquisa nos principais bancos de dados<sup>503</sup>, a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” conectada a um contexto de ensino-aprendizagem específico não havia sido investigada conjuntamente antes de iniciarmos o presente estudo. Notou-se a necessidade de se analisar esses elementos em grupo, visto que estão correlacionados.

É de suma importância pontuar a receptividade com a qual o projeto de pesquisa foi aceito na instituição, e como tanto o gestor quanto a professora se mostraram participativos e abertos a esse processo de investigação. Ambos demonstraram grande paixão pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas e em todo o momento se mostraram disponíveis e abertos à discussão e à reflexão. A ideia de apresentar os achados das análises aos participantes esteve presente no projeto de pesquisa desde sua concepção. Buscou-se dar voz aos participantes e permitir que eles tivessem um papel ativo do processo de construção de conhecimento dessa pesquisa, uma vez que gostaríamos de colaborar com esse contexto ativamente e produzir algo que estivesse em consonância com aqueles que fizeram parte dessa jornada. Foi muito gratificante observar como, mesmo ao serem apresentados a resultados um tanto duros, ambos os participantes se mostraram receptivos e tiveram a tranquilidade de comentar os achados com honestidade. Eles não se esquivaram em momento algum, pelo contrário, sua humildade em se expor e se permitir refletir sobre tudo que lhes foi apresentado com genuíno interesse foi tocante.

---

<sup>503</sup> Para desenvolver a presente pesquisa, as bases de dados da Capes, Scielo, Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foram consultadas. Vide o Quadro 1: Busca de palavras-chave relevantes à pesquisa em bancos de dados para uma visão completa de todas as pesquisas que contemplam um ou outro item da tríade apresentada acima.

A professora foi questionada ao término de sua entrevista sobre suas impressões acerca dos dados apresentados e como eles poderiam contribuir com sua prática. Vejamos o excerto abaixo:

1079. PE: /.../ como você acha que esse projeto que /.../ ver hoje (1) nossa entrevista (1) trechos da aula até as hipóteses que foram levantadas por uma pessoa externa né? que no caso sou eu como você acha que isso pode contribuir com sua prática daqui pra frente? depois eu vou escrever tudo eu quero te dar né o uma cópia pra você ler

1080/1082/1082. PA: eu acho que ajuda muito sabe? Porqueeee (1) quando a gente dá aula a gente sempre a gente comete vários erros (1) durante no meio eeeee é muito bom a gente ver o olhar de uma pessoa sobre o que a gente fez pra meio que pensar "ah, será que isso é realmente a melhor maneira de fazer? será que existe outra maneira que eu possa fazer melhor? Então (1) eu acho massa /.../ eu queria agradecer por você me dar o retorno porque as vezes até eu quando faço estágio a gente não dá o retorno pro professores porque a gente tem medo do que eles vão achar e tal mas (1) é muito bom ter o retorno /.../ porque você fica "tá mas será que" porque como sou só eu o que eu acho do que eu fiz? beleza mas o que você acha do que eu fiz o que fulano acha do que eu fiz eu acho superimportante

1085. PE: mas essa é a ideia /.../ eu queria ter a tua visão porque assim eu não acho justo e aí a ideia da terceira etapa ser uma entrevista é exatamente isso dar voz ao professor porque eu não acho justo /.../ eu parto de um outro contexto por mais que eu entenda o contexto aqui tudo mas eu parto de um outro contexto de uma outra perspectiva né que é um trabalho universitário da pesquisa eu venho analiso e digo "olha é isso e é aquilo ela fez isso e fez aquilo" (1) sem voltar pra você e dizer "foi isso mesmo que você fez?" "eu entendi direito?" /.../

1088. PA: sim sim na verdade a gente vê muito isso nos estágios (1) ah e é uma coisa que (1) na medida que você começa a ser professor você começa a entender o lado do professor (1) quando você começa a fazer estágio você começa "ah o professor fez isso isso e isso achei horrível" daí quando você começa a trabalhar você pensa "tá mas porque que ele fez isso?" (1) "qual o motivo?" então (1) é (1) é importante mostrar este outro lado isso fez eu mudar porque quando eu começar o estágio agora então (1) thank you /.../

Foi muito gratificante perceber que pudemos proporcionar, tanto a professora quanto ao gestor, esse espaço para refletir sobre suas ações, questionar suas escolhas e repensar sua prática. Ainda que eles tenham formação específica na área da Educação (ele pós-graduação lato sensu em Estudos Avançados em Inglês; e ela em Pedagogia), acreditamos que o espaço gerado por meio das entrevistas permitiu aos participantes pensarem sobre questões ligadas à formação docente. Vejamos o exceto abaixo:

1513. PE: /.../ como que esses resultados (1) voltando a questão do livro didático eles influenciam as futuras escolhas da sua escola ou as futuras ações a serem tomadas pela escola?

1514. GE: primeira dela eu me auto policiar eu procurar entender quais são minhas defasagens nessa questão de produção escrita (1) talvez rever o contato contato com materiais lá da pós-graduação (1) e (1) sentar com os professores de *Summit* não só *Summit* mas já do intermediário avançado (1) intermediário (1) "vamos começar a criar (1) algumas produções a mais que o material não está pedindo? (1) como é que eu posso trabalhar isso" e claro preparar um treinamento pra chegar nesses tópicos

com os professores (1) de uma forma “como é que eu trabalho isso com um (1) parágrafo ou nem que seja uma sentença mas bem estruturada (1) respeitando a limitação do aluno a criatividade do aluno ou o conhecimento de mundo que ele tem? é (2) eu acho que é extremamente importante (1) porque eu não posso permitir que esse aluno escreva um e-mail mal redigido (1) se eu não estou cumprindo o meu papel enquanto escola /.../

Todo esse processo também nos permitiu refletir sobre nossa própria prática no nível acadêmico, ao lançar luz sobre o que acontece no universo de escolas de idiomas e nos permitir explorar como se dá (ou não) o ensino da escrita nesse contexto que é de tão difícil acesso. Vejamos a próxima seção que lida com a discussão dos dados e achados de pesquisa.

## **5.2.Discussão dos dados**

O primeiro alerta levantado pela presente pesquisa está relacionado à falta de conceitos teóricos claros por parte do gestor, que representa o contexto escolar, e pela professora, que, por sua vez, representa a prática pedagógica. Por mais que ambos possuam formação na área da Educação, é possível afirmar que seu ethos é oriundo de sua prática, e pouco reflete sua formação. Por vezes, tivemos dificuldade de definir de forma precisa quais eram as concepções que embasavam suas práticas e colocações. Ora, suas falas eram genéricas e não se aproximavam claramente de uma ou outra teoria, ora identificava-se que suas colocações não eram suas propriamente, mas excertos do LD sendo recitados. É possível que esse comportamento seja oriundo da adoção do LD como currículo, e, conseqüentemente, como método (VILAÇA, 2009). Tílio (2008) revela o *status* de manual que o LD ocupa em nível nacional, o que faz com que ele seja seguido e não questionado.

Quanto a influência do LD, a análise evidenciou a força que o material tem nesse contexto específico, e que pode indicar sua influência no ensino e aprendizagem de línguas no país. Carmagnani (1999b) afirma que o LD é a fonte mais utilizada no ensino de línguas, por seu *status* de saber institucionalizado. A autora explica que a influência que as editoras exercem junto ao contexto educacional é validada por suas estratégias de marketing ofensivas e pelas negociações feitas junto às direções das escolas – como foi o caso com a UE. Carmagnani (1999b) esclarece que o poder de persuasão das editoras não está relacionado à qualidade dos materiais, ou com sua adequação ao contexto nacional, mas está ligado ao investimento que é feito em termos de apelo visual e de constantes renovações oferecidas por esses grandes conglomerados (i.e., plataformas digitais), “tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos” (p. 128).

As colocações de Carmagnani (1999b) são pontuais no caso da presente pesquisa, uma vez que os dados revelaram que a permanência desse material na instituição de ensino estava intimamente ligada: (a) ao apelo mercadológico oriundo do poder de marketing contido no nome da Editora; (b) ao valor agregado por meio da plataforma online oferecida pela Editora, e pela gratuidade dos guias dos professores e materiais suplementares, o que se configurava como uma grande economia para a UE, uma vez que esses materiais possuem um alto custo; (c) à ênfase dada à comunicação oral presente no material, que refletia os princípios da instituição e; (d) à negociação feita entre a instituição e a Editora, para que a escola não pagasse uma multa por abandonar a Franquia.

A força do LD também fica evidente nas colocações da professora, que, como já mencionado, tende a expressar conceitos das instruções do guia do professor como sendo seus. Tílio (2008, 2009) ressalta que a voz do livro didático e a voz da instituição de ensino podem tirar a voz do professor. Isto é, o que o professor expressa pode não ser a sua voz real, mas a do local onde trabalha ou a do LD que utiliza, material esse geralmente escolhido pela instituição, e não pelo professor, como ocorre na presente pesquisa. Tílio (2008) afirma que o fenômeno no qual a voz do professor reflete a voz do livro, pode ser um indicativo da “autoridade que o LD possui na educação” (p. 123).

O segundo alerta levantado pelo presente estudo está relacionado à ênfase dada à comunicação oral, e ao estudo gramatical. Ainda que a presente pesquisa seja um estudo de caso, o foco na oralidade reflete uma realidade no ensino de línguas no país, reforçada pelo uso de LDs, que também priorizam a habilidades oral (CARMAGNANI, 1999b; TILIO, 2008), e pelo próprio sistema de escolas de idiomas. Demonstramos, por meio dos dados, como os materiais promocionais da Editora, da Franquia e da própria UE revelam uma propaganda massiva que difunde a visão de que aprender um idioma é aprender a comunicar-se oralmente em todas as esferas sociais possíveis e que, ao dominar um segundo idioma, o aprendiz estará apto a navegar em todos os contextos que desejar. Vejamos novamente um excerto a esse respeito:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos.<sup>504</sup>

---

<sup>504</sup> Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.



Uma evidência desse pensamento de que aprender inglês é aprender a falar o idioma reside na forma como uma outra empresa, que não tem ligação com a Franquia, plagiou esse mesmo trecho acima e o colocou em seu site promocional<sup>505</sup>, o que demonstra o poder desse tipo de discurso. A ênfase dada à oralidade por parte da professora é tanta que, os dados evidenciaram que ela acabava passando a maior parte do tempo de aula se expressando oralmente, mais do que os próprios alunos. Foi possível observar que, nos momentos em que os alunos praticavam em duplas ou em grupos, sem sua participação, a professora demonstrava certo desconforto e acabava se engajando nas conversas com os grupos<sup>506</sup>. Ana passou a atuar como o centro das discussões ao falar a maior parte do tempo e direcionar a conversa, decidindo quem se expressava, em qual momento e sobre quais assuntos, ao monopolizar a escolha de temáticas quando os alunos não se mostravam participativos. Por sua vez, quando os alunos pontuavam suas preferências, eles nem sempre eram ouvidos.

A visão de que aprender um idioma é aprender a expressar-se oralmente pode justificar o comportamento da professora, ao tratar fala e escrita como uma coisa única. Os dados demonstraram como a professora, por vezes, não diferenciava a comunicação oral da comunicação escrita, e as definia como intercambiáveis. Contrários a essa visão estão os postulados de Vygotsky (1934), que afirma que o desenvolvimento da expressão escrita em nada se relaciona com o desenvolvimento da expressão oral, tema muito recorrente nas análises. O autor afirma que:

Research indicates that the development of written speech does not reproduce that of oral speech. Any similarity that exists between the two processes is external and symptomatic rather than essential. Otherwise, we would expect that once these mechanisms of written speech were learned, written speech would be as rich and developed as oral speech; the two would be as similar as the translation is to the original. This is not the case, however. Written speech is an entirely unique speech function [...] Written speech is the most expanded form of speech. The second basic characteristic of written speech (i.e., its greater consciousness) is closely linked with its volitional nature. Wundt noted that the intentional and conscious nature of written speech is among the most important features that distinguishes it from oral speech [...] we can say that the mental functions which form written speech are fundamentally different from those which form oral speech. Written speech is the algebra of speech. It is a more difficult and a more complex form of intentional and conscious speech activity. (VYGOTSKY, 1934, 200).

---

<sup>505</sup> <https://www.skill.com.br/cursos/ingles/adults>. Acesso em 19/04/2021. No processo de escrita da discussão, fizemos uma nova busca sobre o texto acima, e descobrimos que uma outra empresa copiou o texto tal e qual em seu site institucional <https://www.accomplishschool.com.br/ingles#:~:text=Dominar%20um%20segundo%20idioma%20aumenta,vaga%20de%20emprego%20dos%20sonhos>. Acesso em 19/04/2021.

<sup>506</sup> Vide turnos de fala 746 a 749 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

A ênfase dada à oralidade pode explicar a forma como a produção escrita é preterida, tanto pelo gestor que a descreve negativamente, quanto pela professora que afirma priorizar a habilidade oral em 70% do seu tempo de aula, como também pelo LD, que deixa a instrução escrita para o final das unidades, onde essa atua como mais uma possibilidade de fixação de exercícios orais (CARMAGNANI, 1999b; TILIO, 2008).

Acerca da instrução da escrita, as falas do gestor demonstram o desconforto e insegurança que ele tem em relação ao tema. Por mais que ele alegue que escrever seja um processo criativo prazeroso, em todos os momentos ele declara não se sentir à vontade para trabalhar com sua instrução. Mesmo no final do processo da entrevista, a forma que ele retrata esse novo modelo de formação que desenvolverá em sua instituição é reducionista. O gestor descreve a forma como buscará um aporte teórico para trabalhar com a escrita, por meio dos materiais aos quais teve acesso em sua pós-graduação, e o modo como promoverá momentos de formação na instituição voltadas a essa necessidade. Contudo, ele indica que a formação voltada à escrita será ofertada somente àqueles que ministram aulas aos níveis intermediários e avançados, excluindo assim o processo de escrever dos níveis básicos. O processo de instrução empregado nessa futura formação de professores, segundo o gestor, será voltado à noção de desenvolvimento das partes mínimas do discurso novamente (NUNAN, 1999; RICHARDS; RODGERS, 2001; HARMER, 2007), em nível frasal, contemplando micro partes do texto.

No caso da professora, os dados revelam dois extremos: num primeiro momento, um apreço pela escrita, automotivação para escrever, para desenvolver estratégias de aprendizado, uma produção escrita contextualizada, com audiência definida e com espaço de circulação de textos; num segundo momento, a descrição de uma experiência escolar “traumática”<sup>507</sup> e restritiva, que a faz encarar o processo de escrita como algo voltado a regras tais como não repetir palavras, não usar determinadas expressões em seus textos, “não encher linguiça”<sup>508</sup> e não produzir textos com erros, o que a faz recorrer ao uso de tradutores para conferir a acuidade de seus textos. Ferreira (2011) alerta para a forma como a experiência com um ensino estrutural e descontextualizado pode prejudicar futuros profissionais na área do ensino. A autora afirma que:

O aluno que vivencia tal aprendizagem compromete sua formação de futuro professor: aprende a língua como sentença isolada, prática gramatical e vocabular, escrita como uma atividade asocial, para depois se exigir dele que a ensine como prática social da

---

<sup>507</sup> Vide turno de fala 408 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>508</sup> Vide turno de fala 472 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

forma sugerida nos documentos oficiais como PCNs e OCNs. (FERREIRA, 2011, p. 86).

Essa pressão imposta pela necessidade de tirar uma boa nota no ENEM e entrar na universidade, por participar de uma escola descrita por ela como “escola de gado”<sup>509</sup>, pode ser a razão pela qual a professora acabou reproduzindo esse mesmo tipo de ensino restritivo, voltado às micro partes do texto. Carmagnani (1999b) informa que a escrita, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, é utilizada como uma forma de fixação de conteúdos de ordem gramatical ou vocabular. Entende-se que a escrita só será desenvolvida se outros conteúdos também o forem (estudo de gramática, exercícios com sinônimos, análise morfológica).

Por mais que o gestor afirme em sua entrevista que nem os professores que trabalham em sua escola nem sua instituição são representativos do mercado de ensino de inglês no Brasil, devido ao olhar diferenciado que eles têm em relação aos alunos<sup>510</sup>, é possível afirmar que a escola pode sim ser representativa do cenário atual de ensino de inglês no Brasil. Os dados analisados revelam que o tratamento individualizado citado pelo gestor como um diferencial de mercado não alcançava a dimensão de ensino e aprendizagem de línguas propriamente, mas se manifestava muito mais numa esfera comportamental. Logo, é possível deduzir que a escola em nada difere das demais, segundo os parâmetros sugeridos pelo gestor. Esse é um caso típico do tipo de ensino que vemos no Brasil, onde práticas arraigadas em modelos tradicionais se revestem de roupagens atuais, mas permanecem estruturais em sua essência (FERREIRA, 2011).

No início do processo de delineamento de pesquisa, buscamos fazer um paralelo entre o tipo de ensino de língua inglesa que se oferece em escolas regulares e o que ocorre no âmbito das escolas de idiomas. Mesmo que não tenhamos seguido essa linha, faz-se importante notar que a escola regular ainda pode se beneficiar das exigências que são feitas em termos de formação acadêmica básica, formação continuada, documentos teóricos que norteiam sua prática e seu currículo (LIBÂNEO, 1994, 2013), desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases

---

<sup>509</sup> Vide turno de fala 408 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

<sup>510</sup> Vide os turnos de fala 1366 a 1367 Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

em 1996<sup>511</sup> e as reformulações feitas no PNLD em 2011 e em 2017.<sup>512</sup> As escolas de idiomas, por sua vez, não são regulamentadas pelo MEC, logo, não têm a necessidade de produzir documentos norteadores, tais como o planejamento escolar, o curricular, ou ainda o de ensino. Tudo ocorre via LD, que se torna o eixo organizativo do curso oferecido.

Ainda que todas as exigências dispostas acima não garantam um padrão de qualidade de ensino público, acreditamos ser importante refletir sobre a falta de parâmetros de qualidade que auxiliem o consumidor a avaliar se esta ou aquela escola seguem um determinado padrão de qualidade de ensino, algum tipo de selo que ateste o serviço prestado pela instituição. Por mais que o gestor e a professora se mostrem extremamente bem-intencionados e dedicados ao trabalho que fazem, os dados demonstram que a UE estava cumprindo o seu papel de ensinar de modo parcial, ao negligenciar o ensino da escrita, a habilidade que investigamos. Não podemos aqui discorrer sobre o ensino de leitura e compreensão auditiva, por exemplo. É possível que, por haver uma tendência em se integrar as quatro habilidades comunicativas no ensino e aprendizagem (TENUTA; OLIVEIRA, 2012), se alegue que desenvolver uma ou outra habilidade tenha impacto direto no desenvolvimento da escrita. O presente estudo não defende o trabalho com as habilidades de forma segmentada, mas também alerta para o perigo de se negligenciar o trabalho com uma ou outra habilidade sob o argumento de se estar realizando um estudo integrado. Faz-se necessário contemplar as quatro habilidades de modo balanceado, ainda que de forma integrada.

O grande questionamento que esse estudo de caso suscita é: o que de fato foi ensinado acerca de língua inglesa e escrita em língua inglesa a esses alunos, de forma geral, e quais são as consequências disso. Ainda que a professora tenha uma grande preocupação em discutir assuntos de cunho social, alguns deles apresentados pelo LD e outros adaptados e trazidos por ela, essas discussões acabam como um fim em si mesmas e não culminam em realizações práticas, seja linguisticamente, educacionalmente ou ainda socialmente. A troca de informações culturais, opiniões e curiosidades é o que prevalece, sendo seguida pela aplicação de atividades do LD, ou propostas de atividades adaptadas, sem grandes aprofundamentos. Não é possível mensurar o quanto os alunos aprenderam, uma vez que o estudo não contemplou dados obtidos

---

<sup>511</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Informação obtida em <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo#:~:text=A%20Lei%20de%20Diretrizes%20de,nas%20transformações%20ocorridas%20desde%20então>. Acesso em 20/04/2021.

<sup>512</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Informação obtida em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 20/04/2021.

dos alunos por uma questão de recorte de pesquisa. Contudo, pode-se dizer que as aulas poderiam ser organizadas de modo mais intencional (KUMARAVADIVELU, 2006), para que os estudantes tivessem maior proveito, tanto oralmente como em termos de desenvolvimento escrito.

Nesse sentido, o terceiro alerta desse estudo de caso é a necessidade de se reavaliar o que de fato é ensinado nesse tipo de curso livre – e conseqüentemente nesses LDs estrangeiros – e o quanto essa instituição pode ser representativa do cenário brasileiro de ensino de inglês. Ferreira (2011) questiona quais são as conseqüências do estudo de escrita de modo estrutural e asocial, ao término de um estudo similar no qual avaliava o uso de LDs estrangeiros no contexto brasileiro. Faz-se necessário fazer esse tipo de questionamento uma vez que as escolas de idiomas são um espaço consagrado no país para a aprendizagem de línguas (BRITISH COUNCIL, 2014, 2015), e mantêm um grande mercado editorial. No entanto, se levarmos em consideração os dados aqui analisados, podemos afirmar que a sala de aula de inglês tornou-se um espaço arbitrário de bate-papo, que opera com uma teatralização daquilo que parece ser uma língua e uma produção escrita. Usamos o termo arbitrário, uma vez que os temas a serem discutidos nesse espaço são escolhidos arbitrariamente, com alguma participação dos alunos, quando há tempo.

Esse *status* de sala de bate-papo pode ou não ser um problema. Contudo, ele deve estar claro àqueles que contratam esse tipo de serviço. Se pensarmos na experiência relatada por Folse (2006) em uma escola de conversação em inglês na qual ele trabalhou no Japão, onde o ensino era visto como um hobby para muitos japoneses, o *status* de lugar para conversas informais é adequado, e até preferido. Segundo Folse (2006), essa é uma prática comum no país, já que muitos adultos frequentam aulas de inglês como forma de socialização e de *status*. No contexto descrito pelo autor, os alunos querem se socializar em inglês, cabendo ao professor somente provê-los com o maior número de oportunidades possíveis para interações orais com temas divertidos e de interesse. Nas palavras do autor “os alunos não queriam estudar conversação em Inglês ou aprender conversação em inglês”; o que eles mais queriam era conversar em inglês (FOLSE, 2006 p. 17).<sup>513</sup>

Entretanto, em outros contextos, esse mesmo tipo de tratamento dado às aulas de inglês não seria adequado, em especial no tocante ao uso da escrita como meio de consolidação de conteúdos estruturais somente, ou como extensão da comunicação oral. Cito a experiência

---

<sup>513</sup> Trecho original: “Students didn’t want to *study* English conversation or *learn* English conversation as much as *do* English conversation (FOLSE, 2006 p. 17).

peçoal da presente pesquisadora durante o período de desenvolvimento desse estudo. Nesse período, a pesquisadora teve a oportunidade de participar de um curso de verão e do doutorado sanduíche nos EUA entre 2018 e 2020, onde teve de usar a comunicação oral e escrita extensivamente. A pesquisadora precisou muito mais da habilidade escrita para poder ingressar no mestrado, no doutorado direto e nos cursos mencionados, ao produzir gêneros textuais que vão desde um teste de proficiência para a seleção do mestrado – sem contar os gêneros oclusos descritos por Swales (2004) que produzimos na academia – até contratos de moradia e de plano de saúde no exterior. A habilidade oral também foi requerida e avaliada por meio de dois testes de proficiência (TOEFL). Contudo, esses testes de proficiência, que são mais voltados à capacidade de leitura e interpretação de textos escritos e orais, só foram necessários uma vez que os projetos de concessão de bolsa de estudo e subsídios haviam sido aprovados pelos órgãos competentes. Antes que a pesquisadora pudesse ter a oportunidade de se expressar oralmente nesses contextos, ela teve de produzir diversos textos. Nesse contexto, participar de aulas que se constituem como uma sala de bate-papo seria um grande problema, devido às demandas das atividades educacionais e profissionais exercidas pela pesquisadora.

A esse respeito, Nunan (1999) afirma que aulas que partem de uma perspectiva comunicativa deveriam valorizar as necessidades dos alunos refletir os seus propósitos. De acordo com o autor, os cursos deveriam se adequar as necessidades dos alunos e não o contrário. Pensando nas possíveis demandas impostas pela participação no mercado de trabalho e no contexto acadêmico – sem mencionar a esfera turística – os dados do presente estudo de caso apontam para o fato de que o modelo de ensino de inglês como língua estrangeira (EFL) que praticamos em nosso país está muito distante de suprir as necessidades geradas pelo uso do inglês como meio de instrução (EMI) e para fins acadêmicos (EAP) (FERREIRA, 2018). Parte disto pode ter origem na forma como buscamos aplicar parâmetros que se embasam no ensino de inglês como segunda língua (ESL) e não encontramos ainda nosso lugar enquanto professores de EFL.

Logo, a consequência em tratarmos os momentos de instrução linguística como aulas de bate-papo, inadvertidamente, é a falta de preparo linguístico dos brasileiros para a participação em âmbito global. Se considerarmos que 95% da população brasileira não fala inglês fluentemente (BRITISH COUNCIL, 2014) e que o país se encontra na 59ª posição em um ranking de 100 países (EF-EPI, 2019), podemos deduzir que quando praticamos essa lógica de ensino que trabalha com a falta – há sempre um curso novo, um material novo, uma modalidade nova e uma eterna lacuna de conhecimento – estamos, na verdade, negando a participação

global e o desenvolvimento financeiro da população brasileira, num mundo cada vez mais conectado (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016, p. 11) .

Em um de seus estudos, Brandt (2018) concluiu que o domínio da escrita em inglês no contexto profissional conferiu aos participantes maiores níveis educacionais e empregos com melhores salários do que a população geral. Ao discorrer sobre o contexto americano, a autora afirma que:

In contemporary workplaces, writing is both a means and an end of production. Particularly as the country's economic base has shifted over the last seventy years away from the manufacturing of things and toward the providing of services, writing has become a dominant form of labor for millions of Americans. In many public and private concerns, written texts are the only products made. But, in these conditions, access to instruction, opportunity, and reward for writing are stratified as a matter of economic principle—dependent on one's position in the production process—and also highly susceptible to disruption, change, and, of course, cessation, as workplaces adapt (or not) to shifting economic, technological, and political conditions (BRANDT, 2018, p.250).

Podemos inferir, por meio das colocações de Brandt (2018), que a escrita está vinculada ao acúmulo de riquezas e não escrever é privar as pessoas de ter um melhor desenvolvimento financeiro, mantendo seu *status quo*<sup>514</sup>. Considerando o contexto brasileiro especificamente, a demanda para se aprender inglês no contexto profissional e acadêmico está aumentando, uma vez que as pessoas estão em busca de melhores oportunidades de emprego e avanço acadêmico (CARVALHO, 2021). Pesquisas apontam que 48% dos brasileiros que estudaram a língua inglesa no país buscavam melhores oportunidades de emprego, e 82% das pessoas que ainda não estudaram o idioma gostariam de fazê-lo visando melhores chances no mercado de trabalho (BRITISH COUNCIL, 2014 e 2015). Ainda que os brasileiros vejam a comunicação oral em inglês como principal alvo de seus estudos linguísticos, a escrita é tão necessária quanto a fala nas áreas de Tecnologia da Informação (TI), Finanças, e no setor de Recursos Humanos (BRITISH COUNCIL, 2014).

Além disso, no âmbito acadêmico, temos o crescente movimento de internacionalização por parte das instituições de ensino superior. Segundo o relatório “A internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”<sup>515</sup>, o processo de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil, tem um papel crescente para os avanços científicos

---

<sup>514</sup> <https://blog.nubank.com.br/status-quo-o-que-e/>. Acesso em 21/04/2021.

<sup>515</sup> Informação obtida em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 08/03/2019.

por meio da troca de conhecimentos acadêmicos, uma vez que o avanço da ciência propicia a “construção de capacidades sociais e econômicas” (DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2017, p. 4)<sup>516</sup>. Essa troca de saberes geralmente é propagada por meio da publicação de periódicos e participações em congressos científicos, além do contato entre docentes e discentes de diferentes países. Tais atividades dependem da boa articulação da escrita em inglês (para a submissão de artigos e resumos e projetos de pesquisa) e da língua inglesa em si (o idioma mais utilizado em publicações internacionais). Para que o processo de internacionalização das instituições de ensino superior ocorra de forma mais eficiente, é necessário nos atentarmos a esses dois itens, cada vez mais indispensáveis: a escrita em inglês e o inglês propriamente. Esse processo de internacionalização nos pressiona a não só dominar a língua inglesa minimamente para ter acesso aos programas de pós-graduação, como também nos insta a participar de congressos internacionais e a buscar oportunidades de publicar em inglês, como forma de galgar espaço em nossas comunidades de prática. Pennycook (2017) problematiza esse movimento de internacionalização de modo geral, ao questionar quem são aqueles que estão viajando nesse processo de mobilidade global, quais são as mídias que estão se espalhando globalmente e qual é a língua, e conseqüentemente a cultura, que está se solidificando cada vez mais nesse âmbito global.<sup>517</sup> O autor afirma que:

A more extensive exploration of international relations suggests they need to be understood in terms of the massive inequalities that exist between different regions of the world and in ways that go beyond a simple dichotomy between nationalism and internationalism. There are moral, social, cultural, economic and political questions to be pursued here, dealing with poverty, starvation, tourism, pollution, migration, multinational companies, the global diffusion of certain forms of knowledge and culture and much more between the nation and the world. (PENNYCOOK, 2017, 40).

As colocações e questionamentos feitos por Pennycook (2017) são de extrema importância para nós brasileiros e perpassam pelo estudo linguístico. Abordar as relações de poder e “a difusão de certas formas de conhecimento e cultura” de forma crítica em nossas salas de aula de inglês é crucial para o nosso crescimento como nação. A esse respeito, Ferreira (2011) pontua que o perigo de se ensinar escrita “como uma atividade asocial, adiscursiva e calcada numa visão de língua como estrutura” é o possível reforço de um papel de

---

<sup>516</sup> Informação obtida em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 08/03/2019.

<sup>517</sup> Trecho original: Rather than assuming that 'the world', 'global', or 'international' are unproblematic constructs, I believe we need to develop careful understandings of how culture, language and discourse operate within global relations of power. What does not seem to get asked here is: Who is doing the travelling? Whose media are expanding across the globe? What is the language of international travel and global media? (PENNYCOOK, 2017, 38-39).



“subordinação (se não for econômica pelo menos linguística) de países periféricos em relação aos países do centro” (p. 85).

Nesse sentido, as aulas de língua inglesa poderiam ter um papel central ao problematizar essas e outras temáticas de forma crítica por meio do uso do EMI, proporcionando aos alunos um espaço para não só aprender a cultura do outro, mas também entender e valorizar a sua própria cultura (OCEM, 2006). Contudo, essas possibilidades dificilmente se tornaram realidades se continuarmos a tratar esse espaço como uma mera sala de bate-papo.

Logo, entendemos que ao não prover um ensino de qualidade, essa e outras instituições de ensino estão sim negando a participação global e o desenvolvimento financeiro da população brasileira. A pergunta que fica é: será que eles têm consciência disso? Queremos acreditar que não.

### **5.3. Possíveis contribuições da pesquisa**

A primeira contribuição que entendemos que o presente estudo traz é o espaço para o diálogo e reflexão sobre a importância da escrita em língua inglesa no âmbito nacional. Se considerarmos que há somente duas escolas de idiomas em São Paulo que ofertam cursos preparatórios para o desenvolvimento da habilidade<sup>518</sup>, e que na esfera acadêmica as universidades, tais como a Universidade de São Paulo (USP), tendem a oferecer disciplinas de escrita de modo eletivo e optativo e não obrigatório<sup>519</sup>, vemos a importância de discussão dessa temática.

Quando pensamos na escrita em inglês para o mercado de trabalho, há uma tendência em deduzir que os profissionais naturalmente desenvolverão a escrita ao longo da profissão exercida. A presente pesquisa se mostra inovadora ao apresentar uma metodologia que engloba diferentes teorias e agentes e que poderia ser replicada (ou adaptada) à análise de cursos de inglês para negócios, visando investigar o quanto a habilidade escrita é de fato desenvolvida nesse segmento de mercado.

---

<sup>518</sup> Numa pesquisa realizada em sites de busca em 2018 com as palavras curso de inglês, escrita em inglês, curso de idiomas, São Paulo, constatei que somente três escolas de idiomas possuíam programas específicos para a instrução da escrita no estado de SP (Cultura Inglesa, com workshop de writing, Alumni e CCAA). Fazendo essa mesma busca no ano de 2021, encontrei os mesmos cursos na alumini, que oferece treinamento de habilidades específicas. <http://alumni.org.br/Cursos/Carreira/Avancada/e> no CCAA <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/writing/>. Acesso em 19/04/2021

<sup>519</sup> Usamos como exemplo uma pesquisa informal realizada no banco de disciplinas da Universidade de São Paulo (USP), onde não se encontrou disciplinas obrigatórias de ensino de escrita em inglês, no curso de Letras.

Pensando no contexto acadêmico, segundo o relatório produzido pela Capes mencionado anteriormente, percebe-se a necessidade de fazer com que o processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras seja mais eficiente, ainda que avanços tenham ocorrido nos últimos anos (DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2017)<sup>520</sup>. O relatório prevê que:

A proposta é que as IES definam seus parceiros nacionais e internacionais e apresentem suas propostas de internacionalização. Essas deverão contar com infraestrutura para internacionalização, utilização de idiomas estrangeiros, escritório de relações internacionais, projetos para receber estudantes/pesquisadores estrangeiros, treinamento da sua equipe técnica, apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país, entre outras ações, que vão além da mobilidade ativa e passiva de docentes e discentes, construindo um ambiente internacional no dia a dia da Universidade. (DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2017, p. 7).

O acesso à melhor capacitação linguística, tanto para receber alunos e professores estrangeiros, quanto para enviar docentes e discentes para programas no exterior é fundamental nesse processo. A esse respeito, concordamos com as colocações feitas por Ferreira (2018) que alerta para a falta de “condições materiais para auxiliar a comunidade acadêmica a escrever e publicar em inglês” e alega que “reflexões sobre a internacionalização não reconhecem a necessidade da comunidade acadêmica de melhorar suas habilidades de escrita em inglês” (p. 221). Precisamos estabelecer ações institucionalizadas que promovam a preparação da comunidade acadêmica para esse processo de internacionalização, o que implica em conhecimento linguístico (comunicação oral e escrita em inglês) para a participação efetiva na comunidade discursiva de prática de cada área do conhecimento e para a publicação internacional. Isso só é possível por meio de estabelecimento de políticas institucionalizadas e de financiamentos voltados a essas ações.

Entendemos que a presente pesquisa busque, de algum modo, contribuir para o preenchimento dessa lacuna ao evidenciar a falta de preparo em um nível anterior ao acadêmico. Atualmente, as disciplinas de letramento acadêmico em inglês tendem a ser de caráter eletivo e opcional (como ocorre na USP, a maior universidade da América Latina<sup>521</sup>) centralizadas em diferentes departamentos, além de não serem institucionalizadas. As disciplinas e cursos oferecidos nesse contexto se constituem em ações rápidas para lidar com as demandas da

---

<sup>520</sup> Informação obtida em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 08/03/2019.

<sup>521</sup> De acordo com o The World University Rank (THE <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-south-america>). Acesso em 8 de Agosto de 2019.

internacionalização e com a pressão da publicação em língua inglesa. A esse respeito Ferreira (2018, p. 222, 223) informa que:

Em breve levantamento nos sites das universidades brasileiras, foi possível encontrar três caminhos para lidar com o desafio de se escrever em inglês: (1) oficinas (*workshops*) de publicação em inglês geralmente patrocinadas pela biblioteca da universidade e/ou por uma editora de renome internacional;<sup>522</sup> (2) serviços de tradução e edição de textos custeados pela universidade – essa medida foi adotada pela Universidade de Campinas (Unicamp) –; e (3) serviços de auxílio para o desenvolvimento do texto em inglês como os oferecidos pelo Laboratório de Escrita Acadêmica em Língua Materna e Línguas Estrangeiras /.../ na Universidade de São Paulo (USP).

Logo, o presente estudo se torna importante ao passo que pode contribuir tanto para a área de Letramento Acadêmico (LA), bem como para a área de formação de professores de inglês. As possíveis contribuições à área de LA relacionam-se aos dados analisados e como esses podem revelar as concepções de escrita e de ensino-aprendizagem de línguas às quais os ingressantes na educação superior são expostos nessas modalidades de curso de idiomas. Os achados da presente pesquisa podem auxiliar os professores universitários na criação de atividades e ações que auxiliem os alunos a transformar o conhecimento que já possuem em habilidades transferíveis para esse novo contexto de uso da língua. Tais dados poderiam ser norteadores para a criação de cursos de escrita de caráter preparatório e não remedial, e de propostas de disciplinas que contemplem a escrita de forma institucionalizada, por todo o currículo, prática comum em universidades no exterior.

As possíveis contribuições para a área de Formação de Professores dizem respeito a melhor capacitação dos profissionais que atuarão na área de letramento, seja este acadêmico ou não, guiados pelos achados da investigação. Poucos são os cursos de Letras, por exemplo, que oferecem preparação para o ensino da escrita em inglês, em especial em cursos de idiomas.

A discussão acerca desse movimento de mercado, onde editoras têm comprado franquias de escola de idiomas e estabelecido seus MDs é também uma possível contribuição para a área de formação de professores. Desde 2011, com a reformulação do PNLD, temos a oferta de materiais especializados para a rede pública de ensino. A escolha desses materiais conta com especialistas e equipes que estabelecem critérios específicos para cada uma das então compreendidas habilidades comunicativas (TENUTA; OLIVEIRA, 2012). A disputa por esse grande cliente – o Governo – aqueceu o mercado editorial, que passou a produzir materiais que

---

<sup>522</sup> C.f. Toledo (2012)

contemplem as exigências de produção, dispostas em editais lançados a cada três anos<sup>523</sup>. Uma possível contribuição dessa pesquisa poderia ser o uso do mesmo aporte metodológico aplicado nesse estudo a averiguação dessas obras selecionadas pelo PNL D combinada à análise da prática pedagógica, replicando (ou adaptando) esse mesmo modelo de estudo ao contexto do ensino público.

Um possível desdobramento desse estudo poderia ser a criação de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar analisado. Nesse sentido buscaríamos promover momentos de educação continuada com esses professores e de criação de propostas de ensino, adequadas a esse contexto e que dialoguem com as necessidades dos alunos, numa perspectiva crítica de ensino-aprendizagem embasada nos pilares da pedagogia Pós-Método ao ensino de línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2006), na perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988; MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011), e nas teorias de Borg (2003) acerca das dimensões da cognição dos professores.

Como já apresentado em seções anteriores, a pedagogia Pós-Método, por meio de seus pressupostos de Particularidade<sup>524</sup>, Praticidade<sup>525</sup> e Possibilidade<sup>526</sup>, tem o potencial de embasar a atividade docente e guiar a escolha de materiais de modo mais intencional, ao promover a reflexão sobre os motivos pelos quais esse ou aquele conteúdo deve ser considerado relevante ao contexto de ensino e como os tópicos escolhidos podem promover desenvolvimento social e autonomia (KUMARAVADIVELU, 2006). A reorganização do ensino-aprendizagem de forma intencional, tendo em mente as particularidades e possibilidades inerentes ao contexto

---

<sup>523</sup> <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 20/04/2021.

<sup>524</sup> Uma das características mais importantes da Pedagogia Pós-Método tem a ver com a particularidade do ensino. O parâmetro da Particularidade está relacionado à compreensão de que cada sala de aula está alocada num determinado tempo e espaço, com uma determinada realidade social que é construída não somente pelo espaço geográfico político no qual essa aula se dá, mas também está ligada a cada um de seus componentes. Cada aluno reflete uma realidade social.

<sup>525</sup> Kumaravadivelu (2006) afirma que o parâmetro da praticidade está ligado à capacidade do professor de gerar conhecimento e não somente consumir, por meio de especialistas e teóricos que ditam métodos. Logo, o parâmetro da praticidade prevê que o professor se sinta apto a teorizar sobre sua sala de aula e colocar essas teorias em prática, avaliando sua efetividade. O autor alega que os professores devem ser capazes de “teorizar sobre a prática e praticar o que teorizam” (2006, p. 173).

<sup>526</sup> O parâmetro da possibilidade, desenvolvido por Kumaravadivelu (2001, 2006) inspirado nos escritos de Paulo Freire, está ligado às possíveis transformações sociais que podem ocorrer por meio do ensino linguístico. Tal parâmetro aponta para as relações existentes entre ensino e poder, bem como para a valorização da identidade e das experiências trazidas pelos alunos, que são moldadas não somente em sala de aula, mas também por seu contexto social.

no qual os alunos estão inseridos, pode promover a reflexão sobre o que, como e quando se trabalhar determinadas habilidades.

Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário criar um espaço para uma formação crítica de professores, que contemple questões relacionadas ao seu desenvolvimento reflexivo (LIBERALI, 1997a) e cognitivo (BORG, 2003). Borg (2003) define a cognição do professor como “o que ele sabe, acredita e pensa” (p. 81). A cognição do professor tem sido alvo de pesquisas que revelam a forma como os professores avaliam os eventos, atividades e interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem e o modo que essas interpretações e avaliações podem auxiliá-los a enriquecer seu conhecimento, e eventualmente habilitá-los se tornarem indivíduos auto direcionados (KUMARAVADIVELU, 2006). Essas pesquisas também apontam para os “fatores contextuais – por exemplo institucionais, sociais, instrucionais e físicos – que modelam o que o professor faz” (BORG, 2003, p.106). Tais fatores são centrais para um entendimento mais profundo das relações entre a cognição e a prática (KUMARAVADIVELU, 2006). A pedagogia pós-método prevê que ao longo do tempo esse conhecimento pessoal que os professores desenvolvem os levará a construir suas próprias teorias acerca da prática (KUMARAVADIVELU, 2006). Mas, para isso, faz-se necessário a criação de espaços para que esse processo formativo ocorra. Nesse sentido, uma pesquisa de intervenção no contexto de ensino poderia ser de grande valia ao promover esse momento de desenvolvimento reflexivo dos professores, voltado à prática contextualizada e assistida. Um outro desdobramento dessa pesquisa de intervenção poderia ser a análise conjunta dos materiais que compõe hoje o currículo da instituição, envolvendo coordenação e professores nesse processo, em busca da criação de um plano de curso coletivo, crítico e voltado a uma formação cidadã.

#### **5.4.Limitações da pesquisa**

Destacamos aqui as três limitações da pesquisa. A primeira está relacionada à falta da voz ativa dos alunos e de sua perspectiva sobre as aulas coletadas e suas produções escritas. A falta da voz dos alunos sobre sua visão de aprendizagem de língua e de escrita em inglês produz uma lacuna sobre a outra ponta do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que só investigamos a prática da professora e pudemos inferir o posicionamento dos alunos sobre os questionamentos levantados de forma periférica, por meio dos dados coletados.

A impossibilidade de se analisar os demais dados coletados dos outros professores também se constitui como uma limitação do estudo, uma vez que esses poderiam revelar outras tendências em termos de prática pedagógica. Ainda que o LD estudado tenha o mesmo escopo e organização do livro 2 da coleção, seria interessante ter estendido a análise aos exercícios e seções de escrita desse outro material, para averiguar se haveria alguma alteração significativa em relação ao desenvolvimento da escrita.

A terceira imitação da presente pesquisa está ligada à falta de indícios encontradas no que se refere à concepção de língua baseada nos pressupostos cognitivistas, ainda que houvesse sido realizada uma codificação a esse respeito. Faz-se necessário fazer novas leituras acerca das teorias que embasam essa perspectiva e repensar nos instrumentos de coleta e análise de dados a esse respeito.

## Referências Bibliográficas<sup>527</sup>

BADGER, R.; WHITE, G.. **A process genre approach to teaching writing**. *ELT journal*, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem** (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem). São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição–2006-HUCITEC

BARNARD, R.; CAMPBELL, L.. **Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context**. 2005.

BORG, S.. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. *Language Teaching*, 36, pp 81109 doi:10.1017/S0261444803001903 (2003)

BRANDT, D..**Writing Development and Life-Course Development: The Case of Working Adults**. In Bazerman et al. *The Lifespan Development of Writing*. NCTE Press, 2018. GRACE

BRASIL. MEC. SEF.. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**. Terceiro e Quarto Ciclos. 1998.

BRAUN, V.; CLARKE, V.. Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.2006. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **English in Brazil**. An examination of policy, perceptions and influencing factors. 2015.

CAMARA, J. M.. **Princípios de Linguística Geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa**. Padrão, Livraria Editora, 1977.

CAMPOS, I. C. Z.; SOUZA, O.. **A língua inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas**. Universidade Regional De Blumenau. Programa De Pós - Graduação Em Educação. 2010

CANAGARAJAH, A. S.. **Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: addressing learner identities**. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 4, p. 415-440, 2015.

\_\_\_\_\_. **A geopolitics of academic writing**. University of Pittsburgh Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **The End of Second Language Writing?** *Journal of Second Language Writing*, v. 22, n. 4, p. 440-441, 2013.

CARMAGNANI, A. M. G.. **A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino**

<sup>527</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

**de redação em LM e LE.** In: Maria José R.F. Coracini. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1ed.Campinas: Pontes, 1999, v. 1, p. 127-133.

CARVALHO, D. C. J.. O ensino de escrita em inglês e a escola de idiomas: local ideal ou idealizado? In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PEDRO, A. M.; OLIVEIRA, A. S. S.; MARQUES SILVA, A.; ISOLA-LANZONI, G.; KOBAYASHI, S. M.; WEISS, W. (Orgs.). **Trajéorias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 119-134. ISBN: 978-85-7506-391-0.

\_\_\_\_\_. English writing instruction in a language course in Brazil: a case study. In: FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. (org.). **Pesquisas sobre letramento em contexto universitário: a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP**. Araraquara: Letraria, 202. ISBN: 978-65-86562-36-1.

CHIARO, T. R. P.. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de Inglês para fins específicos**. 2009. 160p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Massachusetts Institute of Technology. 3<sup>rd</sup> Edition. ISBN:9780521858199. Cambridge University Press. 2006. Available: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>.

CHUN, C.; MORGAN, B.. **Critical research in English language teaching**. In: Gao, A. (Ed.). *Springer Second Handbook of English Language Teaching*. Norwell, MA: Springer Publishers, forthcoming.

COPE, B. KALANTZIS, M.. **Literacies**. Cambridge University Press 2012.

DANTAS, W. M.. **Erros de escrita em inglês por brasileiros: identificação, classificação e variação entre níveis**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

SILVA, H. G. L.. **UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**. In: XVI CNLF - CIFEFIL, 2012, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, 2012. v. XVI. p. 2015-2028.

DIERSMANN, D.. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático**. Roteiro, v. 35, n. 1, p. 23-52, 2010.

DUARTE, V.L.C.. (2003a). **Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem-sucedida**. In: Celani, M.A.A. (org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado das Letras.

DUARTE, V. C.. **Relações interpessoais: professor e aluno em cena**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, p. 119-142, dez. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 fev. 2021.



DUTRA, D. P.; MELLO, H.. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, p. 31-43, 2004. In: MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. **Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, v. 1, 2006.

ELBOW, P.. **Writing with power.** Oxford and New York: Oxford University Press.1981.

EF.EDU. **EF English Proficiency Index - A Comprehensive Ranking Of Countries By English Skills.** [online]. 2019. Available at: <<https://www.ef.com/ca/epi/downloads/>> [Accessed 18 June 2020].

FALCÃO, D; GILBERT, J.. **Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências.** Hist. ciênc. saúde-Manguinhos, v. 12, n. supl, p. 93-115, 2005.

FARACO, C.A .. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas.** Calidoscópico, vol.3, n.3. Unisinos. 2005.

FERREIRA, M. M.. Approaches to L2 writing instruction. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Ensino da língua inglesa: contribuições da linguística aplicada.** 1 ed. Campo Grande: Unaes, 2007.

FLOWER, L., & HAYES, J. **A cognitive process theory of writing.** College Composition and Communication, v. 32, p. 365-387. 1981.

\_\_\_\_\_. **A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento.** Intercâmbio, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: Revista LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

\_\_\_\_\_. **O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita.** Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta pedagógica pluriteórica para o ensino de escrita acadêmica em inglês para publicação** In. FERREIRA, FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras. [S.l: s.n.], 2018.

FOLSE, K.S. (2006).. **The art of teaching speaking: Research and pedagogy for the ESL/ EFL classroom.** Ann Arbor, MI: Michigan University Press.

GIL, C.. **A incidência do princípio idiomático e do princípio da escolha aberta na produção escrita de alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOODWIN, A. L.. **Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching.** Teaching Education, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GUILHERME, M.. Multiculturalismo e educação: carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire. Em O. Sopelsa & J. V. Trevisol (eds.). **Currículo, Diversidade e Políticas Públicas**, p. 45-50, 2009.

GUILHERME, M., Keating, C. & Hoppe D.. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. Em: **Language and Intercultural Communication**, 7:1, p. 77-94, 2010.

HARTSE, J. H.; KUBOTA, R.. **Pluralizing English? Variation in high-stakes academic texts and challenges of copyediting**. Journal of Second Language Writing, v. 24, p. 71-82, 2014.

HORNER, B. ET AL.. **Language difference in writing: Toward a translingual approach**. College English, p. 303-321, 2011.

HYLAND, K.. Genre pedagogy: **Language, literacy and L2 writing instruction**. Journal of second language writing, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.

KRASHEN, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford. Pergamon Press. ISBN 0-08-025338-5. 1st online edition in 2002. [http://sdrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://sdrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf).

KROSKRITY, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. In P. V. Kiroskrity (Ed.), Regimes of language (pp. 1–34). Sante Fe, NM: School of American Research Press. In KUMARAVADIVELU, B.. **Understanding language teaching: from method to post-method**. London: Routledge; Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B.. **Understanding language teaching: from method to post-method**. London: Routledge; Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

LA MADELEINE, B. L.. Lost in translation. English is the language of science. So to what extent are researchers who are non-native English speakers at a disadvantage? *Nature* 445: 454 f, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D.. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford: Oxford University Press. Journal of English Studies, ISSN 1576-6357, N° 3, 2001-2002, pags. 277-281. 3. 10.18172/jes.83, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. **The "academic literacies" model: Theory and applications**. Theory into practice, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEFFA, V.. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor).

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIBERALI, F. C.. **O Desenvolvimento Reflexivo de Professor**. The Specialist (17.1). 1997a.

\_\_\_\_\_. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. 1ª Ed. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2008.

LÚCIO, D. D.. **A variação entre textos argumentativos e o material didático de inglês: aplicações da análise multidimensional e do Corpus Internacional de Aprendizes de Inglês (ICLE)**. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAINARDES, J.; PINO, A.. **Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana**. Educ. Soc., Campinas , v. 21, n. 71, p. 255-269, July 2000 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200012&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200012>.

MANZINI, E.J.. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível em <[https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf)>. Acesso em 27/11/2017.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa**. Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A.. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J.. **Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality**. Deakin, Victoria, Australia: Deakin University Press. 1985. In NUNAN, D.. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. **Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, v. 1, 2006.

MENDONÇA, M. C.. Língua e ensino: políticas de fechamento. 2001. Em MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística–domínios e fronteiras**. 8 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

MILLER, C. Genre as social action. Quaterly journal of speech, v. 70, p. 151-167. 1984.

MORATO, E.M.. Neurolinguística. Em: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V.2. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

MOURA, M.O. et al. **Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOURA, S. A.. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino de uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2014.

MUNHOZ, R.. **Inglês Instrumental. Estratégias de Leitura.** Módulos II. São Paulo: Texto Novo, 2004.

MURRAY, D. M. Writing as process: how writing finds its own meaning. In Donovan, T. & McClelland, B. (Eds.), Eight approaches to teaching composition. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1980. p. 3-20. FERREIRA, M. M.. Approaches to L2 writing instruction. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Ensino da língua inglesa: contribuições da linguística aplicada.** 1 ed. Campo Grande: Unaes, 2007.

NUNAN, D.. **Second Language Teaching & Learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, A. L. A. M.. **Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil.** Trab. linguist. apl. [online]. 2012, vol.51, n.2, pp.305-317.

OLIVEIRA, B. M. A.. **Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de inglês.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, M.K.. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1998.

ORNELLAS, L. L. H.. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.** São Paulo. 2010.

PARIS, S. G; M. Y. LIPSON & K.K WIXON (1983) Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8: 293-316 IN: LIBERALI, F. C.. **O Desenvolvimento Reflexivo de Professor.** The Specialist (17.1). 1997a.

PASSINI, M. T.. **Do abstrato ao concreto: a presença bakhtiniana no ensino de língua estrangeira.** Signo, v. 35, p. 40-54, 2011.

PAVESI, G. S.. **Writing is a journey: a study of post-graduate students' perceptions of academic writing in English.** 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-05082020-182517. Acesso em: 2021-04-25.

PENNYCOOK, A. (2017). **The Cultural Politics of English as an International Language.** 10.4324/9781315225593.

PETTER, M.. **Linguagem, língua, lingüística.** Introdução à lingüística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 11-24, 2002

PERRENOUD, P.. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: INGLÊS. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

RICHARDS, J.. (2002). **Theories of Teaching in Language Teaching.** In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Cambridge Professional Learning, pp. 19-26). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.004

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIZVI, F.; LINGARD, B.. Globalizing education policy. New York: Routledge, 2010. Em: SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa.** São Paulo: SME/ COPED, 2016.

ROCHA, C. H.. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** DELTA, São Paulo , v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010244502007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502007000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

ROJO, R.. **Relatório Científico: VIII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: Diálogos no Estudo de Gêneros Textuais/Discursivos - Uma escola brasileira?** Anpoll – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), out. 2015. Disponível em <[http://anpoll.org.br/gt/generos-textuais-discursivos/wp-content/uploads/sites/15/2013/03/VIII-SIGET\\_Relatório-Científico.pdf](http://anpoll.org.br/gt/generos-textuais-discursivos/wp-content/uploads/sites/15/2013/03/VIII-SIGET_Relatório-Científico.pdf)>. Acesso em: em 25/11/2016.

ROLAND, M. C.. **Publish and perish.** EMBO reports, v. 8, n. 5, p. 424-428, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

SANTOS, M. S.. **A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Crítica.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 239 f. Dissertação de mestrado.

SASLOW, J.; ASCHER, A.. **Summit 1 – Teacher’s Edition.** 2 Ed. Pearson Education ESL.2012.

SAUSSURE, F.. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SCARPA E. M.. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** V.2. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

SWALES, J. **Research genres: Explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TENUTA, A.M. e OLIVEIRA, A.L.A.M.. **Livros Didáticos e Ensino de Línguas Estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, 14.2 (2012): 315-336.

TÍLIO, R.. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. v.VII, p.117 - 144, 2008.

<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33/71>

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H.. **As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.48, n.2, pp.295-315.

TÍLIO, R. C.. **Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios**. Educação & Realidade, v. 39, n. 3, 2014.

TRIBBLE, C.. **Writing**. Oxford: Oxford University Press. 1996.

VASCONCELLOS, C. S.. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7º Ed. São Paulo. 2014.

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

VYGOTSKY, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky (Vol.1)*. Springe

WARSCHAUER, M..The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. TESOL Quarterly, 34, 511-535. 2000.

WHITE, R; ARNDT, V.. Process Writing. London: Longman, 1991. In: NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978, 1999.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C.. **The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy**. Studies in Higher Education, v. 37, n. 4, p. 481-495, 2012.

YAKHONTOVA, T.. **Textbooks, contexts and learners. English for Specific Purposes**. Ann Arbor, vol. 20, p. 397-415, 2001.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T.. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?**. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 65-89, Junho de 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 de Outubro de 2017.

## Anexo 1 – Termo de consentimento dos alunos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de um projeto de pesquisa. Todas as informações requisitadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa e nunca comerciais.

I- NOME DO INDIVÍDUO: \_\_\_\_\_

Sexo declarado: \_\_\_\_ (F) ou \_\_\_\_ (M)

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Telefone: (     ) \_\_\_\_\_ Celular: (     ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

NOME DO RESPONSÁVEL LEGAL: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Sexo declarado: \_\_\_\_ (F) ou \_\_\_\_ (M)

Telefone: (     ) \_\_\_\_\_ Celular: (     ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### II- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1 – **Título do projeto:** O tratamento da escrita no livro didático avançado de curso livre e a prática docente.

2 – **Orientadora Responsável:** Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, DLM, FFLCH, USP.

3 – **Cargo / função:** Profa. Doutora MS-5 RDIDP.

4 – **Pesquisadora em sala de aula:** Prof. Esp. Daniela Cleusa de Jesus Carvalho.

5 – **Cargo / função:** Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da FFLCH, USP e tutora no Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeira.

6 – **Riscos e desconfortos:** mínimos.

7 – **Duração da pesquisa:** De 1 a 2 semestres letivos.

### III- EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1 – Esta pesquisa objetiva:

- a. Investigar o conceito de escrita que consta no material do nível avançado utilizado pela instituição de ensino na qual se dá a pesquisa, por meio dos exercícios que lidam com a habilidade escrita ao longo do material.
- b. Observar a utilização do material em sala de aula.
- c. Analisar a prática docente voltada ao ensino de escrita, por meio dos procedimentos pedagógicos adotados.
- d. Examinar o desenvolvimento dos alunos ao longo do nível em que estão inseridos por meio de suas produções escritas e exercícios submetidos.

A pesquisa busca, assim, preencher lacunas na área de ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira verificando a relação que há entre material didático e sua utilização em sala de aula, visando maior eficácia no ensino da escrita em cursos livres.

2 – O aluno participante da pesquisa realizará as seguintes tarefas:

- Prover todos os exercícios extras ofertados e redações solicitadas pelo professor que envolva a habilidade escrita para que a pesquisadora fotocopie.
- Fornecer o seu material didático e as avaliações escritas solicitadas pela pesquisadora para fotocópia.
- Responder a questionário online.
- Participar de entrevista com a pesquisadora.
- Ser filmado e gravado em aulas em que a habilidade de escrita for abordada em sala de aula

3 – A pesquisa se realizará no curso em que o (a) aluno (a) está inscrito (a) e, portanto, as atividades de aprendizagem oferecidas pelo professor fazem parte dela. Não há atividades específicas para aqueles que consentiram participar da pesquisa e outras para os que não vão. Assim, é importante que o (a) estudante realize as atividades requeridas pelo curso para a sua própria aprendizagem, mesmo que não vá participar da pesquisa, uma vez que esta não interferirá no andamento normal do curso.

4 – Caso o (a) aluno (a) queira não ser filmado de forma alguma (independentemente de ter dado consentimento ou não) nas aulas ou nas entrevistas este (a) deve comunicar sua decisão à pesquisadora que a acatará prontamente.

5 – É normal sentir certo desconforto nas filmagens e gravações. Porém, elas tendem a desaparecer após os primeiros registros. Além disso, as filmagens serão realizadas da maneira mais discreta possível.

#### IV- ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS DO PARTICIPANTE



- 1- Você e o (a) aluno (a) participante poderão, a qualquer momento, ter acesso às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir dúvidas.
- 2 – Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga qualquer prejuízo.
- 3- As respostas serão tratadas confidencialmente, sendo que a identidade do aluno (a) será preservada pelo tratamento anônimo dos dados, Em outras palavras, a identidade do (a) participante não será de forma alguma revelada seja na análise dos dados ou nas publicações geradas pela pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos ou apresentados em congressos científicos. Nomes fictícios serão utilizados para identificação, se necessário.
- 4- Você terá uma cópia desse consentimento esclarecido.
5. Não existe nenhum tipo de despesa ou remuneração financeira na participação nesta pesquisa.

#### V- QUEM CONTACTAR EM CASO DE DÚVIDA

##### Orientadora responsável pelo projeto:

Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira (11) 3091-5051 [mmferreira@usp.br](mailto:mmferreira@usp.br)

##### Pesquisadora de sala de aula:

Prof. Esp. Daniela Cleusa de Jesus Carvalho. (11) 98493-5638 [dcjcarvalho@usp.br](mailto:dcjcarvalho@usp.br)

#### VI- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em que meu (minha) filho (a) participe do presente projeto de pesquisa. Estou ciente que este documento será emitido em duas (2) vias, sendo que, uma cópia desse documento ficará comigo e a outra com a pesquisadora.

Por favor, assinale com um X uma das opções abaixo:

\_\_\_\_ EU AUTORIZO o uso dos dados de meu (minha) filho (a) – atividades e tarefas extras desenvolvidas, questionários respondidos, dados coletados, avaliações escritas aplicadas ao longo do curso, além de gravações de áudio e vídeo – para a pesquisa.

\_\_\_\_ EU NÃO AUTORIZO o uso dos dados de meu (minha) filho (a) – atividades e tarefas extras desenvolvidas, questionários respondidos, dados coletados, avaliações escritas aplicadas ao longo do curso, além de gravações de áudio e vídeo – para a pesquisa.

Por favor, assinale com um X uma das opções abaixo:

\_\_\_\_ EU AUTORIZO que as gravações de meu (minha) filho (a) em vídeo sejam exibidas em conferências.

\_\_\_\_ EU NÃO AUTORIZO que as gravações de meu (minha) filho (a) em vídeo sejam exibidas em conferências.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável)

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

## Anexo 2 – Termo de consentimento da Professora Ana

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de um projeto de pesquisa. Todas as informações requisitadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa e nunca comerciais.

I- NOME DO INDIVÍDUO: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Sexo declarado: \_\_\_\_ (F) ou \_\_\_\_ (M)

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Telefone: (     ) \_\_\_\_\_ Celular: (     ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### II- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1 – **Título do projeto:** O tratamento da escrita no livro didático avançado de curso livre e a prática docente.

2 – **Orientadora Responsável:** Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, DLM, FFLCH, USP.

3 – **Cargo / função:** Profa. Doutora MS-5 RDIDP.

4 – **Pesquisadora em sala de aula:** Prof. Esp. Daniela Cleusa de Jesus Carvalho.

5 – **Cargo / função:** Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da FFLCH, USP e tutora no Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeira.

6 – **Riscos e desconfortos:** mínimos.

7 – **Duração da pesquisa:** De 1 a 2 semestres letivos.

### III- EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1 – Esta pesquisa objetiva:

- a. Investigar o conceito de escrita que consta no material do nível avançado utilizado pela instituição de ensino na qual se dá a pesquisa, por meio dos exercícios que lidam com a habilidade escrita ao longo do material.
- b. Observar a utilização do material em sala de aula.
- c. Analisar a prática docente voltada ao ensino de escrita, por meio dos procedimentos pedagógicos adotados.

- d. Examinar o desenvolvimento dos alunos ao longo do nível em que estão inseridos por meio de suas produções escritas e exercícios submetidos.

A pesquisa busca, assim, preencher lacunas na área de ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira verificando a relação que há entre material didático e sua utilização em sala de aula, visando maior eficácia no ensino da escrita em cursos livres.

2 – O participante da pesquisa realizará as seguintes tarefas:

- Prover todos os planos de aula desenvolvidos para a turma analisada.
- Fornecer cópia de todas as atividades e tarefas extras desenvolvidas para o grupo de alunos.
- Disponibilizar todas as avaliações escritas aplicadas ao longo do curso ministrado.
- Ser filmado e gravado em aulas em que a habilidade de escrita for abordada.
- Escrever pequenos relatos, sempre que necessário, sobre possíveis dúvidas, questionamentos e ideias que teve ao longo da preparação das aulas e de atividades extras, em especial atividades que contemplem a escrita.
- Participar de entrevistas com a pesquisadora para esclarecer possíveis dúvidas sobre escolhas e procedimentos adotados ao longo do curso.

3 – Caso você queira não ser filmado de forma alguma (independentemente de ter dado consentimento ou não) nas aulas ou nas entrevistas você deve comunicar sua decisão à pesquisadora que a acatará prontamente.

4 – É normal sentir certo desconforto nas filmagens e gravações. Porém, elas tendem a desaparecer após os primeiros registros. Além disso, as filmagens serão realizadas da maneira mais discreta possível.

5- Espera-se que com esse estudo você possa refletir sobre suas escolhas frente ao material didático com o qual trabalha e materiais extras que possa utilizar e ter uma compreensão mais aprofundada sobre sua prática e como esta influencia seus estudantes. Todas essas informações devem auxiliá-lo no seu trabalho docente e em sua formação profissional, oportunizando reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

#### IV- ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS DO PARTICIPANTE

1 – Você poderá, a qualquer momento, ter acesso às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir dúvidas.

2 – Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga qualquer prejuízo.

3 – Suas respostas serão tratadas confidencialmente, sendo que a sua identidade será preservada pelo tratamento anônimo dos dados, Em outras palavras, sua identidade não será de forma alguma revelada seja na análise dos dados ou nas publicações geradas pela pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos ou apresentados em congressos científicos. Um nome fictício será utilizado para identifica-lo, se necessário.

4 – Você terá uma cópia desse consentimento esclarecido.

5 – Não existe nenhum tipo de despesa ou remuneração financeira em sua participação nesta pesquisa.

#### V- QUEM CONTACTAR EM CASO DE DÚVIDA

Orientadora responsável pelo projeto:

Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira (11) 3091-5051 [mmferreira@usp.br](mailto:mmferreira@usp.br)

Pesquisadora de sala de aula:

Prof. Esp. Daniela Cleusa de Jesus Carvalho. (11) 98493-5638 [dcjcarvalho@usp.br](mailto:dcjcarvalho@usp.br)

#### VI- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente projeto de pesquisa. E afirmo também que sou maior de 18 anos. Estou ciente que este documento será emitido em duas (2) vias, sendo que, uma cópia desse documento ficará comigo e a outra com o pesquisador.

Por favor, assinale com um X uma das opções abaixo:

EU AUTORIZO o uso dos meus dados (planos de aulas, atividades e tarefas extras desenvolvidas, avaliações escritas aplicadas ao longo do curso, além de gravações de áudio e vídeo) para a pesquisa.

EU NÃO AUTORIZO o uso dos meus dados (planos de aulas, atividades e tarefas extras desenvolvidas, avaliações escritas aplicadas ao longo do curso, além de gravações de áudio e vídeo) para a pesquisa.

Por favor, assinale com um X uma das opções abaixo:

EU AUTORIZO que minhas gravações em vídeo sejam exibidas em conferências.

\_\_\_\_ EU NÃO AUTORIZO que minhas gravações em vídeo sejam exibidas em conferências.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

### Anexo 3 – Questionário

QUESTIONÁRIO<sup>1</sup> SOBRE O PERFIL E FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE INGLÊS PARTICIPANTE DA PESQUISA.

#### I - PERFIL E FORMAÇÃO LINGUÍSTICA/PROFICIÊNCIA

1. Nome do Participante: \_\_\_\_\_

2. Faixa etária. Assinale com um X:

- 16-20 anos
- 20-25 anos
- 26-30 anos
- 31-35 anos
- 36-40 anos
- 41-45 anos
- 46-50 anos
- Outros \_\_\_\_\_

3. Formação: Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.

- Ensino Médio. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Magistério. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Graduação em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Latu Senso em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Mestrado em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Doutorado em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Outros. Indique: \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Questionário adaptado de ORNELLAS, Luciana Lorandi H. de. *Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. São Paulo: 170 p. 2010.

4. Frequentou cursos de inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim

Não

**Em caso de resposta afirmativa:**

Onde? \_\_\_\_\_

Qual(is) curso(s)? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

5. Teve alguma experiência com a língua inglesa fora do Brasil? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim.

Não

**Em caso de resposta afirmativa:**

Onde? \_\_\_\_\_

Que espécie de experiência? \_\_\_\_\_

6. Frequentou cursos de outros idiomas que não inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim

Não

**Em caso de resposta afirmativa:**

Qual(is) idioma(s)? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Qual(is) curso(s)? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

**II - PERFIL PROFISSIONAL E EDUCACIONAL**

7. Atualmente leciona inglês aonde? Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.



- escola particular
- escola pública
- aulas particulares em residências e/ou empresas

8. Já lecionou inglês em outro tipo de escola? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- Sim -  particular  pública  aulas particulares em residências e/ou empresas
- Não

9. Frequenta algum dos eventos abaixo? Nesta questão, assinale com um X quantas alternativas forem necessárias. Se a sua resposta for **não**, justifique-a.

- palestras oferecidas pelas editoras
- workshops oferecidos pelas editoras
- congressos e/ou seminários oferecidos por universidades
- congressos e/ou seminários oferecidos por associações
- congressos e/ou seminários oferecidos pelas escolas nas quais trabalha
- conversa com outros professores da área
- cursos de extensão oferecidos por universidades. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em que área? \_\_\_\_\_

- Não. Por quê? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

10. Faz uso de algum dos recursos abaixo? Nesta questão, assinale com um X quantas alternativas forem necessárias. Se a sua resposta for **não**, justifique-a.

- artigos científicos publicados em revistas científicas.
  - artigos científicos disponíveis em sites de incentivo à pesquisa.
  - revistas. Quais? \_\_\_\_\_
  - sites. Dê exemplos. \_\_\_\_\_
  - livros. Dê exemplos. \_\_\_\_\_
  - outros.
- Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

Se você frequenta ou faz uso de algum recurso listado nas questões **09** e **10**, responda a questão **11**. Se **não**, vá para a questão **12**.

11. Por que você frequenta ou faz uso de eventos e recursos? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

12. Quais habilidades você julga serem necessárias para ser um professor de idiomas?

---

---

---

13. Você acredita que o professor que ensina o nível avançado precisa ter alguma habilidade além das que você listou acima?

---

---

---

14. Você enfrenta algum desafio ao dar aulas para o nível avançado que normalmente não ocorre nos níveis básico e intermediário?

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não.

15. Os alunos do nível avançado possuem algum tipo de exigência diferente dos alunos nos níveis básico e intermediário?

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não.

16. Em sua opinião há alguma diferença entre um professor de idiomas que ministra aulas em cursos livres e um professor de idiomas que trabalha no ensino regular, seja ele público ou privado?

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não.

Responda as perguntas **17 a 20** caso tenha feito graduação em Letras ou na área da Educação. Se não fez, vá para a pergunta **21**.

17. Na graduação você foi preparado (a) para lecionar inglês para cursos de idiomas? Assinale com um X apenas uma alternativa.

( ) Sim. Como? \_\_\_\_\_

( ) Não. Sabe dizer o porquê? \_\_\_\_\_

18. Teve alguma disciplina na graduação que tratava do ensino de escrita em língua inglesa? Assinale com um X apenas uma alternativa.

( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) Não

Se assinalou **NÃO** na questão **18**, responda à questão **19**. Se assinalou **SIM**, vá para a questão **21**.

19. Gostaria de ter tido em sua grade de disciplinas alguma matéria que tratasse do ensino de escrita em inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se assinalou **SIM** na pergunta **19**, **responda** à questão **20**. Se assinalou **NÃO**, vá para a questão **21**.

20. Acredita que se tivesse tido alguma disciplina voltada para o ensino de escrita em inglês isso mudaria algo em sua prática? Justifique.

( ) Sim. Por quê? O quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

21. Você foi preparado (a) para lecionar inglês na escola de idiomas na qual trabalha atualmente? Assinale com um X apenas uma alternativa.

( ) Sim. Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) Não. Sabe dizer o porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Teve algum treinamento que instruisse acerca do ensino da escrita?

( ) Sim. Quanto(s)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
( ) Não

### **III – ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

23. Defina escrita.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Como você entende o ensino de escrita?

---

---

---

---

---

---

---

25. Com que frequência você escreve?

- sempre     geralmente     às vezes     raramente  
 nunca

26. Quais tipos de texto você geralmente escreve? Explique.

---

---

---

27. Qual a relevância da escrita em seu cotidiano?

---

---

---

---

28. Descreva como foi seu processo de aprendizagem de escrita em Língua Materna.

---

---

---

---

---

29. Descreva como foi seu processo de aprendizagem de escrita em Língua Estrangeira.

---

---

---

---

---

30. De quais técnicas de ensino se recorda ter feito uso durante sua aprendizagem em língua estrangeira?

---

---

---

---

31. Você ensina escrita na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?

( ) Sim. Como? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Se respondeu **SIM** à pergunta **31**, responda às perguntas **32** a **38**. Se assinalou **NÃO** vá para a pergunta **39**.

32. Quais técnicas você aplica em sua aula para ensinar a habilidade escrita? Explique.

---

---

---

---

33. Que tipo de exercícios aplica aos alunos ao ensinar escrita? Explique.

---

---

---

---

34. Você dá algum tipo de instrução prévia ao passar exercícios voltados à escrita ou ao pedir que alunos escrevam parágrafos ou textos?

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

35. Que tipo de texto você solicita que os alunos escrevam? Explique.

---

---

---

---

36. Você geralmente corrige exercícios de escrita? Explique.

( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

---

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

---

Se respondeu **SIM** à pergunta **36**, responda às perguntas **37** e **38**. Se respondeu **NÃO** vá a pergunta **39**.

37. Como você corrige os exercícios voltados à escrita?

---

---

---

---

---

38. Você fornece algum tipo de feedback aos alunos ao corrigir exercícios e textos?

Sim. Como? \_\_\_\_\_

---

Não? Por quê? \_\_\_\_\_

---

39. Você prepara os alunos para as atividades de escrita das avaliações?

Sim. Como? \_\_\_\_\_

---

Não? Por quê? \_\_\_\_\_

40. A escola na qual trabalha solicita que se ensine algum tipo de texto específico?

Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

Não

41. A escola na qual trabalha faz algum tipo de exigência em relação ao ensino da escrita?

Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

Não



## Anexo 4 – Apresentação da Unidade de Ensino

### PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DE NOVOS FUNCIONÁRIOS

O programa tem por objetivo facilitar a adaptação do funcionário recém-contratado ao novo ambiente e à nova equipe de trabalho.

#### HISTÓRICO DA FRANQUEADORA'

██████████, há 150 anos no mercado, é líder em educação no mundo e está presente em mais de 80 países com 40 mil colaboradores. Vemos a jornada do aprendizado de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação. Isso inclui alunos, professores, educadores e governos, que tornam possível essa viagem.

Para nós, a Educação não é qualquer produto, mas sim uma grande responsabilidade. Por isso, nossa estratégia global é a de sempre colocar o aluno no centro de tudo o que fazemos. Investimos e nos comprometemos a desenvolver produtos, serviços e tecnologias que tenham eficácia, ou seja, que alcancem as pessoas onde quer que elas estejam, no tempo em que elas desejam, com os recursos mais propícios para absorção de conteúdo e de forma customizada.

É a ênfase nessa eficácia que impulsiona nossas estratégias para tornar a aprendizagem muito mais pessoal e poderosa. Estamos trabalhando exatamente em antecipar tendências, diagnosticar as melhores formas de aplicá-las e oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos. Isso porque acreditamos na educação como caminho para despertar sonhos e reforçar a capacidade de realizá-los.

#### ██████████ no Brasil

Considerada um dos maiores players privados de Educação no Brasil, onde atuamos desde a década de 1970, ██████████ entrega soluções completas e customizadas que atingem todo ciclo educacional - desde a educação infantil até a vida adulta, por meio das linhas de negócios focadas em Educação Básica, Ensino Superior e Profissional.

Na área de Educação Básica, é referência no mundo com a atuação dos Sistemas de [REDACTED] da área privada, e [REDACTED] da área pública.

No Ensino Superior é parceira de universidades e instituições com um catálogo de livros de referência no mercado, conteúdo e recursos tecnológicos, como os e-books e a biblioteca virtual, assim como soluções completas para o ensino a distância.

Já em Idiomas, atuação de maior destaque da [REDACTED] pela tradição de marcas como [REDACTED] - fundada em 1724 -, trabalhamos com catálogos de livros, conteúdo e recursos tecnológicos, e serviços, como capacitação de professores, para todas escolas e institutos do Brasil.

No Brasil, [REDACTED] [REDACTED] é [REDACTED] em cursos de inglês e profissionalizantes, com marcas como [REDACTED], [REDACTED] e pela Casa do Psicólogo oferece avaliações educacionais e psicológicas.

Todo esse trabalho impacta mais de 5 milhões de pessoas, fazendo com que o Brasil figure entre os quatro países prioritários da Pearson no mundo.

## **HISTÓRICO DA [REDACTED]**

A [REDACTED] Idiomas conta com 40 anos de experiência, mais de 200 Unidades e Centros de Idiomas espalhados por todo o Brasil.

A marca [REDACTED], constantemente premiada pela ABF como uma franquia de excelência, hoje integra a [REDACTED], empresa nacional inteiramente voltada à educação e formação de alunos.

Em 2014, o [REDACTED] foi adquirido pela [REDACTED]. Há 150 anos no mercado, o grupo britânico é líder em educação no mundo e está presente em mais de 70 países com 48 mil colaboradores. A [REDACTED] vê a jornada do aprendizado de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação. Isso inclui alunos, professores, educadores e governos, que tornam possível essa viagem.

## **HISTÓRICO DA FRANQUIA**

A Unidade [REDACTED] foi a primeira unidade dos [REDACTED] [REDACTED], tendo sido assumida por ambos em outubro de 2010. Com formação específica na área de educação (Pos-graduação em Língua Inglesa e Graduação em Pedagogia

respectivamente), durante o primeiro semestre do ano de 2011 saiu de 2015 alunos para 525 e no segundo semestre teve que expandir em caráter de emergência as estruturas físicas para atender o número de quase 800 alunos no final de 2012.

Já no fevereiro do ano de 2012 foi inaugurada a segunda unidade dos franqueados acima mencionados, a Unidade Skill P [REDACTED] Com o mesmo empenho, dedicação e constante aprendizado ambas as unidades juntas hoje atendem a mais de 800 alunos e emprega 32 funcionários.

### **DNA DA [REDACTED] E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Com uma proposta responsável de ensino pela percepção das inteligências múltiplas, toda a base teórica foi e vem sendo desenvolvida por meio de extensas pesquisas pedagógicas, o que resulta em uma filosofia de ensino de vanguarda: os alunos da [REDACTED] não só entendem, falam, lêem e escrevem no idioma, mas também são orientados a compreender e respeitar a diversidade cultural do mundo, a valorizar o ser humano e buscar o convívio harmonioso e a cooperação. O ensino do idioma em contextos sociais específicos, ou seja, situações cotidianas, aliado a valores como trabalhar em equipe, buscar a excelência nos serviços prestados e atuar com ética e responsabilidade, fez da [REDACTED] a maior rede de ensino de idiomas de São Paulo e uma das maiores do Brasil.

## Anexo 5 – Academic skills and strategies



## Anexo 6 – Exercício do tipo mecânico (a)

**C**  **Listening. Support Reasoning with Details.** Listen to each ad. Then listen again. Decide which technique or techniques the advertiser is using to persuade the consumer to buy the product. Explain your answers.



Technique(s) used  
Play on people's hidden fears  
Associate positive qualities with a product



Technique(s) used  
Associate positive qualities with a product  
Provide testimonials



Technique(s) used  
Provide snob appeal  
Associate positive qualities with a product

### **C** **Listening**


Suggested teaching time:	10 minutes	Your actual teaching time:	
--------------------------	------------	----------------------------	--

- Before students listen, have them say what products and brands the advertisements are for. (**First ad:** product—mouthwash, brand—Nice-Mouth; **Second ad:** product—lemonade, brand—Leon's; **Third ad:** product—cars, brand—Bernard)
- Point out that more than one technique may be used in each ad.
- Model the first item with the class. Have students listen to the first ad and write the advertising technique(s) used. Have students discuss their choices in pairs.
- To review as a class, have a volunteer share and support his/her answer. (Possible response: The ad plays on people's hidden fears by making them worry about losing their jobs or having a bad day because of bad breath. It also provides facts to prove that the product is good.)
- Follow the same procedure for the other two ads.

## Anexo 7 – Exercício do tipo mediador (b)

**NOW YOU CAN** *Compare your use of leisure time*

**A Frame Your Ideas.** Complete the survey. Then circle the activities you truly consider to be "leisure activities."

 **Check how frequently you do each of the following activities.**

	Very often	Frequently	Sometimes	Rarely	Never
running errands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
doing housework	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
surfing the Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
catching up on personal e-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keeping in touch with friends by telephone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spending time with family	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attending cultural events	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
working on a hobby or interest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
playing games (video, board games, sports)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reading for pleasure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
listening to music	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
watching TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercising	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
taking naps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eating out	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
other:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B Make Personal Comparisons.** With a partner, compare how you spend your time. Which activities do you wish you spent more time on? Are there any you think you spend too much time on?

**C Discussion.** In what ways does technology add to or interfere with your leisure time? What can you do to keep work or study balanced with leisure time in your life?

*"E-mail keeps me in touch with more of my friends. I don't think it interferes with my leisure time at all."*

117

### **B Make Personal Comparisons**

- To get students ready for pair work, have them list the activities they would like to spend more time on and the ones they spend too much time on.
- Have pairs take turns sharing the activities on their lists. Encourage them to explain why they would like to spend more time on some of them and less time on others. You may want to model this for the class. For example, *I wish I could exercise more often. Exercising helps me feel refreshed, but I can only find time to go to the gym once a week.*

**Anexo 8 – Exercícios que servem como um instrumento de treino gramatical ou vocabular (c)**

**D** On a separate sheet of paper, write advice for each person. Use the verbs **stop**, **remember**, and **forget** with gerunds or infinitives.

*She should stop working so much.*

Answers will vary, but may include:

1. Samantha has a demanding job and works long hours. When she finally gets home, she's exhausted. She spends all weekend trying to catch up on housework and shopping.
2. Michael spends most of the day at the computer. Some days he doesn't even get outside except to walk to the bus stop. On the weekends, he just watches a lot of TV.  
*He should remember to exercise every day.*
3. Philip is a single father with three kids, and he travels a lot for his company. He feels his kids are growing up so fast that he hardly ever sees them.  
*He shouldn't forget to make time for his kids.*
4. Marisa has been using her credit cards a lot lately, and she can't keep up with the monthly payments. And now she's having a hard time keeping up with *all* her bills.  
*She should stop using her credit cards so much.*

**D On a separate sheet of paper, ...**

Suggested teaching time:	5–10 minutes	Your actual teaching time:	
--------------------------	--------------	----------------------------	--

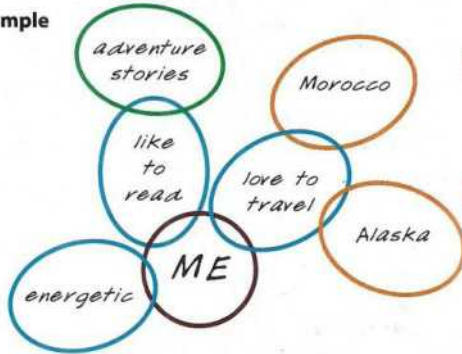
- Read the first item and example with the class.
- As a class, brainstorm more suggestions for Samantha. (Possible responses: She should stop to take breaks; She should remember to make time for herself; She should stop over-scheduling.)
- As students work, circulate to provide help with the gerunds and infinitives.
- Have students compare answers with a partner.
- Review as a class. As you get feedback from students, you may want to write a list of suggestions for each person on the board.

 • Vocabulary-Building Strategies

## Anexo 9 – Exercício de escrita propriamente ditos (d)

- A Prewriting. Clustering Ideas.** Look at the idea cluster below. On a separate sheet of paper, create your own idea cluster. Draw a circle and write **ME** inside it. Then write any ideas that come to mind in circles around the main circle. Expand each new idea. Include hobbies, accomplishments, places you have traveled, interests, goals, etc.

**Example**



**ERROR CORRECTION** Correct the errors.

I have always been a relaxed, passionate, and been a moody person. I love traveling, <sup>meeting</sup> to meet new people, and learning about new places. I have been to many interesting places; for example, I have been on top of Mount Kilimanjaro, I have gone ice fishing with Eskimos in Alaska, and I <sup>have ridden</sup> rode on a camel in Morocco. These were some of

- B Writing.** On a separate sheet of paper, write a paragraph describing yourself, using the information from your cluster. Make sure to use parallel structure.

**C Self-Check.**

- Did you use parallel structure with pairs or series of nouns, adjectives, and adverbs?
- Did you use parallel structure with the clauses, phrases, and tenses?
- Does the topic sentence introduce the topic of the paragraph?

24 UNIT 2

**A Prewriting**

- Have students look at the idea cluster. Ask *What does the cluster reveal about the person who made it?* (Possible responses: The person likes to travel; He or she has been or would like to go to Morocco and Alaska; The person likes to read adventure stories.)
- Point out how the circles containing related ideas overlap each other. For example, *adventure stories* overlaps *like to read*, not *energetic*.
- Have students create their clusters individually. Point out that when drawing their clusters, students should not judge their ideas: they should write everything that comes to their minds.

**B Writing**

- Before students write, point out how circles that overlap the same circle may contain elements to be expressed with parallel structure. For example, *Morocco* and *Alaska* overlap *love to travel*. The sentence *I love to travel to Morocco and Alaska* uses parallel structure.
- As students write, circulate to offer help as needed. Check to see that students are forming parallel structures correctly.



## Anexo 10 – Exercício indefinido (e)

- C Summarize.** First, in your own words, summarize each person's life-changing experience. Then discuss which person's experience you identify with the most. Explain why.

### **C Summarize**

Suggested teaching time:	10 minutes	Your actual teaching time:	
--------------------------	------------	----------------------------	--

- In small groups, have students summarize the life-changing experience of each person.
- As students explain which person's experience they most identify with, circulate to encourage them to give specific examples.
- To review, have volunteers share their responses with the class.

## Anexo 11 – Transcrição das aulas da Professora Ana

**Data da aula: 02/05**

**Página (s) do livro trabalhada: 42/43**

### Contextualização

A professora inicia a aula informando que os alunos farão uma atividade em pequenos grupos. Essa atividade, que não consta no LD analisado, é baseada em um vídeo extraído da Internet. O vídeo trata da mesma temática da unidade, acerca de aparência física e vestimenta adequada. Neste vídeo um mesmo homem pede dinheiro a estranhos em via pública, num primeiro momento vestido como uma pessoa em situação de rua e num segundo momento de terno e gravata. As pessoas colaboram mais e são mais cordiais quando o homem está bem vestido. A professora explica o objetivo de haver apresentado esse exercício à turma em vez de seguir com o cronograma do LD: ela deseja que com base no vídeo os alunos desenvolvam a habilidade de argumentação, justificando suas respostas. Ela divide os alunos em dois grupos e passa a explicar a atividade: eles devem responder a duas perguntas iniciais, tendo como base o vídeo que será passado à turma. Cada grupo ficará responsável em responder a uma das perguntas. Assim que a professora informa os alunos sobre a atividade em grupo a Aluna A a questiona:

1. PA /.../ this time this time I'm sorry ok this time I have only ah ask two questions ok (1) and I have to
2. AA<sup>2</sup>: are you sure? (inaudível)
3. PA: yes I am (2)
4. AA: are you very
5. PA: I do like ever (3) I am sure
6. AA: (inaudível) it's like more for more ((risadas))
7. PA: no like uh it's three questions ok sorry no it's two questions ok and I'm going to give one question for each group so I don't get confused and you don't get confused

---

<sup>2</sup> Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, por exemplo, AA, para a Aluna A.

- cause last time it was kind of a confusion so (1) yeah I'm not gonna make that mistake again so this group you're going to answer this question
8. AA: hold on hold on hold on
  9. PA: ok ok
  10. AA: do we have ah do we have paper to write the answers?
  11. PA: (2) someone? Aluna B? ((sussurrando)) I don't have paper (1) I don't
  12. AA: sorry /.../
  13. PA: /.../that's what (2) paper? (3) ah no paper? ((mais de um aluno falando ao mesmo tempo)) (inaudível)
  14. AA: (inaudível) Aluna B?
  15. PA: she does (3) ok yeah Aluna B is going to distribute her paper
  16. AB: I just have three books and I was like (inaudível)
  17. PA: ok (2) one page for the group (1) (inaudível)
  18. AA: I got it it's ok I see the shame I see the shame
  19. PA: ok so ah your group is going to answer this question (2) why do people prefer to give money to a man who looks rich? (1) a very specific question you'll understand in the future (3)
  20. AA: to give money?
  21. PA: to a man who looks rich (5) (inaudível) yeah?
  22. AA: uhum
  23. PA: and you guys are going to answer this question (1) ah why is the man treated differently when he is wearing a suit? (1)
  24. AE: why a man
  25. PA: why is the man treated differently when he is wearing a suit (inaudível) when he is wearing a suit (1) yah when he is wearing a suit (2)
  26. AE: when? sorry teacher
  27. PA: it's ok he he was
  28. AE: he was
  29. PA: wearing a suit ((é possível ouvir sussurros ao fundo))
  30. AC: he is writing
  31. AE: wearing a suit?
  32. PA: yeah (8)
  33. AD: teacher how can I write suit?

34. PA: S-U-I-T suit
35. AD: ok thanks
36. PA: yeah? ok ah I'm going to show you the video and then you're going to discuss the answers because in your answers I don't wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening tell me why are you (inaudível)
37. AB: I don't know (risadas)
38. PA: yes please teach
39. AC: but if this one phrase defines everything that we have to talk about?
40. PA: (2) No because ((risadas))
41. AC: thank you ((risadas))
42. AA: (inaudível) I'm impressed that was a direct question
43. PA: no but you would have to discuss because you have to have actual arguments like to ah corroborate your opinion on why and this is very hard to do it's like ENEM you can write you can finish ENEM with seven lines but can you? (1) I don't think so ((risadas)) (1) ((PA faz efeitos sonoros)) pam pam pam ((risadas)) yeah that was cool right? (3)
44. AC: [I feel like in a movie]
45. PA: it's like a coincidence? I think not (risadas) ok (2) here we go /.../

A professora faz alguns ajustes no equipamento de reprodução de vídeo e o reproduz em sequência. Alunos permanecem em silêncio durante a reprodução do vídeo.

Após a reprodução as Alunas A e B tecem alguns comentários, exprimindo suas opiniões sobre o material assistido com toda a turma. Todos passam a trabalhar em seus respectivos grupos e trocam opiniões sobre o vídeo, eventualmente fazendo perguntas e esclarecendo dúvidas de vocabulário com a professora, formulando suas respostas às perguntas propostas.

A professora dá início ao processo de correção das questões ditadas pedindo para que os alunos compartilhem suas respostas voluntariamente.

46. PA: /.../ ok (2) good who wants to start with the with the answers?
47. AA: their group ((todos os alunos riem)) [...]

48. AD: /.../can we start?
49. AB: I think the way he dressed up and his vocabulary because
50. AA: sorry I forgot what you guys question
51. AB: ah why (1) why the man treated differently when he was wearing a suit
52. PA: pretty singular question (1)
53. AA: yeah
54. PA: what is your answer?
55. AB: I think it's the way he dressed up and his vocabulary because
56. AD: ((risos)) We think ((risos)) yeah
57. AB: we think yeah ok ((risos)) and it's also like in the second one he is like dude can you do me a favor and the person was like oh can you please make something for me and that was pretty different ah so the first guy was asking for charity and the second one was asking for a little favor (1) that changes a lot the way that people see
58. AD: yeah
59. PA: yeah? You have any comments on what they said? (1) what about yours?
60. AC: (inaudível)
61. AA: no you say it I write and you say it (inaudível)
62. AC: ((risos)) our question was why did people prefer to give money to a man who looks rich and we write ((lendo)) because people care about appearance and not about what the person is going to do with the money they prefer those people dress well or speak makes people think or believe that they're sorry and they are good people when actually it's not true
63. PA: wow (1) yeah? It's very similar the answers right? /.../

Professora cruza as respostas dadas pelos alunos, construindo a conclusão juntamente com os alunos acerca do vídeo de que o homem recebeu mais ajuda quando ele estava bem vestido, logo, a aparência é algo que importa sim. A professora passa a expandir o tema ao propor novas perguntas acerca de adequação de vestimenta em diferentes contextos de trabalho. Os alunos interagem com a professora de forma oral, compartilhando suas ideias e experiências em um único grupo. A professora também compartilha sua opinião e experiências pessoais. Nenhuma atividade escrita é requerida nesse momento. Na sequência eles passam a responder

a uma nova pergunta feita pela professora, agora sobre aparência e vestimenta. A questão é apresentada da seguinte maneira:

64. PA: /.../ my question right now is really interesting because if I ask this question to my mom her answer will be straight yeah but if I'm asking to you and our generation ah is trying to make things differently I want you to tell me ah specific reasons to your answer ok? So based on your discussion and based on the video does appearance matters? And I want you to think and give me a yes or no and a very specific why you think so
65. AB: according to the video or according to our mind?
66. PA: according to you after everything we have discussed (1) what do you think? /.../

Os alunos inicialmente discutem em grupo, juntamente com a professora, que pede a opinião de cada um deles. Ela passa a fazer mais perguntas baseada nas respostas deles, voltadas ao mesmo tema, instigando-os a participar. Os alunos conversam sobre as novas perguntas até que a professora faz um questionamento específico, que fará parte da lição de casa dos alunos:

67. PA: /.../so what I'm going to ask of you is that (inaudível) (2) sorry ((lendo o plano de ensino)) ok so think there are some aspects and some occasion in which is ok to have a certain appearance (1) yeah? ((alunos concordam)) ah (1) I'm going to ask first I'm going to ask you homework ok? this is your homework ((alunos concordam)) ah and then we're gonna do some activities because for this homework I need a specific vocabulary and then we correct the homework and then we're going to practice this vocabulary and (2) yeah that's it (1) so the homework is this: during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../

A professora começa a dar exemplos para ilustrar a atividade que eles devem fazer, citando uma moça no trem que estava com um vestido curto e como as pessoas ao redor olhavam para ela. A Aluna A compartilha experiências similares que passou, de desconforto por estar vestida de determinada forma. A professora aguarda a aluna terminar de falar e prossegue com a explicação:

68. PA: /.../ ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? (1) for that ah we have ten minutes ((surpresa com a falta de tempo)) open your ah student book on page 32 because I really need to check uh ah this this vocabulary with you because I need you to use it (1) in your notes

69. AC: what page?

70. PA: 42 /.../

A professora apresentou os novos vocábulos aos alunos que constavam no exercício acerca de diferentes estilos de vestimenta<sup>3</sup> e pediu para que os alunos classificassem as imagens da página seguinte. A atividade solicita que os alunos os discutam em pares e descrevam as imagens de pessoas com diferentes estilos de roupas e cortes de cabelo de acordo com o vocabulário dado (página 43<sup>4</sup>). Os alunos discutem entre si e depois a professora corrige a atividade em grupo. Terminada a correção a professora segue para as últimas instruções do dia:

71. PA: /.../ Ok?

72. AA: alright

73. PA: so ah in your observations use this vocabulary and there's a very small vocabulary in the *Now you can* ((vocabulário acerca de vestimenta e adjetivos que descrevem o estilo de uma pessoa<sup>5</sup>)), you can (inaudível) in the *Now you can* but there's a very small

---

<sup>3</sup> Ver Anexo 12.

<sup>4</sup> Ver Anexo 13.

<sup>5</sup> Ver Anexo 13.

vocabulary here that (inaudível) will help you (1) ah also I should (inaudível) speak of the relevance of you doing the homework /.../

A professora não se aprofunda na relevância de se fazer a lição de casa. Tanto alunos como a professora passam a brincar falando sobre como eles ficariam próximos a um terminal de ônibus nas imediações da escola observando as pessoas. Todos falam ao mesmo tempo, com muitas vozes sobrepostas. Por fim a professora encerra a aula dizendo:

74. /.../ PA: yeah 'cause next class ah I'm gonna use your notes ok? so we can start discussing ah the theme of this unit because I mean we've done this already we can deepen the discussion about appearance ok so

75. AA: I mean I've told you my opinion /.../

Alunos se preparam para ir embora e a professora se despede.

**Data da aula: 18/05**

**Página (s) do livro trabalhada: 46/47**

**Contextualização**

A professora inicia a aula questionando aos alunos sobre qual o conceito eles têm acerca da beleza. Ela lhes entrega uma cartolina e várias revistas e lhes pede que recortem partes do corpo nos dois lados da cartolina, remontando um homem e uma mulher que considerariam o ideal. Essa atividade não consta no LD. Uma vez que os alunos presentes terminam a tarefa (Alunos A, B e D), ela os questiona sobre suas escolhas, pedindo que eles definam e justifiquem o porquê de suas criações serem belas. Essa atividade ocorre de forma oral. Os alunos justificam suas escolhas, dirigidos pela professora que na sequência propõe uma discussão sobre valores: por que as pessoas mudam seus corpos? Para agradarem a si ou a outrem?

A maior parte da aula se dá em forma de discussão sobre a temática beleza, com a professora incitando os alunos a discutirem e se posicionarem sobre tópicos relacionados a



estereótipo, beleza, limites para ter uma aparência ideal, razões pelas quais as pessoas fazem transformações em sua aparência, até que ponto isso é saudável e qual seria o limite para fazer transformações corporais, sejam cirúrgicas ou não.

Finalizada a segunda rodada de discussão, a professora propõe que os alunos leiam o artigo intitulado *Who defines beauty*, que consta na página 46 do LD<sup>6</sup>, para que continuem a discutir sobre o tema. Ela os informa que fará algumas perguntas acerca do texto. Não há indicações se estas perguntas serão respondidas de forma escrita ou oral. Alunos leem em duplas. Após a leitura a professora pede que os alunos resumam o texto. Novamente, não há indicação se o resumo deve ser de forma escrita ou oral:

76. PA: /.../ but ah (1) can you summarize me? (inaudível) for me the text? /.../

A Aluna B passa a dizer o que entendeu do texto e a professora faz perguntas adicionais sobre o tema. Os alunos continuam a opinar sobre o assunto, passam à página 47 e prosseguem com a discussão, com base agora nas perguntas propostas pelo LD<sup>7</sup>, em grupo. A professora mantém a mesma proposta de incitar os alunos a responderem direcionando perguntas a pessoas específicas e desenvolvendo novas perguntas tendo como base as do LD e as perguntas que constam em seu plano de aula<sup>8</sup>. A professora então explica o porquê das perguntas discutidas até o momento:

77. [...] the reason I'm asking is because your homework ah is (hesitation), do you see this  
*now you can*<sup>9</sup> (inaudible)

78. AE: yes

---

<sup>6</sup> Ver Anexo 14.

<sup>7</sup> As perguntas são: 1. Are girls and women in your country affected by images in the media? Are boys and men also affected? How? (As garotas e mulheres de seu país são afetadas pelas imagens na mídia? Garotos e homens também são afetados? De que maneira?) / 2. What do you think young people can do to avoid being affected by the messages they get from advertising, TV, and the movies? What can they do to be more satisfied with the way they look and to develop their self-esteem? (O que você acha que os jovens podem fazer para evitar serem afetados pelas mensagens que eles recebem de propagandas, da TV e dos filmes? O que eles podem fazer para estarem mais satisfeitos com sua aparência e para desenvolver sua autoestima?)

<sup>8</sup> Ver Anexo 15 e 16.

<sup>9</sup> Ver Anexo 15.

79. PA: yeah? So (hesitation) you have to, we have to make a list about how people can build their self-esteem and what can interfere in your self-esteem, ok? and I
80. AB: repeat the question please
81. PA: ok how to build, how can people build their self-esteem, thinking this, like, I'm not satisfied with my body (...) why? I mean, how can I be satisfied with my body if nobody else is, because I am outside the box after all.
82. AE e AB: ok
83. PA: and what interferes with this (1) ok? it's a very important homework
84. AD: yeah
85. PA: for ah to save people out there
86. AD: yeah /.../

A professora olha no relógio e percebe que ainda tem 10 minutos de aula. Ela passa a informar qual será o conteúdo da próxima aula, que consiste em uma discussão e o estudo da gramática:

87. PA: ok, next class ah I'm thinking ah of doing half discussion but also doing ah a little bit of grammar cause we've been neglecting a little ah yeah you're (inaudível) I know but we (1) we've been neglecting a little and after and now we're always worried (1) when we'll do that? So I'm going to try to ah mix these into our discussion so we come maybe a little into it ok? Just do your homework /.../

A professora passa então a apresentar um projeto que ela encontrou que tem a mesma temática da aula, somente para conhecimento. Nesse projeto, que será apresentado novamente em outra aula, várias pessoas de diferentes nacionalidades recebem uma foto e devem aplicar *photoshop* à imagem com a finalidade de transformar a modelo de acordo com o padrão de beleza de seu país. Os alunos tecem alguns poucos comentários sobre o assunto e a professora encerra a aula, dizendo que a apresentação do projeto era somente uma curiosidade.

**Data da aula: 23/05**

**Página (s) do livro trabalhada: 40/41/48**

### **Contextualização**

A professora inicia a aula pedindo aos alunos que releiam o texto da página 40 sobre código de vestimenta e uso de roupas casuais em ambiente de trabalho<sup>10</sup> e respondam à primeira atividade da página seguinte, fazendo uma breve explicação sobre o tópico gramatical apresentado nesse ponto do LD– quantificadores. A atividade da página 41<sup>11</sup>, intitulada como *Grammar Practice*<sup>12</sup> no LD, consiste em circular o melhor quantificador para completar as frases baseadas no texto da página anterior. Todos os alunos estão presentes nessa data. A professora lhes dá alguns minutos para completarem o exercício. Três alunos fazem o exercício individualmente e dois em duplas. A professora circula pela sala, verificando se todos compreenderam a proposta, dando maiores explicações aos alunos sobre o que deve ser feito (ela se detém alguns minutos com dois alunos em especial, esclarecendo a proposta do exercício e dúvidas de vocabulário). A aula é constantemente interrompida pela professora, que aponta para o tempo que falta para o término da atividade. Por fim, ela inicia sua fala de instrução da próxima atividade:

88. PA: /.../ now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice and my conscience is kinda clean (1) about it (inaudível) I'm going to divide you again into unequal groups ((referindo-se ao número ímpar de alunos))
89. AB: can I work alone?
90. PA: you could ah Really?
91. AB: yeah
92. cause I I I I can only have ah two groups cause the paper is is limited sorry
93. AA: (inaudível)

---

<sup>10</sup> Ver Anexo 17.

<sup>11</sup> Ver Anexo 18.

<sup>12</sup>Prática Gramatical (tradução nossa).

94. PA: I know you want to be alone (1) sorry (1) ok so I'm going to divide you into unequal groups and I'm going to give you this paper you have seen already I have shown you already (Alunas A e B fazem comentários inaudíveis sobre as folhas que a professora tem em mãos e a professora prossegue) ok ok ah I'm going to give you these ok? for those who don't know (1) do you know what is this? ((referindo-se ao handout apresentado na aula passada, com uma foto de uma modelo. A mesma foto foi alterada por pessoas de diferentes países, visando demonstrar quais os padrões de beleza de cada um dos países aplicados à essa foto original))
95. AB: yeah.
96. PA: everybody?
97. AB: yeah
98. PA: good (inaudível) so ah I'm going to give you these and as you can see the women in this pictures look very different (1) in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons (1) (inaudível) styles we're not going to compare styles we're going to compare standards of beauty in each country ok? So Aluna C can you be with Aluna D and Aluno E? ((entrega *handout* para o aluno)) you have this ((direcionando-se ao outro grupo)) and you have this (entregando o segundo *handout* para o outro grupo enquanto o primeiro grupo se reúne num outro canto da sala). so you're gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page (pega o livro e virá de modo que os alunos possam ver a página)<sup>13</sup>, you're gonna write comparisons about them. ok? like each phrase for one comparison. at the end of your comparisons, we're gonna try to use quantifiers (1) with your comparisons. for example (hesitation) ah "each of this woman have been have been ah photoshoped "
99. AA: they have?
100. PA: they have
101. AA: true?
102. PA: Each of them
103. AB: teacher how can I say "mal feito"?
104. PA: ah badly done? /.../

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 19.

Aluna A e B passam a discutir como os processos de *photoshop* da folha de atividade foram mal feitos. Professora esclarece que a ideia central não é a qualidade do *photoshop* mas o conceito de beleza que eles revelam e as impressões dessa cultura acerca de beleza. Ela volta a dirigir-se à classe:

105.PA: [...] ok you're read? I'll give you like ah 10 minutes [...]

Os alunos passam a discutir suas ideias em um par e um trio e um dos grupos passa a conversar com a professora sobre o *handout* que ela entregou, buscando entender o conceito do projeto apresentado. A professora fala sobre o projeto por mais alguns instantes, enquanto os outros alunos fazem a atividade. Uma das alunas que estava conversando com a professora indaga à sua dupla:

106.AA: /.../shouldn't we be writing something? /.../

A professora continua circulando pela sala fazendo comentários e respondendo a perguntas esporádicas tais como:

107.AE: [...] teacher, should we use the grammar point?

108.PA: if you feel like, if you can use too yeah [...]

Ou

109.AD: [...] chubby, how can I...

110.PA: ahhh C-H-U-double B-Y [...]"

Ou ainda

- 111.AB: [...] how can I say “bronzeada”  
112.PA: tan, tan  
113.AA: tan is T-A-N-N  
114.PA: yeah [teacher] T-A-double N-E-D ”  
115.AB: E-D?  
116.PA: yeah [...]

Os alunos permanecem fazendo a atividade em grupo e a professora os informa o tempo que resta para o fim da atividade, sempre andando pela sala, observando as atividades dos alunos e respondendo a dúvidas pontuais de vocabulário. Uma vez que os grupos afirmam terem terminado a atividade proposta, a professora pede para que eles compartilhem o que produziram com a sala. Os dois grupos leem suas frases para a classe. Um grupo cria frases, fazendo uso dos vocábulos apresentados pelo exercício da página 48<sup>14</sup> enquanto o outro grupo escreve um pequeno parágrafo. Professora e demais alunos fazem comentários, para finalizar a discussão do tópico. Não são feitas correções quanto a deslizes gramaticais ou de pronúncia. A professora então passa para a conclusão da aula:

- 117.PA: [...] ahhh do you have any questions on those things that we discussed today? The quantifiers, ah (hesitation) the vocabulary? Is unit four for good? Yeah? Ok! For the next test I’m going to focus on the quantifiers on the vocabulary. Maybe I will feed some structures from the past units (hesitation) which I thought you need to practice more, and, at last, as usual, I’m going to put a small paragraph; two or three paragraphs that you’ll have to write about these topics ((a professora aponta para a lousa porém não é possível ler as informações da lousa)).  
118.AE: ok  
119.PA: ok?

---

<sup>14</sup> Ver Anexo 19.

120.AB: ah one about of them or one for each?

121.PA: I'm still thinking about but probably ah one para ... ah three paragraphs or something for one of these (apontando para a lousa) I'm thinking about it I'm gonna create something (inaudível) I haven't yet so that's why I'm (2) uncertain ok? so go home, rest study

122.AB: it's done?

123.PA: yeah (hesitation) ahh ... in your book, there are these activities called grammar boosters, you know? So, it's pages G6 and G8 they have activities about quantifiers which I think personally are the most difficult (6) so (1) till then /.../

**Data da aula: 30/05**

**Página do livro trabalhada: 50**

### **Contextualização**

Os alunos entram na sala de aula e se sentam. Nesta data todos estavam presentes. A professora explica aos alunos que eles iniciarão uma nova unidade:

124.PA: /.../ok so today we're starting a new unit (1) how cool is that? /.../ ok, so today we're gonna start the new unity, and the new unity is about community.

125.AA: I like when we talk about Koreans, it's more nice ((referindo-se a uma das imagens do livro))

126.AB: no, cooler

127.PA: I don't know, I kinda like this like first we're gonna start talking about like immigration and everything

128.AB: ow that's so nice

129.PA: which is I think is cool cause like my family has been like Fortaleza São Paulo Fortaleza São Paulo for years so I have (inaudível)

130.AB: me too

131.PA: yeah like Ana's too so I think is cool I don't know and then we're going to ah we're going to study how to politely ask a person to do something not to do something

A Professora continua discutindo com os alunos sobre o tema, falando sobre a necessidade de sermos educados ao tratar com um desconhecido, e perguntando se eles já desejaram pedir para alguém não fazer algo em algum espaço público. Os alunos compartilham suas experiências. Professora retoma a apresentação da unidade, dizendo qual é o próximo tópico a ser estudado.

132./.../ PA: after that we're gonna learn how to complain like officially how to complain about this things yeah your neighbor your neighbor is listening to funk too loud? complain in English and send them a letter.

133.AA: I can't do this because I hear this

134.PA: he'll be like "what the hell is going on"

135.AB: you just (1) you just like (2) take off their energy

136.AA: actually I can't do that

137.PA: this is kinda criminal ah I prefer if you could like go to the

138.AB: yeah they're also criminals ah they're doing

139.PA: ah no if it's like between ah between ten (a.m.) and ten (p.m) it's not a crime it's a crime after 10 (p.m.)

140.AB: yeah but there's ...

141.AA: ah I need to do a comment because I live in a condominium so in my condominium if you hear music too loud (1) ah you get like how can I say? A ticket

142.PA: like a warning.

143.AA: yep

144.PA: in mine too but only if it's after ten (2) and you don't get a ticket the neighbor start like punching (1) the wall

Alunos riem



145.AB: ow

146.PA: it's cool yeah? they don't have to express themselves

147.AB: in my house who does that is me (1) like, play loud music.

148.PA: me too but like only between the tens you know?

149.AA: no

150.PA: after that I can't cause I feel bad (1) cause I listen to music really loud ok after that we're gonna discuss ah social responsibility do you know what it is social responsibility? /.../

A professora passa a discutir acerca do termo *social responsibility*. Os alunos abrem na página 50<sup>15</sup>, que contém um gráfico com informações acerca da projeção e estimativa da população mundial que vive/viverá em áreas urbanas e áreas rurais de 1950 a 2030 e algumas fotos ilustrando os espaços rurais, urbanos e os chamados subúrbios. É pedido aos alunos que identifiquem os termos *rural*, *urban* e *suburbs* e discutam acerca das informações presentes no gráfico retratando o movimento migratório. A professora traz três perguntas referentes ao tópico para que os alunos discutam em grupo (um trio e um par). Não há instrução sobre como os exercícios devem ser feitos (se de forma escrita ou oral). Os alunos começam a fazer a atividade em pequenos grupos e logo passam a discutir juntos. Os alunos falam sobre a origem de sua família e porque eles migraram para a cidade. Assim que todos compartilham sua história, a professora pede que eles retornem aos pequenos grupos e discutam agora sobre quais as vantagens e desvantagens de se morar na cidade, no campo e nos subúrbios. Novamente não há instruções se eles devem ou não anotar suas respostas. Alunos voltam a discutir em grupos. Após alguns instantes a professora os interrompe e pergunta:

151.PA: [...] ok ok ok ok so tell me. what did you write: the disadvantages and your advantages

152.AC: to the country?

153.PA: yeah just give me one for the rural part I'm curious [...]

---

<sup>15</sup> Ver Anexo 20.

Os alunos compartilham suas respostas discutidas em grupo e esclarecem algumas dúvidas de vocabulário. Eles falam sobre como é o espaço onde moram e a descrevem sua vizinhança, enquanto compartilham as vantagens e desvantagem de se viver nesses diferentes espaços – subúrbios, campo e área urbana.

A professora os informa sobre qual será a lição de casa:

154./.../ PA: ok so I'm gonna give you a homework (1) I was planning for us to do a lot of other things today but we didn't have time so ah your homework is pretty simple I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the the pros? ah have do they know someone who's done it? have they done it? you know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class

155.AB: yeey

156.AC: no

157.PA: ok (1) I think that this is a really cool homework and know you just kinda killing my vibe ((em baixo tom)) you're kinda killing my vibe ((tom um pouco mais alto))

Aluna AA ri

158.PA: and also ah like the problems in the suburbs in the rural area like what what we've been discussing ok? explain to them what we discussed today and ask their opinion about it

159.AB: I don't know who's gonna who will I ask

160.PA: (inaudível) the people on the street

Aluna AA ri e professor afirma

161.PA: yes [...]

Alunos começam a guardar seu material, comentar sobre assuntos triviais e se preparar para sair da sala quando professora lhes dá uma última informação, antes de que eles saiam da sala

162.PA: /.../ ok but I want I want the interviews written ok? please

163.AC: interviewing what?

164.PA: written the interviews written,

165.AA: oh

166.AB: oh

167.AC: yeah

168.PA: the answers

169.AB: really?

170.PA: yes please

171.AA: it really need to be

172.PA: yeah please please please (algumas alunas riem) /.../

Professora e alunas falam pequenas frases incompreensíveis.

173.PA: /.../well see you on Wednesday

174.AA: Oh God

175.PA: And ah have a nice (1) Monday and a Tuesday and the beginning of the Wednesday  
and see you

176.AA: ah you're gonna ruin my day (1) I'm just kidding /.../

A aula termina. Professora e alunas começam a comentar sobre um vídeo enquanto saem da sala.

**Data da aula: 15/06**

**Página (s) do livro trabalhada: 58/59**

**Contextualização**

**Contextualização**

A professora inicia a aula pedindo aos alunos que leiam a entrevista *The Advent of the Megacity* sobre megacidades e seu funcionamento<sup>16</sup> do LD individualmente, respondendo a algumas questões de compreensão textual, que serão posteriormente discutidas em grupo. Não há maiores informações sobre o modo como eles devem responder as questões, seja de forma oral ou escrita. A Aluna B, dois minutos depois das instruções pergunta:

177.AB: we have to ((inaudível)) read it and answer the questions

178.PA: yep is a as a group

179.AB: as a group

Os alunos se concentram na atividade, fazendo comentários esporádicos acerca das perguntas propostas pelo exercício. Dos 5 alunos presentes, três tomam notas no livro e duas somente leem o texto. Alguns instantes depois os alunos passam a trabalhar em um trio e uma dupla, discutindo as perguntas. Alguns alunos anotam suas respostas. A aluna A comenta, após a colega formular uma resposta a partir da observação do texto:

180. AA: you're gonna have to write it down, right?

---

<sup>16</sup> Ver Anexo 21.

A Aluna C então anota a sua resposta. Alguns instantes depois a professora os convida a repartir sua experiência em morar em uma grande cidade, todos juntos. Alunos discorrem sobre o assunto, tendo como suporte as questões do material didático.

A professora passa uma nova atividade que envolve a escrita, ainda sobre a mesma temática. Ela introduz a atividade da seguinte forma:

181.PA: /.../ what we need to do is I have a plan and (5) and and in this ah I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me

182.AB: Oh God

183.PA: Ok ((inaudível)) be a group thing, ok so ((professora movimenta os braços para definir os grupos))

184. AD: so next class I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me

185.PA: yeah next class so ((apontando para os alunos)) you three a group and you two a group

186.AA: ((inaudível))

187.PA: yeah (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems

188.AD: can you repeat please?

189.PA: of course

190.AC: can we write it like in topics?

191.PA: when you are organizing yourselves, of course

192.AD: social

193.PA: social responsibility immigration In Brazil mega cities and our city's problem

Alguns alunos tomam nota sobre as orientações da professora.

194.PA: /.../ right now I just want you to get together, the three of you and the two of you and to organize your ideas about this, because you need an opinion right? do you still have the paper I gave you about how to write a composition?

195.AC: No

196.PA: you lost it?

197.AC: can you repeat please

198.PA: you lost it? (5) ah social responsibilities (5) Aluna B has it ((referindo-se as instruções sobre como escrever uma redação, que uma aluna acaba encontrar no meio de seu livro e mostrar à professora)) (3) immigration in Brazil

199.AC: and

200.PA: mega cities

201.AC: and

202.PA: our city's problems (4) so right now all I want you to do is organize the arguments you may use so you can write a nice composition (5) it's like free time (2) except you haven't

203.AC: it's not free time

204.PA: it's not free time (2)I lied to you /.../

Alunos passam a trabalhar em grupos até que a Aluna A argumenta que o livro teria dado instruções diferentes; eles teriam que escolher apenas um tema e a professora teria sugerido mais de um. Enquanto a professora conversa com um grupo, o outro continua discutindo as questões do trabalho. A Aluna A aponta:

205.AA: /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since

206.AB: that we CAN'T do that

207.AA: since

208.AC: we can NEVER do that

209.PA: it's a practice

210.AA: that's so wrong (3) it isn't right.

211.PA: I'm a dictatorship and as a dictatorship (2) I tell you when you need to think (3) It was a joke but especially what to think (3) it was a ((inaudível)) (2) I like manipulate

((mexendo com as mãos como se estivesse com marionetes.)) (4) ok ((a professor caminha pela sala)) (7) hey you need to think about ah three argumentations (2) and your opinion because the composition is about giving your opinion right? So in this practice I'm giving you a direction so that you think towards (2) to help you organize your ideas ((professor olha para relógio e diz)) in this 10 minutes (3) don't critique me the 10 minutes are for that, for you to

212.AA: oh my God oh my God

213.PA: (4) So think about ah you know when you're planning a composition like for ENEM you need to think about ah what are you going to propose, right? cause you need to propose something (1) like a problem a solution that's what you're going to do /.../

Um grupo continua focado na atividade e o outro começa a conversar com a professora sobre outros assuntos por alguns instantes até que ela os ordena:

214./.../PA: ok do do do organize your ideas [...]

A professora caminha pela sala fazendo pequenos comentários com os grupos. Alunos discutem maneiras de montar suas redações. Em poucos instantes o Aluno D questiona a professora:

215.AD: [...] did you to put all these topics in one composition?

216.PA: ((olha para o chão por alguns instantes, volta o olhar para o aluno e responde)) Yes.

217.AE: ((aluna olha para o livro, e olha para a professora boquiaberta) teacher

218.PA: you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you /.../

Aluno D pergunta mais uma vez se realmente precisa usar todos os temas na redação; professora justifica dizendo:

219.PA: /.../ you start the difficult way and when you get to another composition you'll see how easy it was because I pushed you a little ((inaudível)) /.../

Alunos continuam a trabalhar em grupos. Apenas um aluno em cada grupo escreve enquanto os demais tecem comentários. A professora passa entre os grupos observando o que está sendo feito e respondendo dúvidas sobre vocabulário. A professora começa a limpar a lousa e organizar o seu material enquanto os alunos continuam trabalhando em grupos. Um dos grupos pede assistência para a professora (o questionamento do aluno é inaudível); a professora dá instruções ao grupo, mas não foi possível captar a natureza da informação pela posição da câmera. A professora permanece no centro da sala, auxiliando os alunos sempre que solicitada, respondendo a dúvidas de vocabulário ou fazendo pequenos comentários. Dentro de instantes ela os informa:

220./.../ PA: ok guys ah this is this a class work ok? you don't have to do it as a homework cause we're gonna finish this last next class

221.AC: I wouldn't remember anyway

222.PA: it's ok (2) but this has a homework ok (2) ah in your workbook ah in your workbook in the end of each unit you have an activity called Grammar Booster...

223.AA: why are you still repeating that? we'all know this

224.PA: because ((em voz bem baixa)) you forget about it (2) Aluna E can I have your workbook? ((professor pega o livro de atividades da aluna )) thanks you have it in your workbook (2) at the end of each unit you have an exercise called Grammar Booster. I want you to do the grammar booster for unit five ((inaudible))

225.AB: five what?

226.PA: (...) so it's like two pages ok; I want you to try to do this grammar booster so I can correct next class.

227.AB: which page?

228.AA: unit?



229.PA: ah, this one is from unit 2 (5) ah If you can do everything (hesitation) is just I want you to keep doing ok? Like until next week, so I can correct everything and I can like get to my vacation with my conscience clean, because

230.AB: happy face

231.AA: ((inaudível))

232.AE: how many units?

233.PA: until five (2) But you can keep it like (2) you can keep doing it till next week like do slowly ok? I I don't wanna ah to give you too much homework but I think it's really important they do /.../

A Aluna E pede à professor que faça algumas marcações em seu livro do aluno (não fica claro se é para marcar as páginas serem feitas ou se é para vistar as páginas já feitas. A professora faz algumas marcações no livro da aluna. Ela o devolve e a aluna agradece).

Os alunos se despedem da professora e uns dos outros e a aula chega ao fim.

Anexo 12 – Exercício B. Vocabulário. Descrição de moda e estilo.

## 2

**GOAL**

### Comment on fashion and style

**A** <sup>2:05</sup> **Conversation Snapshot.** Read and listen. Notice the conversation strategies.

**A:** Check out that guy over there. **CN1**

**B:** Which guy?

**A:** The one on the cell phone. Can you believe what he's wearing?

**B:** What do you mean?

**A:** Don't you think that shirt's a little flashy?

**B:** Well, the colors ARE pretty loud, but that's what's in style.

<sup>2:06</sup> **Rhythm and intonation practice**

**CN1** **Corpus Notes:** The word *guy* occurs much more frequently than *man* in spoken English. *Man* is used much more frequently, however, in written English.

**B** <sup>2:07</sup> **Vocabulary. Describing Fashion and Style.**  
Listen and practice.


**Attractive**

fashionable / stylish in style / trendy / hot* elegant / chic striking	modern temporarily popular in good taste attention-getting
---	---

**Unattractive**

old-fashioned / out of style tacky* flashy* shocking	no longer popular in poor taste attention-getting offensive
---	--


\*informal



**PRONUNCIATION BOOSTER** • p. P3  
 • Linking sounds

Anexo 13 – Exercício D e *Now you Can* da página 43.

**D Vocabulary Practice.** What do you and your partner think of these fashions and hairstyles? Use the adjectives from the Vocabulary to describe them in your own way.



**E Think and Explain.** With a partner, read and match each quote with a person in the photos in Exercise D. Explain your answers. Which quote sounds the most like you?  
Answers will vary, but may include:

- D** "Clothing should express your individuality. I don't want to conform to how other people look or what they wear—I prefer to stand out in a crowd."
- A** "What I wear may not be the most trendy—but I like it that way. I'd rather be comfortable than fashionable."
- C** "The way you dress affects how people perceive you, so it's important to dress well. I always choose designer labels—they're the best."
- E** "I draw the line at wild and crazy clothes. I just don't like to attract attention to myself. I'm a lot more comfortable in subdued colors and classic styles."
- B** "I prefer a look that isn't just a fad that won't be in style for very long. I prefer clothes that are well made—they may cost a bit more, but they last longer."

**NOW YOU CAN Comment on fashion and style**

**A Frame Your Ideas.** Complete each statement about fashions in your own way. Use these words and expressions.

I prefer clothes that . . .  
I don't like to . . .  
I dislike it when women wear clothes that . . .  
I dislike it when men wear clothes that . . .

conform  
stand out  
attract attention  
express one's individuality


old-fashioned  
out of style  
tacky  
flashy  
shocking


well made  
comfortable  
wild and crazy  
classic  
subdued  
fashionable  
stylish  
elegant  
striking  
trendy

**B Use the Conversation Strategies.** Explain why you find some fashions attractive and some unattractive. Refer to the photos on this page or bring in others. Use the Vocabulary from page 42 and the Conversation Snapshot as a guide. Start with one of the following expressions:

"Check out . . ."  
"Can you believe . . ."

Anexo 14 – Exercício C – Texto *Who Defines Beauty.*

**C** <sup>213</sup>  **Reading.** Read the article about female body image. What do you think is expressed in the song lyrics?



The average fashion model is 5 feet, 11 inches (1.83 meters) tall and weighs 117 pounds (53 kilograms). The average woman is 5 feet, 4 inches (1.65 meters) tall and weighs 140 pounds (63.5 kilograms).

## WHO DEFINES BEAUTY?

*"Am I not pretty enough?  
 Is my heart too broken?  
 Do I cry too much?  
 Am I too outspoken?  
 Don't I make you laugh?  
 Should I try it harder?  
 Why do you see right  
 through me?"*

**W**hat makes a girl beautiful? The lines above are from the song "Not Pretty Enough," written and performed by Kasey Chambers, an Australian folk-rock singer and songwriter. The words tell us a lot about what it's like to be female in a society in which media such as television, movies, and magazines define what it means to be beautiful.

In cultures where success and happiness are equated with being thin and attractive "just like models or movie stars," many young women are left feeling either invisible or fat and unaccepted.

It might not surprise you to read that 75 percent of women in the United States think that they are "too fat." But many people do not realize how these ideas about body image have affected teenagers and children. You don't have to look much farther than a billboard sign, magazine advertisement, or popular television show to see how girls and women are being presented and to understand how it affects them.

On your ActiveBook disc: *Reading Glossary* and *Extra Reading Comprehension Questions*

On average, U.S. children age eight or older spend almost seven hours a day watching television, playing video games, or reading magazines. Studies have revealed these trends:

- If they had just one wish, girls ages eleven to seventeen say they would wish to be thinner.
- Between the ages of ten and fourteen, the percentage of girls who are "happy with the way I am" drops from 60% to 29%.
- 80% of ten-year-old girls are on diets.
- Between 5 and 10 million teenage girls and young women have an eating disorder—extreme dieting—that can be dangerous to their health.
- Teenage cosmetic surgeries more than doubled in the last decade and are growing at an alarming rate.
- 70% of girls say they have wanted to look like an actress. About 30% have actually tried to.

Young people can benefit from realizing how much they are being targeted as a consumer group and how media messages are used to either sell them products or convey messages about body image, self-esteem, social values, and behavior.

Information source: [www.riverdeep.net](http://www.riverdeep.net)

**Anexo 15 – Perguntas sobre padrões de beleza que constam na página 47.**

**D Identify Supporting Details.** Complete each statement, according to "Who Defines Beauty?" Then support your answers, using information from the article.

- The media can be damaging to young people's .....  
 a. self-image       b. high self-esteem       c. self-pity
- If girls had more ....., they would not want to look like fashion models.  
 a. self-pity       b. self-confidence       c. self-image
- Before the age of ten, most girls are .....  
 a. self-conscious       b. self-confident       c. self-critical
- After the age of ten, a lot of teenage girls suffer from .....  
 a. too much self-confidence       b. high self-esteem       c. low self-esteem

**E Apply Ideas.** Discuss the questions.

- Are girls and women in your country affected by images in the media? Are boys and men also affected? How?
- What do you think young people can do to avoid being affected by the messages they get from advertising, TV, and the movies? What can they do to be more satisfied with the way they look and to develop their self-esteem?

**NOW YOU CAN** *Discuss appearance and self-esteem*

**A Frame Your Ideas.** Take the survey. Then compare and explain your choices with a partner.

**How much do you agree with each statement about men and women in your country?**

	← strongly disagree				strongly agree →
1. Most women are self-conscious about their bodies.	1	2	3	4	5
2. Most men are self-conscious about their bodies.	1	2	3	4	5
3. Most women are self-conscious about their faces.	1	2	3	4	5
4. Most men are self-conscious about their faces.	1	2	3	4	5
5. Most women want to look more like people in the media.	1	2	3	4	5
6. Most men want to look more like people in the media.	1	2	3	4	5
7. Most women think beauty is not important.	1	2	3	4	5
8. Most men think beauty is not important.	1	2	3	4	5

**B Notepadding.** Make a list of factors that affect self-esteem.

**C Discussion.**

- Do you think life is easier for people who are attractive? Why or why not?
- Do you think people should just accept the way they look or try to change their appearances?
- In an ideal world, what should one's self-esteem be based on?

Build self-esteem	Interfere with self-esteem

Anexo 16 – Perguntas que constam no plano de aula sobre padrões de beleza.

② speaking of which = we'll watch a video of two different situations  
→ each one group will answer one answer

⊗ construct two arguments for each answer.  
(USE WORDS overdressed/under casual/formal)

→ why is he <sup>when wearing</sup> treated differently?  
→ why do people prefer to give money to a man who looks richer?

③ DOES APPEARANCE MATTER?  
YES/NO (why?)

- write your answer
- construct the opposite argument (Chili Beans / law office)

⊗ in your social group, what's appropriate and what's strange?  
what kind of appearance?  
what are the aspects/occasions in which the way you appear matter?  
(what changes?)

④ So — the way you're dressed too?  
how? give examples!

It depends on the environment or the group/place? how would you describe these people? (pg. 43 / wordb. of 42). → E / D → which do you identify the most with? + NYC

⊗ OBSERVATIONS/NOTES!

Anexo 17 – Texto sobre códigos de vestimenta.

**1** **GOAL**  
**Discuss appropriate dress**

**A** **Grammar Snapshot.** Read the article and notice the quantifiers.

**Dressing Up for Work**

**Most** professionals around the world wear formal business attire to work in company offices. In **many** countries, there is an unwritten dress code making it mandatory for a man to wear a dark suit and tie and for a woman to wear a skirted suit. But in **several** countries, **more** companies are experimenting with casual business dress during working hours.



Formal business attire: a thing of the past?

In Australia, during the hotter summer months, **a number of** companies are allowing employees to leave their suits at home. And in the United States, **a little over half of all** office workers are allowed to dress

down on Fridays. **One third of** U.S. companies make the standard business suit optional—allowing casual clothing **every** day. There is **a great deal of** interest in a casual dress code because of its attraction to new employees.

However, **some** critics complain that casual dress in the office causes **a lot of** problems, among them, **less** productivity. **Each** manager needs to decide if “business casual” is right for his or her company. **A few** experts in the fashion industry claim that the trend toward casual office dress is on the way out. But a recent survey found that **a majority of** employees say their company dress code is at least as casual or more casual than it was two years ago.



Some complain that business casual leads to less productivity.

**B** **Examine Cultural Expectations.** Discuss the questions.

- How do professionals dress for work in your country? Do people ever wear “business casual”? What kinds of clothing are mandatory?
- Do you think the way a person dresses has an effect on how he or she works? In what way?

**C** **Grammar. Quantifiers**

Some quantifiers can only be used with singular count nouns. **CN**  
one person      each manager      every employee

Some quantifiers can only be used with plural count nouns.  
two problems      a couple of employees      both companies  
a few managers      a number of businesses      several women  
many young people      a majority of professionals

Some quantifiers can only be used with non-count nouns.  
a little conformity      much choice      a great deal of interest  
less productivity      not as much satisfaction

Some quantifiers can be used with both count and non-count nouns.  
no people      no choice  
some / any employees      some / any conformity  
a lot of / lots of companies      a lot of / lots of individuality  
a third of the companies      a third of the money  
plenty of businesses      plenty of satisfaction  
most managers      most dissatisfaction  
all young people      all innovation  
more countries      more interest

**GRAMMAR BOOSTER**  
+ p. C6

- Quantifiers: review
- A few and few, a little and little
- Using of
- Used without referents
- Subject-verb agreement with quantifiers with of

**NOTE:** The quantifier **a majority of** can also be used with singular count nouns that include more than one person. Use a third-person singular verb.

A majority of the class thinks business casual is a good idea.

A majority of the population prefers a strict dress code.

**CN** **Corpus Notes:** Some quantifiers can only be used with singular count nouns. It is a common learner error to use *each* and *every* with plural nouns, particularly with irregular plural nouns such as *people* and *children*.

Anexo 18 – Atividade D – Grammar Practice – e E – proposta de escrita.

**D Grammar Practice.** Circle the correct quantifier. Explain your answer.

*"Businesspeople is a plural count noun."*

1. (Most / Much) businesspeople today prefer to dress casually.
2. (A number of / A great deal of) companies would prefer not to change their dress codes.
3. (All / Every) manager has to decide what is best for the company and its employees.
4. (One / Several) company in New Zealand decided to try a "casual summer" because the summers are always so hot.
5. Research has shown that a business casual dress code has resulted in (less / a few) job dissatisfaction among professionals.
6. (A little / A few) companies are returning to a more formal dress code.

**E Grammar Practice.** Read the Grammar Snapshot again. On a separate sheet of paper, rewrite the article, using different quantifiers with similar meanings.

**Most** professionals around the world wear formal business attire to work in company offices.

*A majority of professionals around the world wear formal business attire to work in company offices.*

Answers will vary, but may include: In a **lot of** countries, ...; But in a **number of** countries, **some** companies ...; In Australia, during the hotter summer months, **several** companies ...; And in the United States, **most** office workers ..., **Some** U.S. companies make the standard business suit optional—allowing casual clothing **each** day. There is a **lot of** interest ...; However, a **few** critics complain that casual dress in the office causes **many** problems, among them **not as much** productivity. **Every** manager ...; **Some** experts ...; But a recent survey found that **most** employees ...

**E** **Listening** **Information**



## Writing: Compare two people's tastes in fashion

### Compare and Contrast: Review

Compare (show similarities)	Contrast (show differences)
<p><b>like</b> Like Sylvia, I wear jeans all the time.</p>	<p><b>unlike</b> Unlike her sister, Wendy wears great clothes. OR Wendy wears great clothes, <b>unlike</b> her sister.</p>
<p><b>similarly</b> I grew up paying little attention to fashion. <b>Similarly</b>, Mel was not very interested in clothes. OR I grew up paying little attention to fashion; <b>similarly</b>, Mel was not very interested in clothes.</p>	<p><b>in contrast</b> I've always liked body piercings and tattoos. <b>In contrast</b>, my boyfriend thinks they're ugly. OR I've always liked body piercings and tattoos; <b>in contrast</b>, my boyfriend thinks they're ugly.</p>
<p><b>likewise</b> My mother always liked elegant clothes. <b>Likewise</b>, her two sisters did too. OR My mother always liked elegant clothes; <b>likewise</b>, her two sisters did too.</p>	<p><b>however</b> Lily had to wear a uniform when she was in school. <b>However</b>, I was able to wear anything I wanted. OR Lily had to wear a uniform when she was in school; <b>however</b>, I was able to wear anything I wanted.</p>
<p><b>as well / not either</b> Many people spend too much money on clothes. They spend too much on shoes <b>as well</b>. Our parents' generation didn't worry so much about fashion. Their own parents <b>didn't either</b>.</p>	<p><b>whereas / while</b> Sam spends a lot of money on clothes, <b>whereas</b> Jeff shops in thrift stores. OR Sam spends a lot of money on clothes, <b>while</b> Jeff shops in thrift stores.</p>

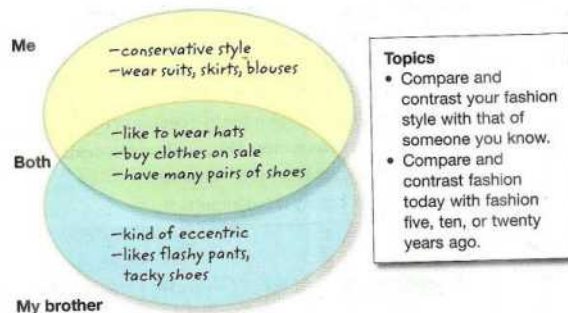
#### A Prewriting. Organizing Ideas.

Choose a topic and draw a diagram similar to the one on the right. Label the circles with the topics you are comparing and write **Both** in the middle. List the differences in each circle and the similarities in the middle.

**B Writing.** Write two paragraphs comparing and contrasting ideas, referring to the notes in your diagram. In your first paragraph, write about the differences. In your second paragraph, write about the similarities. Use connecting words and include a topic sentence for each paragraph.

#### C Self-Check.

- Did you correctly use connecting words for comparing?
- Did you correctly use connecting words for contrasting?
- Does each paragraph have a topic sentence?



**UNIT 5 Community**  
**Preview**

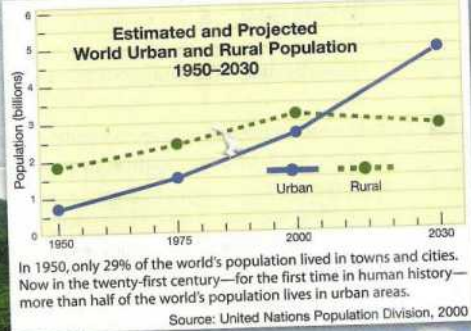
**GOALS** After Unit 5, you will be able to:

- 1 Politely ask someone not to do something
- 2 Complain about public conduct
- 3 Discuss social responsibility
- 4 Identify urban problems

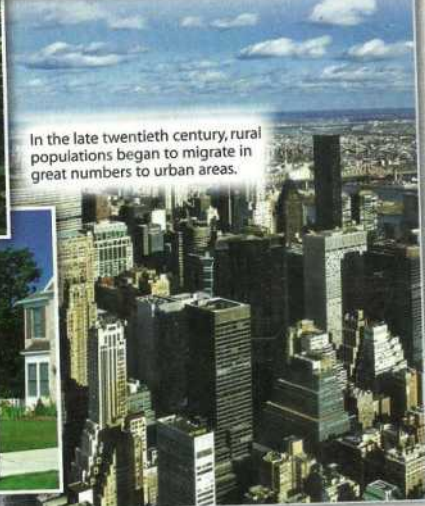
**A Topic Preview.** Look at the graph and photos. Where do most people live in your country—in rural or urban areas?

**Experts predict major changes in the distribution of the world's population in the 21st century**

Throughout human history, most people have lived in rural areas.



In the late twentieth century, rural populations began to migrate in great numbers to urban areas.



In many developed countries, there has also been a migration—but from urban areas to the suburbs.

**B Interpret Data from a Graph.** With a partner, answer the questions, according to the information in the graph.

1. Approximately how many people in the world will be living in urban areas in 2030? **5 billion**  
 How about in rural areas? **2.8 billion**
2. In what year did the world's urban population surpass the world's rural population? **2005**

**C Express Your Ideas.** Is there much migration in your country? What are some reasons people migrate?

Anexo 21 - Atividade B. Entrevista: *The Advent of the Megacity*

**4** **GOAL**  
**Identify urban problems**

**A** **Reading Warm-up.** What problems do you think cities of 10 million or more people might share?

**B** **Reading.** Read the interview. Do you agree with Dr. Perlman's views?

# The Advent of the Megacity

Following is an interview with Dr. Janice Perlman, founder and president of Mega-Cities Project, Inc. Her organization attempts to make cities worldwide more livable places by taking good ideas from one place and trying to make them work in another.

**Q.** How do you define "megacity"?

**A.** We define megacities in our work as cities that have reached populations of 10 million or more. The majority of these are in developing countries. Migration to the city is the route for many people to greater choice, opportunity, and well-being. By coming to settle in the city, they have in effect "voted with their feet."

**Q.** Why are these places going to be very important in the next hundred years?

**A.** The 21st century won't be a century of rural areas and small towns but of giant cities that will set the standard of how we live, how our environment is preserved (or not preserved), how our economies work, and what kind of civil society we develop.



**Q.** Do megacities in the developed and developing world differ, or are they linked by certain similarities?

**A.** These large cities have a lot more in common with each other than they do with the small towns and villages in their own countries. For example, every megacity struggles with a widening gap between rich and poor. Every "first-world" city, such as Los Angeles, New York, London, or Tokyo, has within it a "third-world" city of poverty and deprivation. And every third-world city, such as Calcutta, Cairo, or Mexico City, has within it a first-world city of high culture, technology, fashion, and finance.

In addition, all megacities share the problems of providing jobs and economic opportunities, and making housing, education, and health care available. They deal with crime and violence, as well as basic infrastructure such as water, sanitation, and public transportation. This is no easy task. The leaders of these cities recognize that they have similar problems, and they would like to learn more from other cities, particularly about successful solutions.

If we are going to create livable cities for the next century, we will need to be clever enough to do it through collaboration and cooperation. That is why the Mega-Cities Project works to share experiences that work across boundaries of culture and geography.

**Q.** Is the solution to urban problems strict central planning?

**A.** Absolutely not. We need decentralized planning that includes local citizens. In my view, attempts to create planned cities or communities—like Brasilia or Chandigarh—are too sterile and miss the spontaneity of cities that grew organically, like Rio de Janeiro, Bombay, or even New York City. The best example of urban planning I've seen recently is Curitiba, Brazil, which set up a brilliant public transportation system in anticipation of population growth. The historic areas of cities like Siena, Paris, or Barcelona all have elements of planning that led to buildings of similar heights and architecture, but they were not centrally planned. There is a lot of diversity within the design, and people love to go to those cities.

Megacities are really very exciting places. The truth is, I've never met a megacity that I didn't like!

The World's Ten Largest Urban Areas	Population (millions)		Rank in 2015
	in 1996	in 2015	
1 Tokyo, Japan	27.2	28.9	1
2 Mexico City, Mexico	16.9	19.2	7
3 São Paulo, Brazil	16.8	20.3	4
4 New York, United States	16.4	17.6	9
5 Mumbai (Bombay), India	15.7	26.2	2
6 Shanghai, China	13.7	18	8
7 Los Angeles, United States	12.6	14.2	15
8 Kolkata (Calcutta), India	12.1	17.3	10
9 Buenos Aires, Argentina	11.9	13.9	17
10 Seoul, Korea	11.8	13	19

Source: U.N. Department of Economic and Social Affairs Population Division

Information source: [www.megacitiesproject.org](http://www.megacitiesproject.org)

On your ActiveBook disc: **Reading Glossary** and **Extra Reading Comprehension Questions**

## Anexo 22 - Proposta de escrita da unidade 5 e instruções do Guia do Professor (página 50)

- A Prewriting. Listing Ideas.** Think of a problem in your community that you would like to complain about. List the reasons why it is a problem.

Problem: *trash on side of building*

Reasons: *-unpleasant to look at*  
*-health hazard*

Problem:

Reasons:

- B Writing.** On a separate sheet of paper, use your notes to write a letter of complaint. State what you intend to do or what you would like to see done. Remember to use the appropriate level of formality.

**C Self-Check.**

- Did you use the proper salutation and closing?
- Are the tone and language in the letter appropriate for the audience?
- Did you use regular spelling and punctuation and avoid abbreviations?

- D Peer Response.** Exchange letters with a partner. Write an appropriate response to your partner's letter, as if you were the person to whom it was addressed.

**A Prewriting**

- Have students look at the model, choose a problem, and list ideas individually.
- You may want to have students who chose the same problem share ideas with each other. After students discuss, encourage them to add new ideas they agree with to their lists.

**B Writing**

- Remind students to include their own address, the date, and the address of the person they are writing to. Refer students to the writing model.
- Remind students to use polite language. You may want to elicit some useful language from the class and write it on the board. (I'm writing to complain about . . . ; I would appreciate it if you could . . . ; I would be most grateful if you could . . . ; . . . would be greatly appreciated; Thank you in advance for . . . ; Could you please . . . ?)
- Encourage students to use paired conjunctions as appropriate. Point out how the reasons *unpleasant to look at* and *a health hazard* are joined with a paired conjunction in the writing model.
- As students write, circulate to offer help as needed.

## **Anexo 23 – Roteiro da entrevista estimulada com a Professora Ana**

### **Passos**

Informar a professora como se dará a entrevista:

- 1ª etapa/rodada:
  - Trarei algumas palavras para que você diga a primeira coisa que vem em sua mente.
- 2ª etapa/rodada:
  - Farei algumas perguntas com base no questionário que você respondeu em Maio/2016 e com base nas aulas e materiais coletados. Se for necessário apresentarei o questionário e os trechos de fala/vídeo relevantes como item de estímulo.

### **1ª etapa/rodada**

Mostrarei uma plaquinha com as seguintes palavras:

- Língua
- Ensino
- Aprendizagem
- Prática Pedagógica
- Escrita
- Livro Didático
- Alunos
- Professor
- Técnicas de Ensino

Você deve responder a primeira coisa que lhe vem à mente. Se achar necessário justificar ou discorrer sobre as palavras, você é livre para fazê-lo.

## **2ª etapa/rodada**

### **Estímulo por meio do questionário aplicado em Maio/2016**

#### **Sobre o papel da comunicação em suas aulas**

1. Ao discorrer sobre os desafios que você enfrenta ao ensinar os níveis avançados (questão 14) você menciona a dificuldade dos alunos de saírem do que você denominou “efeito plateau”.
  - a. Qual a relação entre o “Efeito Plateau” e o nível dos alunos?
  - b. Qual a relação entre o efeito plateau” e as atividades práticas e de conversação aplicadas em aula (questão 15)?
2. Qual o papel da escrita nesse curso?
3. Foi possível perceber nas aulas observadas a ênfase na comunicação oral. Você pode falar um pouco sobre isso? Qual o papel da conversação/discussão em suas aulas?
4. Você acredita que a escrita pode ser um instrumento de apoio à conversação? Se sim, como?
5. Você acredita que a organização do pensamento por meio da escrita pode auxiliar no momento de se expressar oralmente? Se sim, como?

#### **Sobre a escrita**

6. Em seu questionário você declara que a escrita pra você é “exposição de símbolos de formas de expressão pela língua” (questão 23). Você pode falar um pouco mais sobre isso?
7. Você informa no questionário que o ensino da escrita envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula, em suas palavras “por no papel o que se discute/pratica em sala de aula” (questão 24) e que a escrita dos alunos “é um reflexo daquilo que foi visto em classe” (questão 31). Você pode discorrer sobre essas colocações feitas acerca do ensino da escrita?
8. E quanto a escrita de diferentes gêneros, fora da sala de aula?
9. Você diz que em seu aprendizado de escrita em língua materna você aprendeu a escrever o seu nome e outras palavras na escola (questão 28). Você se lembra de mais alguma estratégia relevante? Explique.
10. Ao mencionar como você aprendeu a escrever em Inglês, você diz que acabou se envolvendo no processo de aprendizado de forma gradual por haver uma audiência definida com assuntos mais abrangentes (questão 29). Você pode falar mais sobre isso?
  - a. Quem seria essa audiência e sobre o que você tinha de escrever?
  - b. Como que se deu essa gradação em seu de aprendizado de escrita em língua inglesa?
11. Você menciona no questionário que uma das técnicas de ensino a qual foi exposta ao aprender inglês era a da concepção de língua como organizadora de pensamento (questão 30). Você pode falar um pouco sobre como isso funcionava?
12. Qual era a função da habilidade escrita em suas aulas com essa turma?
13. Em relação à forma como você ensina escrita, você informou que ao passar alguma atividade que envolva escrita você buscar deixar claro “o que quer com o texto, qual o objetivo, que estruturas podem usar, como organizar o texto” (questão 34). A esse respeito:
  - a. De que forma você instruía as atividades escritas?
  - b. Você pode falar um pouco mais sobre o modo como você esclarece os objetivos do texto e os recursos linguísticos a serem empregados?
14. Quanto às técnicas para se ensinar a escrita, você mencionou na entrevista que essas englobavam a prática “de frases curtas à exposição de opiniões mais complexas” (questão 32). Sobre esse tópico:
  - a. Você se lembra de outras técnicas que compõe esse escopo?

- b. Como você trabalhava o dar opiniões de forma escrita?
15. Quanto aos exercícios para o desenvolvimento da escrita (questão 33) você informou geralmente solicitar a criação de *compositions* e de diálogos feitos em sala, pequenas sentenças sobre o dia-a-dia, bem como opinar de forma escrita sobre os assuntos abordados em aula. Você chega a mencionar nas aulas coletadas sobre um *handout* que você havia dado aos alunos acerca de *compositions*. A esse respeito:
- a. Você pode explicar o que exatamente seria uma *composition* nesse contexto?
16. Ainda sobre a questão das *compositions*, em algumas aulas você mencionou um material suplementar (*handout*) que entregou aos alunos sobre como escrever uma *composition* e em um de seus planos de ensino coletados você menciona uma discussão sobre um *essay* passado em uma avaliação.
- a. Você se lembra da razão de ter aplicado esse material?
- b. Por que foi necessário fazer essa retomada desse *essay* da avaliação em aulas posteriores?
17. Você citou que prepara os alunos para as avaliações, ao promover a prática da escrita antes das provas (questão 39). Como esse trabalho ocorria com essa turma em especial?
18. Ao responder as perguntas acerca dos tipos de texto que a escola poderia eventualmente solicitar que se ensinasse (questão 40), você informou ensinar diferentes tipos de texto por uma necessidade exigida pelo LD e não necessariamente pela escola. A esse respeito:
- a. Você se recorda dos gêneros que ensinou a essa turma? Ou ainda se fez adaptações nos gêneros a serem ensinados, para adequá-los à realidade do aluno, assim como informou fazer com outros conteúdos do LD?
19. Ainda sobre os tipos de texto, você informou que a escolha destes depende do nível dos aprendizes e a forma como a escrita é trabalhada está atrelada ao variado nível linguístico dos estudantes, mesmo no nível avançado (questões 31 e 35). Você pode falar um pouco mais sobre isso? Como você define essas escolhas?
20. Nas perguntas acerca da correção de atividades, você mencionou corrigir todos os exercícios de escrita solicitados, verificando “todos os erros gramaticais” e fazendo uso de “critérios que abranj[a]m também coerência, vocabulário, organização do texto, etc”. Você pode falar um pouco mais sobre a razão de corrigir todos os erros gramaticais?
21. O quanto que você corrige esses mesmos erros quando são feitos oralmente?



Ainda em relação a gramática, em algumas aulas você cita a obrigatoriedade que sente em trabalhar com gramática, fazendo menção a esse trabalho como algo que você estava negligenciando, como algo que te preocupava, como um peso que você tirou de suas costas por realizar, como um mal necessário. Veja alguns trechos:

87. PA: /.../ Ok, next class ah I'm thinking ah of doing half discussion but also doing ah a little bit of grammar cause we've been neglecting a little ah yeah you're (inaudível) I know but we (1) we've been neglecting a little and after and now we're always worried (1) when we'll do that? So I'm going to try to ah mix these into our discussion so we come maybe a little into it ok? Just do your homework /.../

88. PA: /.../Now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities, I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice and my conscience is kinda clean /.../

224. PA: “/.../at the end of each unit you have an exercise called Grammar Booster. I want you to do the grammar booster for your five ((inaudible) [...] 228: ah If you can do everything (hesitation) is just I want you to keep doing ok? Like until next week, so I can correct everything and I can like get to my vacation with my conscience clean /.../

22. Você pode comentar um pouco sobre isso? Qual a sua visão acerca do trabalho com gramática? Qual o espaço que a gramática tem em suas aulas para esse nível?
23. Em algumas das aulas ao passar as atividades você não especificou se elas deveriam ser feitas de forma escrita ou oral. Os alunos faziam anotações por conta própria e vocês acabavam discutindo sobre o tema de forma oral. Quanto a esse ponto:
  - a. A instrução (de fazer anotações) foi feita em algum momento anterior à coleta de dados?

- b. O não definir se a atividade deveria ser feita de forma escrita ou oral era proposital?
24. Ao falar sobre a forma como você prepara suas aulas, você informou que faz uso de sites como um recurso pedagógico para expandir os assuntos abordados em aula uma vez que você acredita que “as vezes o livro/material não contempla alguns assuntos ou o background dos alunos” (questão 11). Notei que você também fez alterações em propostas do livro, como por exemplo, a carta de reclamação da Unidade 5 que tinha como objetivo reclamar sobre um problema de ordem pública (como lixo ao lado de um prédio<sup>17</sup>) e você o apresentou como uma forma de reclamar formalmente com um vizinho que está ouvindo funk muito alto. Você pode comentar um pouco sobre o uso de recursos extras (como conteúdos de sites e outros projetos que você trouxe) e a alteração das propostas do LD?
- a. Como você decide o que mudar?
- b. Quais os recursos que mais utiliza?
25. Ainda sobre a apresentação desse conteúdo em classe – reclamar sobre algum vizinho que estivesse ouvindo música alta – eu imagino que você tenha feito uma modificação para adequar o conteúdo à realidade dos alunos.
- a. Você pode me explicar o porquê dessa escolha?
- b. Algumas alunas não aceitaram bem a proposta ao afirmarem que elas também ouviam música alta. Como você adequou então a proposta ao término da unidade?
26. Ao instruir os alunos a fazerem uma atividade que envolvia a argumentação, você mencionou a redação do Enem. Uma aluna mostrou uma certa resistência em fazer a atividade (em criar argumentos) e você responde da seguinte maneira:
43. PA: “/.../ No but you would have to discuss because you have to have actual arguments like to ah corroborate your opinion on why and this is very hard to do it`s like ENEM you can write you can finish ENEM with seven lines but can you? (1) I don`t think so [...]”

Quanto a esse episódio

---

<sup>17</sup> Ver Anexo 22.

- a. O trabalho com argumentação aqui exposto tinha como objetivo secundário a preparação para o vestibular/ENEM?
  - b. Você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?  
Se sim, pode explicar como?
27. Qual a necessidade de preparação prévia dos alunos para se escrever?
28. Quanto tempo geralmente dava aos alunos?
29. Percebi em algumas aulas que você dava alguns tópicos para que os alunos desenvolvessem atividades escritas (como o projeto acerca de beleza) e depois você continuava conversando com eles sobre o mesmo assunto, mesmo já tendo feito uma discussão prévia.
- a. Você pode comentar sobre isso?
  - b. Você acha que conversar com os alunos sobre a proposta de escrita, desenvolver as ideias oralmente, por meio da discussão do tópico e compartilhamento de reflexões pode ajudar no processo de escrita?

### **Sobre a preparação de aula**

30. Como você seleciona os conteúdos para preparar seus planos de aula?
31. Você sempre lê as instruções do Guia do Professor?
32. Chegou a executar algum dos projetos de escrita que estão no Guia do Professor (Tpg.69)?
33. Você segue os seus planos de ensino fielmente ou faz adaptações/improvisações conforme o caminhar da aula? Como essas adaptações/improvisações são feitas?
34. É possível perceber nas aulas coletadas que você traz perguntas para que os alunos discorram e, conforme eles respondem, você gera novas perguntas para se aprofundar nos temas propostos. Essas novas perguntas são preparadas previamente, ou são feitas de acordo com o andamento das aulas?
35. Em uma das propostas de atividade os alunos teriam de escrever dois parágrafos comparando e contrastando o gosto de duas pessoas sobre moda<sup>18</sup>, ou comparar a moda

---

<sup>18</sup> Ver Anexo 19.

nos dias atuais em contraste com o passado. Você optou por apresentar um novo tópico: os diferentes padrões físicos criados culturalmente em diferentes países, apresentados por meio de um projeto que você trouxe à turma. O exercício original solicita que os alunos escrevam dois parágrafos. Você pediu para que eles escrevessem frases comparativas, fazendo uso do vocabulário fornecido para a escrita dos parágrafos e para que treinassem os comparativos. Você pode falar um pouco sobre essa escolha?

36. Em um outro episódio você solicita que os alunos façam uma *composition* sobre quatro tópicos (responsabilidade social, imigração no Brasil, mega cidades e os problemas de nossa cidade). Alguns alunos a questionam, pois na atividade original eles deveriam escolher somente um dos tópicos. Ao justificar sua escolha você diz a eles que isso “é uma prática”<sup>19</sup>. Afirma ainda:

218. You start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I pushed a little to you /.../

E:

219. You start the difficult way and when you get to another composition you’ll see how easy it was because I pushed you a little ((inaudível)) /.../

- a. Você pode comentar sobre suas escolhas nesse episódio. Por que você escolheu modificar a atividade?

37. Na primeira aula coletada você pede aos alunos que façam anotações sobre a forma como as pessoas se vestiam em espaços públicos, para que eles pudessem se engajar em uma discussão na próxima aula sobre esse assunto. Você os encoraja a utilizar um dado vocabulário do livro para fazer essas anotações<sup>20</sup>. Quanto a essa atividade:

---

<sup>19</sup> Tradução nossa para “It’s a practice” – Linha 209. Ver Anexo 11.

<sup>20</sup> Linhas 67 e 68 do Anexo 11.

- a. Você os instruiu anteriormente em como essas anotações deveriam ser feitas (o propósito de se fazer anotações)?
- b. Você afirma que gostaria que os alunos fizessem as anotações para ter material para a discussão e que para as anotações eles precisaria de um vocabulário específico. Qual era o objetivo dessa atividade fora de sala de aula?
- c. Os alunos fizeram essas anotações? Como elas foram trabalhadas na aula seguinte?

38. Em uma outra aula observada você solicita aos alunos que entrevistem 5 pessoas perguntando suas opiniões sobre a imigração e sobre viver nos subúrbios. Você explica a atividade e depois de alguns instantes, no término da aula, os informa que a tarefa deve ser feita de modo escrito.

- a. Essa era a proposta original: fazer uma entrevista escrita?
- b. Você os instruiu em algum outro momento sobre como fazer uma entrevista escrita?

39. Você concorda ou discorda das seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões

Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada.

Hipótese 3 – Há uma possível “improvisação nos procedimentos de aula.

Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.

Hipótese 5 – Sua visão de ensino e aprendizagem é voltada à comunicação oral.

Anexo 24 – Páginas Txviii e TxiX – Formato das Unidades do Livro Didático. 1/6 dedicado à escrita.

**Summit Unit Format**

Summit units contain six two-page lessons, described in detail on pages Txviii–Txxxvi.

**UNIT 5 Community**

**Preview**

**GOALS** (After Unit 5, you will be able to)

1. Identify and summarize data in the summation.
2. Compare about public conduct.
3. Discuss local responsibility.
4. Identify urban problems.

**Preview Lesson**

Previews content of the unit  
Activates prior knowledge  
Gets students thinking and talking

**Experts predict major changes in the distribution of the world's population in the 21st century**

**Interpret Data from a Graph.** With a partner, answer the questions, according to the information in the graph.

1. Approximately how many people in the world will be living in urban areas in 2020? How about in rural areas?
2. In what year did the world's urban population surpass the world's rural population?

**Express Your Ideas.** Is there much migration in your country? What are some reasons people migrate?

**Sound Bites.** Read and listen to a conversation about city life.

**DOM:** Hey, Kyle? So how's the big city treating you?

**KYLE:** Funny you should ask. Not great.

**DOM:** What do you mean?

**KYLE:** Well, on my way here, I'm crossing the street and this guy in an SUV turns the corner and almost runs me over.

**DOM:** Are you serious?

**KYLE:** Yeah. The driver was in such a big hurry he didn't even notice. I just can't keep up with the pack here.

**DOM:** Well, you do have to learn to stay on your toes in the city.

**KYLE:** It really gets to me sometimes. I don't think I'll ever get used to it. I guess I'm just a country boy at heart.

**Think and Explain.** Read the conversation again. With a partner, explain the meaning of each of the following statements or questions.

1. "So how's the big city treating you?"
2. "I just can't keep up with the pack here."
3. "You do have to learn to stay on your toes."
4. "It really gets to me sometimes."
5. "I'm just a country boy at heart."

**STARTING POINT**

**A** **Frame Your Ideas.** What are some advantages and disadvantages of living in each type of place? Write them in the chart.

	Advantages	Disadvantages
the country		
the city		
the suburbs		

**B** **Discussion.** Where would you prefer to live—in the country, the city, or the suburbs? Why?

**2 GOAL**

**Complain about public conduct**

**Grammar Snapshot.** Read the interview responses and notice the paired conjunctions.

**Sherry Ames, 23**  
Chicago, Illinois

**What ticks me off?** Well, I can't understand why people think they do they think it's going to be all right after them? Either they should know that garbage in a trash can or hold it to go to the trash can. I think it's great that people have to pay a fine for littering. Maybe they'll think twice before doing it again.

**Diana Pardo, 26**  
Toronto, Canada

**What ticks me off?** You know what gets to me? Smoking. It's such an inconsiderate habit. Second-hand cigarette smoke is neither good for you nor pleasant to be around. It's fine to see smoking banned from more public places. Don't non-smokers have rights, too?

**Yuan Hong Jiang, 21**  
San Paulo, Brazil

**What ticks me off?** I really hate me when people spit on the street. Most only spit that disgusting, but it's also unhygienic. It's important to think about other people's health and public health.

**Henry Saito, 21**  
San Paulo, Brazil

**What ticks me off?** Here's something that gets on my nerves. I hate it when people use their cell phones in public places. They annoy other people, not only on trains and buses but also in theaters. They should leave the courtesy to either turn their phones off or to leave them at home. It really makes me angry. I guess it's kind of my last nerve.

**Express Your Ideas.** Do any of the behaviors described in the interview responses "tick you off"? With a partner, discuss and rate each of them as follows:

extremely annoying    somewhat annoying    not annoying at all

**Grammar. Paired conjunctions**

**either...or**  
You can connect related ideas with paired conjunctions.

**either...or**  
Either arrive outside or don't smoke at all.  
Call phones about either be turned off or left at home.

**neither...nor**  
I would allow neither parking nor littering on the street.  
Neither selling nor changing gum is acceptable in class.

**not only...but also**  
Not only CD players but also cell phones should be banned from buses.

**BE CAREFUL!** When **not only...but also** joins two clauses, **not only** and the **subject-verb position in the first clause of the sentence.**

**not only...but also**  
Not only did they forget to turn off their cell phones, but they also talked loudly during the concert.  
Not only are they noisy, but they're rude.

**Verb agreement with paired conjunctions**  
When joining two subjects, make sure the verb agrees with the subject closer to the verb.

**either...or**  
Either the mayor or local businesspeople need to decide their local businesses in the mayor needs to decide.

**Lessons 1 and 2**

- Goal and achievement based
- One lesson is focused on conversation and the other on grammar
- Both offer new language for integrated communication practice

**NOW YOU CAN** **Complain about public conduct**

**A** **Notepadting.** Make a list of some of the things that really get on your nerves in public places. Then write sentences with paired conjunctions to express your opinion. Use some of the adjectives with negative prefixes.

**Adjectives with negative prefixes**

- disorganized
- inconsiderate
- irresponsible
- inarticulate
- inattentive
- unhygienic
- unpleasant

**ICIEAS**

- cutting in line
- graffiti on walls
- talking in class
- stopping perfectly
- gossiping

**B** **Use the Grammar.** One student is an "on-the-street interviewer" and asks the other students in your responses. Use the sentences with paired conjunctions from your notepad.

**What really ticks me off is...**

**I'll tell you what really gets on my nerves...**

**I can't understand why...**

**You want to know what really bugs me?**

**C** **Discussion.**

1. In your opinion, how should people behave in public places? To speak up when people behave inconsiderately?



## Anexo 25 – Questionário respondido pela Professora Ana.

### QUESTIONÁRIO<sup>1</sup> SOBRE O PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

#### I - PERFIL E FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA/PROFIÊNCIA

1. Nome do Participante: Nathalia Araújo do Carmo

2. Faixa etária. Assinale com um X:

- 16-20 anos  
 20-25 anos ✓  
 26-30 anos  
 31-35 anos  
 36-40 anos  
 41-45 anos  
 46-50 anos  
 Outros \_\_\_\_\_

3. Formação: Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.

- Ensino Médio. Ano de conclusão: 2010 ✓  
 Magistério. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Graduação em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Latu Senso em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Mestrado em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Doutorado em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Outros. Indique: \_\_\_\_\_

4. Frequentou cursos de inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa.

- Sim  
 Não

Em caso de resposta afirmativa:

Onde? Fortaleza - CE  
Qual(is) curso(s)? CCAA / FISK / Wizard / público-federal  
Quanto tempo? Um ano em cada.

5. Teve alguma experiência com a língua inglesa fora do Brasil? Assinale com um X apenas uma alternativa.

- Sim.  
 Não

Em caso de resposta afirmativa:

Onde? EUA / Orlando  
Que espécie de experiência? viagem c/ família

<sup>1</sup> Questionário adaptado de ORNELLAS, Luciana Lorandi H. de. *Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. São Paulo: 170 p. 2010.



6. Frequentou cursos de outros idiomas que não inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa.

- Sim  
 Não

**Em caso de resposta afirmativa:**

Qual(is) idioma(s)? Árabe  
Onde? USP - FFLCH  
Qual(is) curso(s)? \_\_\_\_\_  
Quanto tempo? um semestre

## II - PERFIL PROFISSIONAL E EDUCACIONAL

7. Atualmente leciona inglês aonde? Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.

- escola particular  
 escola pública  
 aulas particulares em residências e/ou empresas

8. Já lecionou inglês em outro tipo de escola? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- Sim -  particular  pública  aulas particulares em residências e/ou empresas  
 Não

9. Frequenta algum dos eventos abaixo? Nesta questão, assinale com um X quantas alternativas forem necessárias. Se a sua resposta for **não**, justifique-a.

- palestras oferecidas pelas editoras  
 workshops oferecidos pelas editoras  
 congressos e/ou seminários oferecidos por universidades  
 congressos e/ou seminários oferecidos por associações  
 congressos e/ou seminários oferecidos pelas escolas nas quais trabalha  
 conversa com outros professores da área  
 cursos de extensão oferecidos por universidades. Quais? Congressos oferecidos pela empresa.  
Em que área? \_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Faz uso de algum dos recursos abaixo? Nesta questão, assinale com um X quantas alternativas forem necessárias. Se a sua resposta for **não**, justifique-a.

- artigos científicos publicados em revistas científicas.  
 artigos científicos disponíveis em sites de incentivo à pesquisa.  
 revistas. Quais? \_\_\_\_\_  
 sites. Dê exemplos. sites diversos, pois o objetivo é expandir os assuntos.  
 livros. Dê exemplos. \_\_\_\_\_

( ) outros. Qual(is)? \_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_

Se você frequenta ou faz uso de algum recurso listado nas questões 09 e 10, responda a questão 11. Se não, vá para a questão 12.

11. Por que você frequenta ou faz uso de eventos e recursos? Justifique sua resposta.  
Porque às vezes o livro/material não contempla alguns assuntos ou o background dos alunos.

12. Quais habilidades você julga serem necessárias para ser um professor de idiomas?  
Conhecimento básico, empatia, habilidades pedagógicas, facilidade no aprendizado.

13. Você acredita que o professor que ensina o nível avançado precisa ter alguma habilidade além das que você listou acima?  
Sim, precisa ter um maior domínio da língua.

14. Você enfrenta algum desafio ao dar aulas para o nível avançado que normalmente não ocorre nos níveis básico e intermediário?

Sim. Quais? feito plateau.

( ) Não.

15. Os alunos do nível avançado possuem algum tipo de exigência diferente dos alunos nos níveis básico e intermediário?

Sim. Quais? Os focos nesses grupos são diferenciados e as aulas exigem mais conversação/prática.

( ) Não.

16. Em sua opinião há alguma diferença entre um professor de idiomas que ministra aulas em cursos livres e um professor de idiomas que trabalha no ensino regular, seja ele público ou privado?

Sim. Quais? Número de alunos/interesse específico/flexibilidade de aulas.

( ) Não.

Responda as perguntas 17 a 20 caso tenha feito graduação em Letras ou na área da Educação. Se não fez, vá para a pergunta 21.

17. Na graduação você foi preparado (a) para lecionar inglês para cursos de idiomas? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim. Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não. Sabe dizer o porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Teve alguma disciplina na graduação que tratava do ensino de escrita em língua inglesa? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não

Se assinalou **NÃO** na questão 18, responda à questão 19. Se assinalou **SIM**, vá para a questão 21.

19. Gostaria de ter tido em sua grade de disciplinas alguma matéria que tratasse do ensino de escrita em inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Se assinalou **SIM** na pergunta 19, responda à questão 20. Se assinalou **NÃO**, vá para a questão 21.

20. Acredita que se tivesse tido alguma disciplina voltada para o ensino de escrita em inglês isso mudaria algo em sua prática? Justifique.

Sim. Por quê? O quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Você foi preparado (a) para lecionar inglês na escola de idiomas na qual trabalha atualmente? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim. Como? Treinamentos pedagógicos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não. Sabe dizer o porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Teve algum treinamento que instruisse acerca do ensino da escrita?

Sim. Quanto(s)? Em torno de 3, 2. Não sei ao certo.

Não

## II – ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

23. Defina escrita.

Exposição em símbolos de formas de expressão pela língua.

24. Como você entende o ensino de escrita?

Por no papel o que se discute / pratica em sala.

25. Com que frequência você escreve?

sempre     geralmente     às vezes     raramente  
 nunca

26. Quais tipos de texto você geralmente escreve? Explique.

Fanfiction – histórias online.

27. Qual a relevância da escrita em seu cotidiano?

Sempre foi bastante importante.

28. Descreva como foi seu processo de aprendizagem de escrita em Língua Materna.

etc. Na escola, aprendendo o nome,

29. Descreva como foi seu processo de aprendizagem de escrita em Língua Estrangeira.

Escrevia textos em português, mas em inglês o público e a discussão

abrangem mais pessoas, então gradualmente  
foi me envolvendo.

30. De quais técnicas de ensino se recorda ter feito uso durante sua aprendizagem em língua estrangeira?

Organizar o pensamento antes  
de escrever.

31. Você ensina escrita na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?

Sim. Como? Depende muito do nível de  
inglês dos alunos, o modo como  
praticamos a escrita, mas é sempre  
um reflexo de que foi visto em  
classe.

Não. Por quê?

Se respondeu SIM à pergunta 31, responda às perguntas 32 a 38. Se assinalou NÃO vá para a pergunta 39.

32. Quais técnicas você aplica em sua aula para ensinar a habilidade escrita? Explique.

Prática. De frases curtas à ex-  
posição de opiniões mais complexas.

33. Que tipo de exercícios aplica aos alunos ao ensinar escrita? Explique.

Crônicas de composições, ano-  
tarem os diálogos feitos na  
aula, etc.

34. Você dá algum tipo de instrução prévia ao passar exercícios voltados à escrita ou ao pedir que alunos escrevam parágrafos ou textos?

Sim. Quais? O que quero c/ o texto, qual  
o objetivo, que estruturas podem  
usar, como organizar o texto.

Não. Por quê?

35. Que tipo de texto você solicita que os alunos escrevam? Explique.

Novamente, depende do nível deles.  
Vai de frases sobre o cotidiano  
a compositions, artigos de opinião  
sobre assuntos vistos em classe.

36. Você geralmente corrige exercícios de escrita? Explique.

Sim. Qual(is)? Todos.

Não. Por quê?

Se respondeu SIM à pergunta 36, responda às perguntas 37 e 38. Se respondeu NÃO vá a pergunta 39.

37. Como você corrige os exercícios voltados à escrita?

Corrigindo todos os erros gramaticais  
e usando critérios que abrangem  
também coerência, vocabulário, organi-  
zação do texto, etc.

38. Você fornece algum tipo de feedback aos alunos ao corrigir exercícios e textos?

Sim. Como? Sempre devolvo seus textos com  
rígidos.

Não? Por quê?

39. Você prepara os alunos para as atividades de escrita das avaliações?

Sim. Como? Práticas antes da avaliação.

Não? Por quê?

40. A escola na qual trabalha solicita que se ensine algum tipo de texto específico?

Sim. Qual(is)? Não a escola em si, mas o  
material, principalmente o Summit,  
 Não pede textos de gêneros diferentes.

41. A escola na qual trabalha faz algum tipo de exigência em relação ao ensino da escrita?

Sim. Qual(is)? Prioridade de trabalhos manuscritos.

Não

## **Anexo 26 – Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana**

### **Participantes**

**PA:** Professora Ana

**PE:** Pesquisadora

**AA a AE** - Alunos

**Data da Entrevista:** 03/11/2017

### **Transcrição**

233.PE: professora Ana, vamos começar então? eu vou deixar aqui perto de você o seu questionário eu vou perguntar algumas coisas do questionário fica muito à vontade pra responder primeiro eu queria te agradecer pelo seu tempo porque eu sei que (1) né? é uma invasão a gente entra na sala grava aula

234.PA: não, mas

235.PE: aí depois responde o questionário aí depois

236.PA: isso é o de menos

237.PE: né vamos fazer entrevista

238.PE: uhum

239.PA: então eu queria vou te explicar como que a gente vai fazer essa entrevista eu marquei duas etapas pra essa entrevista e se você tiver um tempo depois (1) e você quiser (1) eu queria te mostrar as hipóteses que eu levantei pela análise de aula eu não fiz a análise ainda eu não fiz textual mas eu levantei algumas hipóteses com trechos aí eu queria te mostrar pra ver o que você acha pra ver se você concorda se você

240.PA: uhum

241.PE: discorda

242.PA: ah legal

243.PE: pra você saber como que tá andando a pesquisa também tá bom?

244.PA: uhum

245.PE: então como que vai ser a entrevista eu vou fazer duas etapas a primeira rodada eu vou te mostrar algumas palavras (1) eu gostaria que você me dissesse a primeira coisa que vem à sua mente

246.PA: ok

247.PE: então (1) você vai ver a palavra e vai comentar sobre a palavra da forma como você quiser (1) e na segunda etapa eu vou fazer algumas perguntas com base no questionário que você respondeu em algumas situações de aula (1) se você preci[sar] como eu vou fazer perguntas com base no questionário o questionário está aqui se você quiser pegar dar uma olhada pra ver o que você respondeu (1) né (1) tranquilo (1) e nos trechos de aula alguns trechos eu coloquei algumas falas, se você achar importante "olha eu queria ver esse trecho, eu queria ver esse episódio", na hora eu vou lá na transcrição abro você vê o episódio ou se você achar "não eu queria assistir, eu queria ver a cena" (1) nós vamos até a cena

248.PA: okay

249.PE: tá bom? tudo bem? então vamos começar com a primeira etapa?

250.PA: tá

251.PE: eu ia cortar mas não deu tempo, então vou só mostrando ((referindo-se às palavras que serão o estímulo))

252.PA: tá bom

253.PE: queria que você comentasse a primeira coisa que vem na sua mente quando você vê essa palavra e a palavra é Língua

254.PA: se eu te falar ((apontando para sua própria língua)) (risos)

255.PE: a língua (risos)

256.PA: a segunda coisa que me vem à cabeça, ééééé (1) português

257.PE: português?

258.PA: aham

259.PE: hum (1) tudo bem, não tem problemas então, língua: português.

260.PA: é é melhor do que ((apontando para sua própria boca))

261.PE: melhor né? língua (1) o órgão né não sei se é nem um órgão né? (1) e a língua portuguesa ótimo

262.PA: exato

263.PE: segunda palavra (1) Ensino

264.PA: (3) ah (2) eu ia falar português de novo, mas acho que ia ficar repetitivo então

265.PE: não, o que vier a sua mente



266.PA: ah, eu tava eu tava pensando em português, aí ensino: português

267.PE: português

268.PA: eu pensei “ensino português e alfabetização” mas é porque eu tô pensando muito nisso agora por causa da faculdade.

269.PE: da faculdade você está trabalhando com pedagogia né? tá estudando pedagogia (1) ótimo (2) ((mostrando a folha com a palavra)) Aprendizagem

270.PA: (10) é porque vem imagens na cabeça aí eu tô tentando passar para palavras éé (2) grupos não sei eu penso em grupos aprendizagem eu penso em grupos

271.PE: ótimo (1) perfeito

272.PA: é porque é mais fácil você aprender em conjunto do que sozinho

273.PE: grupos, conjunto ótimo perfeito (1) não vou comentar muito para não também pra não te influenciar nas suas respostas (1) legal ((mostrando a folha com a palavra)) Prática Pedagógica

274.PA: (4) trabalho

275.PE: trabalho?

276.PA: Isso, trabalho diário (risos).

277.PE: ok muito bem ((mostrando a folha com a palavra)) mais uma: Escrita

278.PA: (3) composition (risos)

279.PE: composition (risos) perfeito ((mostrando a folha com a palavra)) Livro Didático

280.PA: (1) leitura (1) aaah eu pensei em livros tipo ééé não livros (1) deee estudar em sala mas livros de leitura mesmo.

281.PE: paradidáticos?

282.PA: isso paradidáticos

283.PE: ok (1) Alunos

284.PA: (3) pessoas

285.PE: pessoas

286.PA: (1) é pessoas, grupos muitos (4) é eu só pensei nisso.

287.PE: ok perfeito Professor

288.PA: (1) eu (3) aaah (1) trabalho (1) em pé

289.PE: em pé (risos)

290.PA: (sorrindo) é basicamente eu acabei de resumir todo meu trabalho ((demonstrando com as mãos a sequência)) eu trabalho em pé

291.PE: eu trabalho em pé perfeito ótimo e a última Técnicas de Ensino ou Estratégias de ensino

292.PA: aaaah (1) metodologias (3) práticas (1) conjunto (inaudível) essa palavra na minha cabeça eee sala de aula.

293.PE: sala de aula perfeito (1) então agora eu vou para as perguntas tá bom? muito obrigado pela primeira parte eu tenho algumas perguntas primeiro eu vou falar um pouquinho sobre o papel da comunicação nas suas aulas embora a pesquisa seja de escrita, eu acho que é bem importante nós (1) perguntarmos sobre isso (1)

294.PA: ok

295.PE: Então ao ao discorrer sobre os desafios que você enfrenta (1) ao ensinar os níveis avançados na questão 14 aqui ((folheando o questionário para mostrar a pergunta à professora)) (3) é essa a pergunta ((lendo a pergunta do questionário)) "você enfrenta algum desafio ao dar aulas para nível avançado que normalmente não ocorre em níveis básicos (1) e intermediários?" então ao discorrer sobre os desafios que você enfrenta ao ensinar os níveis avançados, você menciona a dificuldade dos alunos de saírem do que você denominou "efeito platô".

296.PA: uhum

297.PE: qual a relação entre o "Efeito Platô" e o nível dos alunos?

298.PA: ah eu acho que tem muito a ver com eles conseguirem se expressar de forma básica sabe no inglês? e aí chega uma hora que "é eu consigo eu consigo me explicar (1) não preciso mais aaaah agora eu consigo me expressar eu não preciso mais deeeeeee (1) aprender mais entendeu?" e é uma coisa que eu entendo porque eu já senti isso quando eu comecei a aprender inglês (1) então é (1) até agora que eu tô pegando as turmas de *Summit* de novo eles têm muito disso (1) de que " ah, eu já passei disso então eu não preciso fazer *homework* eu não preciso me esforçar muito" alguns sentem tipo o *gap* eles se esforçam muito para aprender mais maaaaas os outros estão no efeito platô tipo "eu tô bem aqui (1) vou continuar aqui"

299.PE: "eu não preciso avançar"

300.PA: isso é muito difícil fazer com que eles entendam que tem coisa para aprender mais tem coisa para avançar (1) existe um *gap* ali que eles precisam preencher então é é difícil

301.PE: legal entendi ótimo você tá dando aula de *Summit* de novo

302.PA: tô e é ooo mesmo nível mesmo jeito (1) pegando as ideias do que eu já fiz no ano passado

303.PA: isso é bom porque você tá lembrando as ideias então fica até melhor a entrevista.

304.PA: é fica mais fica mais

305.PE: mais vivida né? mais fresca ótimo tem uma outra pergunta sobre isso é devido a essa possível estagnação dos alunos que você comentou o efeito platô (1) que você entende que os alunos de nível avançado precisam de mais atividades de conversação e atividades práticas? essa foi sua resposta na pergunta 15.

306.PA: deixa eu ver ((procurando a resposta no questionário))

307.PE: pergunta 15 (3) né e essa foi sua resposta é por conta disso que você acha que (1) os alunos precisam de mais atividade de conversação e atividades práticas?

308.PA: aaah sim porque até até porque a parte da gramática eles cometem erros muito pequenos eles já conseguem se expressar usando as estruturas da gramática presente, passado, futuro eles já sabem como usar (1) eeee eu acho na conversação essas dificuldades pequenas elas aparecem mais (1) e nas práticas eu não sei o que eu quis dizer quando escrevi em prática mas eu acho que é como eu posso usar essas novas estruturas

309.PE: tá você quer ver sua a sua resposta?

310.PA: eu achei aqui

311.PE: você achou sua resposta? você diz o que nela? " os focos nesses grupos são

312.PA:" diferenciados e as aulas exigem exigem mais conversação e prática."

313.PE: uhum

314.PA: aaah (1) eu acho que é mais ou menos é mais ou menos isso porque precisa mais de como que eu vou usar essa nova estrutura como ela pode fazer ser o diferencial entre o que eu já sabia e o que eu vou saber agora.

315.PE: legal ótimo ééé (1) ainda dentro de comunicação (1) qual papel da escrita no curso que você ministrou?

316.PA: (5) ah pergunta difícil

317.PE: não tudo bem fica bem livre para responder se quiser depois voltar nela não tem problema

318.PA: eu acho que (3) ah na época que eu dei que eu dei o *Summit* 1 e agora acho que não tem muita diferença porque nos dois casos é sobreeeee (2) ah organizar o pensamento de forma escrita (1) porque a gente faz isso na aula de forma oral (2) mas eu sentia falta deles escreverem (2) e por isso que eu passava agora principalmente que tem ah a gente tem um *assignment* por semana então eu tô sempre pedindo para eles escreverem

319. PE: ai que vontade de gravar sua aula de novo meu Deus (1) corta corta (risos)

320.PA: (risos) mas não tá funcionando muito porque alguns deles não tão trazendo os *assignments* então

321.PE: Ah é?

322.PA: é tem essa eu peguei eu peguei a turma na metade então (1) não sei (1) eles não tão alguns entregam tem uma aluna que ela entrega toda a semana (1)

323.PE: uhum

324.PA: eee mas outros (1) não

325.PE: não

326.PA: não

327.PE: mas no curso anterior você não pedia um *assignment* toda semana?

328.PE: não

329.PA: não, né?

330.PA: eu sempre pedia de vez enquanto uma *composition* (1) teve uma aula que eu lembro bem que a gente dedicou uma aula inteira para eles construírem uma *composition* (1) e aí eu trazia o que eu fazia (1) eu criava arquivos sabe do Word pegando coisas da internet tipo ah "Como criar um composition" "como organizar" "coisas que você deve fazer coisas que você não deve fazer" eu entregava pra eles se eles liam ou não (1) não sei (risos) mas eu entregava o material para eles (1) para ajudar e aí teve (1) acho que foi uma aula inteira ou foram duas que a gente ficou tipo eles tavam em grupos eu dei uns temas para eles e eles tinham que fazer um *composition* juntos sobre esse tema (1) ee foi legal (risos) eu não lembro mais os resultados é uma pena que eu não tenho mais as coisas deles

331.PE: uhum

332.PA: as prooovas tinha prova teve uma prova que eu pedi para eles (1) pegarem as informações fazerem um gráfico e escreverem sobre esse gráfico e eu achei muito da hora isso e cada um fez de um jeito diferente sabe?

333.PE: uhum

334.PA: mas (1) enfim ah (1) mas é tipo é organizar o pensamento deles não de forma oral mas de uma forma escrita até porque são duas formas diferentes de você organizar o seu pensamento (1) então

335.PE: ótimo entendo perfeito (1) foi possível perceber nas aulas você tá comentando muitas coisas que eu vou perguntar aqui já, por isso estou sorrindo aqui ai "ah que bom que ela lembra

336.PA: a minha memória pras aulas são muito boas só algumas coisas que as vezes eu esqueço.

337.PE: que bom (1) então foi possível perceber nas aulas observadas a ênfase na comunicação oral que você realmente colocava eles para conversar para discutir (1) né? você pode falar um pouco sobre isso? qual que é o papel da conversação e da discussão nas suas aulas? eu acho que você já mencionou um pouquinho

338.PA: é é central principalmente nas aulas de Summit porque eu penso já que eles conseguem falar já que eles são confortáveis em falar eu vou colocar eles pra falarem (1) até porque muitas vezes esse é o único momento em que eles conseguem falar inglês com outras pessoas que também falam em inglês (1) na na semana deles porque alguns escutam música em inglês outros cantam músicas em inglês outros leem coisas em inglês mas conversar com outra pessoa já é outra coisa (1) e aí é pra mim era sempre central eu sempre colocava muito eles pra falarem eu tentava trazer temas que eram atuais (1) ah o livro do *Summit* era muito interessante porque tinha um temas interessantes (1) eeee tinha vídeos também (1) eu não sei se você já viu mas no DVD do *Summit* a segunda edição tinha um DVD que você colocava e tinha vários vídeos pra cada unidade cada unidade tinha um tema era tipo um documentário, sabe?

339.PE: uhum

340.PA: e tinha uns temas muito interessantes tinha um que era tipo várias entrevistas com adolescentes em como eles usam o dinheiro deles (1) a gente tocava o vídeo a gente discutia como a gente usava o nosso dinheiro e aquela turma era muito boa porqueee eles não tinham medo de falar (1) entendeu? tinha um aluno ou outro que eles ficavam meio fechados aí eu ((fazendo movimento com a mão simulando uma aceleração )) "você fala agora você vai fala" (1) mas de resto eles gostavam muito de falar e eles tinham opiniões muito interessantes sobre as coisas então ajudava.

341.PE: legal éeee você chegou a passar um vídeo deeee uma pessoa pedindo dinheiro bem vestida

342.PA: ah é eu lembro

343.PE: esse vídeo é do do *Summit*?

344.PA: não

345.PE: porque eu procurei esse vídeo e não achei de forma alguma

346.PA: eu passava horas pesquisando essas coisas ( risos ) [...]

347.PE: legal então (1) só retomando aqui então a a a conversação a comunicação tinham um aspecto central na sua aula?

348.PA: sim

349.PE: ótimo você acredita que a escrita naquele momento poderia ser um instrumento para o apoio da conversação? você falou um pouco sobre a questão da organização do pensamento de forma escrita então (1) é o quanto que a escrita era um apoio pra pra conversação? ela era um apoio? como?

350.PA: aaah o ato de escrever ooooo a forma escrita no geral?

351.PE: a escrita de forma geral você achou nas suas aulas a escrita apoiava a conversação de alguma forma?

352.PA: aaah de forma geral sempre tinha os artigos que eu trazia (1) aah mas de forma específica ah o ato de escrever (1) alguns alunos eles (1) organizavam melhor (1) as ideias deles se eles escreviam (1) eu lembro que tinha o Aluno E que ele sempre escrevia as coisas que ele ia falar outros não precisavam (2) então eu sempre tentava deixar aberto dar uma dica tipo “olha se vocês preferirem escrever pra vocês lembrarem depois beleza mas se não (1)

353.PE: não tem problema

354.PA: Isso

355.PE: legal (1) ah acho que a próxima pergunta [lendo] você acredita que a organização do pensamento por meio da escrita pode auxiliar o momento de se expressar oralmente? se sim como?

356.PA: depende do aluno (1) depende do aluno porque tem aluno que por exemplo eu pra eu conseguir (1) ah por exemplo dar uma aula eu preciso ter tudo bem arrumadinho planejadinho organizado porque senão eu me perco mas tem gente que não precisa (1) então tinha alunos que eles (1) já sabiam o que iam falar e eles já falavam e não precisavam anotar nada (1) alguns precisavam escrever tudo bem bonitinho pra na hora de eles falarem eles ficarem olhando e eles saberem do que eles tão falando

357.PE: legal perfeito

358.PA: então depende muito da pessoa.

359.PE: perfeito agora eu vou seguir um pouquinho mais pras perguntas que tem ver com a escrita e elas vão se mesclar com algumas perguntas de prática

360.PA: ok

361.PE: no seu questionário você declara que a escrita pra você é a questão 23 se você quiser dar uma olhadinha

362.PA: ok ((procurando a pergunta no questionário))

363.PE: “a exposição de símbolos” (1) questão 23 (1) então você diz que “a escrita é a exposição de símbolos de formas de expressão pela língua” (2) você pode falar um pouco mais sobre isso? “exposição de símbolos de formas de expressão pela língua”.

364.PA: hum eu coloquei exposição em símbolos (1) é que minha letra é muito estranha.

365.PE: exposição em símbolos?

366.PA: isso é que minha letra é difícil desculpa

367.PE: não imagina não tem problema então é “exposição em símbolos de formas de expressão pela língua”

368.PA: Ah (3) são é basicamente (1) essa pergunta é bem difícil então eu fiquei muito tempo pensando (risos)

369.PE: no momento de responder o questionário?

370.PA: isso algumas perguntas aqui eram muito difíceis, mas é basicamente a gente usa desses símbolos que são as palavras as letras pra nos expressarmos (2) é basicamente isso (risos) pra mim pra mim era é isso é só outra forma de expressão mas usando esses símbolos escritos (1) que as vezes é um pouco diferente porque quando você fala no momento você não fica muito tempo pensando no que vai falar (1) ah embora outras vezes eu já tenha eu já tive alunos que eles (1) escreviam muito rápido (1) ((fazendo o gesto de escrever)) porque eu tinha uma aluna (nome) que ela aqui ela tá no *Summit 2* já (1) e que ela escrevia muito e ela escrevia muito rápido que nem ela falava (1) e era muito interessante porque ela cometia vários erros que eu sabia que eram erros que ela ela não cometeria se ela tivesse prestando mais atenção (1) eu tentava conversar isso com ela então depende muito de como você escreve mas as vezes a diferença e só isso uma falada e outra escrevendo

371.PE: usando esses símbolos (1) no papel

372.PA: isso

373.PE: perfeito legal (1) você informa no questionário (1) que o ensino da escrita envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula (1) na questão 24 (1) ((a professora procura a pergunta no questionário] aí mesmo né? [a pesquisadora refere-se à página que a professora tem aberta)) porque a pergunta era "como você entende o ensino de escrita? (1) " e aí você diz "que é pôr no papel o que se discute e o que se pratica em sala de aula" (1) e " que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe" isso você

fala na questão 31, então são duas ideias né? registrar o que se discute e se pratica em sala de aula e que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe (1) a questão 31 é "você ensina escrita (1) na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?" então eu juntei essas duas perguntas essas duas informações (1) você pode falar um pouquinho sobre isso? sobre essas colocações feitas acerca da escrita?

374.PA: ah (3)

375.PE: você entendeu a pergunta?

376.PA: entendi entendi éééé (6) na época e ainda hoje também, eu sempre tento passar *composition* atividade de escrita que tem relação sobre o que a gente tá vendo em sala de aula pra que não seja uma coisa muito divergente por exemplo a gente tá vendo ah (1) *finances* e aí eu peço pra eles fazerem uma *composition* sobreeeee *animals* (1) não tem nada a ver e aí e muito mais difícil deles pararem um pouco pra eles escreverem já é difícil pra eles escreverem uma coisa que eles estão envolvidos na sala quando é uma coisa que tipo não tem nada a ver e muito mais difícil então eu sempre tento passar então sempre eu tento passar coisas que tem a ver com o que a gente tá vendo que a gente tá discutindo (2) pra tentar engaja-los a escrever sobre isso.

377.PE: uma extensão da atividade da sala de aula?

378.PA: isso isso eu sempre tento fazer uma extensão até porque eles já têm ideias prontas do que a gente já discutiu na sala e fica até mais fácil pra eles.

379.PE: eles têm insumo já porque eles já receberam a informação agora (1) é escrever

380.PA: isso

381.PE: legal Ana (2) e quanto a escrita de gêneros diferentes (1) que são requeridos fora da sala de aula?

382.PA: isso é uma coisa que eu tenho pensado muito porque nunca foi algo que eu foquei nas minhas aulas eu acho que é uma coisa que eu falho (1) porque eu nunca parei pra pensar "vou escrever sobre isso vou escrever sobre isso" ah eu sempre tento focar muito na *composition* em geral essas de cinco parágrafos ah é aquela *opinion paragraphs* eu sei eu lembro que eu tenho um arquivo sobre *opinion paragraphs* que tipo você tem que colocar sua opinião em um parágrafo (1) ah eu já fiz atividades sobre letters (2) mas nunca tipo focando no que você deve aprender quando estiver escrevendo uma carta em inglês (2) eu acho que isso é uma coisa que eu falho (1) mas porque eu sempre foquei muito nas *compositions* (1) eu sempre achei que eles eles que seria mais fácil pra eles e também seria mais importante (1) ah eu considero uma falha (1) tenho pensado muito nisso ultimamente.



383.PE: Fique tranquila fique tranquila

384.PA: mas é até bom pra que eu refl[ita] ah faça uma reflexão (risos)

385.PE: isso é bacana

386.PA: é

387.PE: eu vou seguir aqui a ordem porque você está falando bastante sobre *composition* e eu tenho uma pergunta exatamente sobre isso mas vamos seguir aqui a ordem

388.PA: ok

389.PE: legal (1) você diz que em seu aprendizado de escrita (1) é a questão 28

390.PA: uhum (olhando para o questionário)

391.PE: que em seu aprendizado de escrita (2) ah (1) perdão (1) que seu aprendizado de escrita em língua materna você aprendeu a escrever o seu nome e outras palavras na escola você se lembra de alguma outra estratégia que foi relevante na escola pra você? você está aprendendo a escrever português, né? pelo que você descreveu “ah, eu aprendi o nome” (1) uma progressão de informações

392.PA: eu coloquei etc né? ((apontando para o seu questionário)) foi uma péssima resposta

393.PE: você se lembra de alguma outra estratégia que você acha que foi relevante na escola?

394.PA: não que foi uma coisa que aprendi na escola mais que foi uma coisa que eu aprendi por causa da escola que foi (1) é (1) quando eu tava na quinta série eu aprendi que se eu falasse a palavra bem devagar eu conseguia escrever a palavra (2) tinha uma que era (1) eu acho que era meningite (1) eu não conseguia escrever essa palavra e aí eu falava bem devagarinho (1) e isso é uma coisa que até hoje eu ensino para os meus alunos por exemplo “interesting” que as vezes eles não conseguem falar e aí eu coloco “fala bem devagarinho” porque eu falava bem devagarinho “oh this is very IN-TE-RES-TING” (1) aí o que eu aprendia a escrever eu aprendia a falar então isso é uma estratégia que eu usava mas (1) eu não lembro muito das outras porque porque tipo eu aprendi a escrever basicamente quando eu comecei a escrever quando eu tinha uns 11 anos que eu gostava muito de escrever (1) ou até antes que eu gostava de compor músicas e tal [...] poemas essas coisas então (1) isso me fazia escrever mais e (1) tentar escrever mais corretamente (2) mas basicamente era isso eu não era muito fã de português

395.PE: legal ((mudando de questão)) (1) ao mencionar como você aprendeu a escrever em inglês aí você cita (1) porque você comenta no questionário como você aprendeu português e depois como você aprendeu inglês, você diz que “acabou se envolvendo no processo de aprendizado de forma gradual por haver uma audiência definida com assuntos mais

abrangentes (1) né? então na pergunta 29 aí você fala que tinha uma audiência definida um público né? definido assuntos que eram mais abrangentes você pode comentar um pouco mais sobre isso?

396.PA: ããã porque em inglês é muito mais fácil você se conectar com outras pessoas de outros países com outras ideias e ah o português me limitava muito então quando eu comecei a me jogar na internet era mais fácil eu usar o inglês e as pessoas usavam o inglês porque era mais fácil para elas se comunicar por exemplo “ah eu sou da Argentina” “eu sou da Índia” “eu sou da França” “ e eu sou do Brasil” e a gente quer conversar a gente usa o inglês (1) então pra mim era bem mais fácil quando eu entrei no Tumbler era (1) que é um site todo mundo lá usa o inglês então eu vou usar o inglês também e aí depois eu descobri que as fanfics em inglês são mais legais do que as fanfics em português (1) então (2) eu tive que aprender pra poder ler as fanfics que eu queria ler

397.PE: você comenta até que participa que escreve Fan Fictions né? (1)

398.PA: isso, isso que (1) eu gosto muito até hoje eu leio e escrevo desde 2015 (1) não 2008 isso eu tinha 15 anos 2008 então é um mundo que já tô a muito tempo (2) quase 10 anos (3) eeee foi bem gradual tipo eu comecei a escrever e a ler português e aí quando eu percebi que em inglês também tem muita coisa (2) ah eu vou ler aqui também na verdade eu comecei a escrever em inglês as Fan Fics e depois eu comecei a ler em inglês e é muito estranho que deveria ser o contrário mas enfim e hoje eu só leio Fan Fic em inglês porque são mais legais na verdade, isso é estranho [...]

399.PE: aí eu queria saber dentro disso quem que era essa audiência e sobre o que você tinha que escrever né, que você comenta que essa audiência quando você começou a escrever era um pouquinho mais definida você citou agora que por conta das Fan Fics você acabou entrando nos Fandoms né (1) e conhecendo gente mas quem era essa audiência que lia o que você escrevia e o que que você escrevia era somente Fan Fiction mesmo?

400.PA: ah, as vezes era uma opinião sobre alguma no Tumbler principalmente a gente colocava muito as a gente coloca ainda nossas opiniões ah minha opinião sobre alguma coisa eu lia a opinião de alguém sobre alguma coisa é (1) basicamente em Fandoms mas também sobre situações sociais sobre problemas essas coisas que as pessoas discutem muito no Tumbler ainda hoje (1) e era em inglês e eu queria participar mas (1) no meu inglês foi principalmente Fanfic (2) comentando lendo escrevendo para as pessoas (1) recebendo comentários em inglês das pessoas das coisas em inglês que eu escrevia (1) então foi foi o que me colocou nesse mundo sabe? Foi foi Fan Fiction.

401.PE: bacana! e como que se deu essa gradação no seu aprendizado de escrita em língua inglesa porque você comenta que você aprendeu de forma bem gradual (1) como que foi essa gradação?

402.PA: ah (3) da escrita foi um pouco mais difícil do que da fala por incrível que pareça primeiro eu aprendi a falar depois eu aprendi a escrever (1) porque eu falava muito sozinha ainda falo (1) em inglês porqueeee quando você escreve Fan Fic normalmente você tem que pensar na Fan Fic antes (1) e aí eu fazia isso (1) quando eu comecei escrever em inglês eu pensava na Fan Fic em inglês porque as séries que eu assistia os filmes que eu assistia os livros que eu lia todos eles eram em inglês então eu não ia conseguir (1) imaginar uma série em que o personagem fala português porque ele fala em inglês, ele fala em inglês e aí (2) eu tinha que falar inglês e aí eu falava sozinha tipo que era bom porque eu errava pra caramba (1) e aí as palavras que eu não conhecia eu falava elas em português e depois eu procurava qual era a tradução (1) aííí eu ia falando sozinha tipo e as músicas também me ajudavam e aí quando eu sentia vontade sentia a necessidade de começar a escrever em inglês ficou mais fácil porque eu já sabia algumas coisas (1) eu tinha um blog quando eu era eu tinha uns 15, 16 anos e aí nesse blog eu sempre escrevi em português e as vezes quando eu tava escrevendo no meio do flow, sabe? vinha umas coisas em inglês porque tipo eu ouvia muita música em inglês eu pensava muito em inglês, tipo, era uma coisa bem igual (3) e aí eu escrevia as coisas em inglês (1) e foi isso foi bem gradual mesmo tipo de eu escrever um texto em português e uma frase em inglês de eu escrever um texto inteiro em inglês então foi aos pouquinhos e aí (1) as Fan Fics eram drabbles que é tipo são Fan Fics assim sem palavras (3) e hoje em dia eu escrevo Fan Fics de 9 mil palavras (1) mais porque (1) eu tô acostumada (1) então foi aos poucos mesmo

403.PE: entendi (1) então só retomando você começou a falar em certas Fan Fictions (1) postar nesse blog algumas coisas na escrita de repente você inseriu palavras em inglês depois você veio aumentando, aumentando até ter postagens somente em inglês e até as Fan Fictions começarem também a serem produzidas de 100 palavras, a 200, 300 até 9 mil hoje (1) pra mais

404.PA: isso, pra mais

405.PE: ótimo, muito legal (2) você mencionou em seu questionário a questão 30 agora que uma das técnicas de ensino à qual foi exposta ao aprender inglês era a concepção de língua como organizadora de pensamento então a organização do pensamento que você já citou algumas vezes (1) você pode me explicar como isso funcionava exatamente (2) na pergunta

30 tem né “de que técnicas de ensino você se lembra” você comenta “organizar o pensamento antes de escrever” (3)

406.PA: Ah (2) eu acho que tem mais sobre aquilo de que eu tava falando de que algumas pessoas precisam organizar as ideias antes de escrever pra mim isso é muito pesado porque minha cabeça está sempre ((faz movimentos com as mãos para demonstrar que o cérebro está sempre trabalhando, que a cabeça está cheia)) uma bagunça (1) então eu sempre preciso organizar minha cabeça e principalmente porque na época em que eu realmente comecei a aprender inglês quando eu tinha uns 17 anos que eu fazia o curso éééé na UFC na Universidade do Ceará aaaah foi a mesma época em que eu estava estudando pro ENEM e tinha aquela coisa da redação que você tinha que planejar bem e etc eeeee eu trazia a mesma coisa pro inglês “eu tenho que planejar o que eu vou escrever” as vezes eu não planejava porque as vezes eu só ((fazendo movimentos como se estivesse digitando)) só vinha (1) eu escrevia (3) mas (1) na escrita em inglês tipo (1) formal oficial até hoje eu faço isso eu penso muito antes de escrever eu dou uma jogadinha no Google tradutor pra ver se não tem nenhuma palavra errada e depois eu passo pra pessoa pra quem eu estou escrevendo então (2) eu sempre tenho muito esse cuidado de saber o que eu estou escrevendo pra não escrever nada errado checar passar antes pra deixar bem organizado (2) eu acho que é por causa desse vício que a minha escola tinha com o ENEM que aí eu passei dois anos ((fazendo gestos com as mãos que demonstram estudar))

407.PE: a sua escola era bem (1) restrita na questão do ENEM? porque você cita mesmo o ENEM em uma das aulas

408.PA: é era bem restrita era bem focada até porque o ENEM era a única forma de entrar na UFC (2) que eu estudava em Fortaleza e era uma escola aquelas escolas de gado sabe? todo mundo vai ter que aprender para entrar isso isso e isso pra passar no vestibular e *tanã* então (1) até hoje eu sou bem (1) na hora que eu estou escrevendo eu não repito palavra eu tenho que checar tudo pra ver se está bonitinho e tal (1) então eu fiquei muito traumatizada com essas coisas

409.PE: tá ótimo (1) qual é a função da habilidade escrita em suas aulas com essa turma eu acho que você já comentou que eu perguntei anteriormente né? sobre qual o papel da escrita nessa aula e (1) não sei se você quiser comentar de novo mas se não achar necessidade também não tem problema você já falou um pouco sobre isso

410.PA: basicamente é (1) eles realmente organizarem as ideias que eles têm até porque é uma coisa que eles vão precisar fazer fora da sala eeee não só em inglês mas em português

também e uma coisa auxilia a outra então é bem útil até também pra gente tipo é fechar tipo a discussão na sala? vamos fechar a discussão com vocês me dizendo o que vocês acham sobre isso eu acho que (1) é (1) era legal fazer isso

411.PE: bacana legal tem mais uma pergunta: em relação a forma como você ensina escrita agora pensando em suas aulas de em suas de inglês você informou que (1) é a questão 34 (1) você informou que ao passar algum exercício que envolva escrita você busca deixar claro o que quer com o texto qual o objetivo que estruturas podem usar como organizar o texto (1) né então essa é a sua resposta da 34 achou aí?

412.PA: uhum

413.PE: então sobre isso de que forma você instruía as atividades de escrita exatamente?

414.PA: ah no *Summit* eles tinham (1) um critério de avaliação de escrita (1) então eu sempre mostrava para eles quais eram esses critérios na verdade eu comecei foi foi um aprendizado tipo nos primeiros meses eu não mostrava eu só corrigia e eu achei que era injusto então eu comecei a mostrar pra eles esses critérios “olha eu tô avaliando com isso isso e isso” eu não lembro quais eram os critérios mas eu mostrava tipo eu trabalho tipo “eu eu tô avaliando isso isso e isso (1) pra vocês tomarem cuidado quando vocês tiverem escrevendo (1) porque isso é importante (1) e eu fazia os meus *handouts* éééé até hoje eu tenho alguns (1) é “how can I write an opinion paragraph” e aí eu colocava eu pegava na internet e aí eu organizava no word tudo bonitinho e entregava para eles (3) as vezes eu falava “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa” mas as vezes eu só entregava pra eles e falava “vocês podem usar isso aqui quando vocês chegarem em casa ou no futuro pra quando vocês precisarem escrever alguma coisa eeee rezar pra eles não jogarem fora.

415.PE: você pode falar um pouco mais sobre o modo como você esclarece os objetivos do texto e os recursos linguísticos a serem empregados? depois eu vou dar a gente pode olhar até o final da entrevista os critérios que você citou do *Summit* mas eu vi também lá que tem alguns critérios de correção né?

416.PA: isso

417.PE: mas de que forma você (1) esclarecia os objetivos do texto e quais os recursos linguísticos que eles poderiam utilizar?

418.PA: (2) como assim? (2) de que texto?

419.PE: quando você instruía escrita (1) você comentou agora que “ ah eu trouxe pra eles um *handout* sobre *opinion paragraph*, nós escrevíamos em sala” ou senão “ eu pedia uma *composition*” como você estava comentando você pedia basicamente *compositions*

420.PA: isso

421.PE: né? então mas você chegava a explicar pra eles “olha o objetivo desse texto é” pensando num *opinion paragraph* por exemplo “é expressar a sua opinião” ou um texto argumentativo “é argumentar sobre assunto X” você chegava a esclarecer esses objetivos com eles? como que você esclarecia esses objetivos?

422.PA: eu não lembro se eu esclarecia os objetivos nesse sentido (1) acho que eu não via a necessidade porque (1) ah (1) como a gente estava no meio de uma discussão sobre uma opinião sempre que eu pedia as *compositions* era pra eles darem a opinião deles

423.PE: era implícito

424.PA: é pra mim tava implícito mas eu não lembro se alguma vez surgiu essa questão e eu tentei resolver

425.PE: ok

426.PA: entendeu? eu realmente não lembro

427.PE: não tem problema fica bem tranquila o que não lembrar não tem problema eeee mas aí você comenta também que na sua fala (1) você instruía que estruturas eles podem usar

428.PA: isso isso

429.PE: como que você fazia isso?

430.PA: ahhhh porque em cada *lesson* normalmente tinham algumas estruturas para eles reverem ou aprenderem aaah tipo agora que eu tô vendo com esse *Summit* desse ano (1) que a gente tava vendo é (1) “*how to express regret*” é “*ah I wish I hadn't done that*” “*oh if I only new this*” ah (1) atualmente eu não tenho feito muito isso com eles mas (1) antigamente eu fazia muito eu colocava “olha, eu quero que vocês usem essas estruturas”

431.PE: Essas expressões idiomáticas, essas frases, esse ponto gramatical

432.PA: isso (1) e nas provas eu também fazia isso tipo “olha (1) vocês têm que usar pelo menos 5 frases usando essas estruturas que isso vai valer ponto” porque era uma forma que eu tentava pra eles saírem do efeito platô dele terem que usar isso aqui em outro lugar pra eles se acostumarem a usar (1) eu não sei se valia muito (1) mas eu tentava

433.PE: ótimo (2) agora quanto as técnicas pra se ensinar escrita você menciona na entrevista no no questionário perdão que essas englobavam “da prática de frases curtas a exposição de opiniões mais complexas” (2) essa é a questão 32 né? você se lembra de outras técnicas que compõe, porque você trouxe assim (1) “de frases curtas a opiniões mais complexas” então o começo e o fim (1) você se lembra de outras técnicas que compõe esse escopo de coisas que você fazia? (2) quais outras técnicas compunham esse meio aí de um para outro?

434.PA: (7) as frases curtas normalmente eram as frases aaaaah (1) limitadas ééé a gente está limitado nesse assunto usando essas estruturas vamos escrever frases sobre isso (1) aquela coisa bem fechada mesmo (1) a gente usava normalmente assim que a gente começava a ver alguma estrutura a gente usava começava mais ou menos dessa forma (2) tô tentando lembrar

435.PE: eu acho que eu tenho um exemplo eu não sei se te ajuda (1) mas você trabalha com (1) tem um momento em que você trabalha com comparativos ((buscando os dados no telão para mostrar à professora)) em uma aula (1) é disso que você tá falando? Quer ver? deixa eu achar aqui pra te ajudar também pra você não ficar fazendo esforço (15) aqui, aqui acho que é um exemplo aqui você pede pra eles ((mostrando parte das transcrições das aulas coletadas)) “*I’m going to give you this*” você dá pra eles um *handout* não sei se você se lembra desse *handout* que é uma modelo que eles fazem *photoshop* de diferentes países

436.PA: ah eu lembro disso

437.PE: aí eles têm que você vê como a modelo fica diferente assim

438.PA: aí eles têm que fazer comparações ah eu lembro

439.PE: aí você pede pra eles ((apresentando parte das transcrições de aulas))

98. PA: [...]good (inaudível) so ah I’m going to give you these and as you can see the women in this pictures look very different in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons, styles we’re not going to compare styles we’re going to compare standards of beauty in each country ok? [...]

440. PE: aí você pede pra eles o seguinte (3) ((lendo parte das transcrições de aulas))

98. PA: [...] so you’re gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page [...]

441. PE: né você mostra ((lendo parte das transcrições de aulas))

98. PA: [...] you’re gonna write comparisons about them. ok? like each phrase for one comparison. at the end of your comparisons, we’re gonna try to use quantifiers (1) with your comparisons for example (hesitation) ah ‘each of this woman have been have been ah photoshoped [...]

442. PE: você acha que esse é um exemplo dessas frases curtas?

443. PA: sim sim é é uma situação bem fechada usando essas frases curtas pra eles se acostumarem pra depois sair uma coisa mais complexa (1) no futuro.

444. PE: tá (1) legal e dentro disso aqui (1) éé tem alguma outra (2) porque daqui é (1) o final disso era expressar opiniões de forma livre pelo que você está dizendo (1) correto?
445. PA: isso
446. PE: me corrija se eu estiver errada
447. PA: não, tudo bem
448. PE: entre fazer essas frases curtas e chegar nessa expressão livre de opinião tinha algum outro alguma outra estratégia que você usava nesse meio tempo?
449. PA: deixa eu pensar (3)
450. PE: fica bem tranquila se também não lembrar não tem problema.
451. PA: (12) acho que era mais a gente começava por essas frases curtas as vezes nem começava as vezes a gente começava por uma coisa bem complexa e depois a gente focava nas frases curtas se eu percebesse que eles não estavam utilizando as estruturas do jeito que eu queria que eles usassem ah (2) mas era esse interim era mais com conversa discussão uma coisa mais oral
452. PE: ok
453. PA: ah eu não lembro muito
454. PE: tudo bem não tem problema
455. PA: era mais isso tipo (1) frases pequenas numa situação bem fechada pra depois eles meio que juntarem tudo isso pra uma coisa mais aberta né? mas..
456. PE: tá (1) perfeito
457. PA: realmente eu não me lembro
458. PE: nós estamos agora na questão 15 da nossa entrevista e aí eu te pergunto como que você trabalhava esse dar opinião de forma escrita? como que você que você trabalha, tirando as frases curtas algumas vezes as vezes mudava a ordem não necessariamente as frases curtas até chegar no momento de eles opinarem de forma mais complexa e como que isso era feito esse dar opinião de forma escrita? havia algum padrão de como dar opinião? você comentou sobre o *handout*, você seguia a proposição desse *handout*?
459. PA: (3) as vezes
460. PE: às vezes
461. PA: às vezes (3) ah normalmente é porque eu sou bem ENEM based então eu sempre tentava tipo “ah não coloca muito I think” “não coloca muito in my opinion”



mas (1) podia colocar também (1) então (11) eu tentava muito fazer com que eles construíssem um argumento eu focava muito nisso principalmente nas *compositions* das provas (1) sempre que eu corrigia e tem um dos critérios do *Summit* se eu não me engano tinha a ver com isso com se o argumento estava bem escrito se era uma coisa não era só uma repetição do senso comum entendeu? se era uma opinião formada mesmo (1) e durante as aulas eu sempre tentava fazer isso e agora que eu lembrei

462. PE: não, fique tranquila (1) você quer que eu pegue o livro pra gente dar uma olhada junto, se acha que vai ajudar? eu posso pegar, não tem problema

463. PA: não eu tenho quase certeza eu sei daquele livro eu quase decorei [...] eu tô tentando lembrar tipo as coisas que eu fazia na sala, entendeu? as coisas que eu tinha dele (1) mas eu lembro que eu tinha essa aluna e que ela escrevia muito bem (1) ah ela escrevia muito bem (1) tipo a escrita dela era basicamente perfeita e sempre que eu corrigia as *compositions* dela (2) ah em parte de gramática de *spelling* dessas coisas tava perfeito mas na hora dela construir a opinião dela (1) ela normalmente ela era muito simples, sabe? era uma coisa que deixava era mais ou menos o que eu fazia quando eu escrevia as coisas na faculdade (2) que agora eu tô tentando aprender um pouco mas eu era só essa aqui é a ideia, pah, acabou, e ela não construía não tinha aquela coisa que você aprende quando você vai aprender a fazer o ENEM, né? que ela aquela coisa de “vou aprender a construir essa ideia com essa coisa gradual, pra pessoa entender o que eu tô falando”

464. PE: eu tenho uma pergunta quanto a isso porque tem até um episódio em que ela é bem resistente né? Em fazer uma das atividades

465. PA: é a Aluna C?

466. PE: provavelmente você comenta isso com ela mesmo quer ver deixa eu [...] que ela pergunta se ela pode ((procurando a transcrição da aula)) isso porque ela te faz uma pergunta [...] aqui você comenta ((leitura de parte da transcrição de aula))

36. PA: [...] ah I'm going to show you the video and then you're going to discuss the answers because in your answers I don't wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening tell me why are you" [...]

467. PE: Aí não dá pra entender o que você fala [...] aí você pergunta pra elas acho ((leitura de parte da transcrição de aula)):

36. PA: Why are you laughing?  
37. AB: I don't know (risadas)  
38. PA: yes please teach  
39. AC: but if this one phrase defines everything that we have to talk about?"

468. PE: Ela tipo “uma frase só” e aí você: ((leitura de parte da transcrição de aula)):

40. PA: (2) No because ((risadas))  
41. AC: thank you ((risadas))  
42. AA: (inaudível) I'm impressed that was a direct question  
43. PA: [...] no but you would have to discuss because you have to have actual arguments like to ah corroborate to your opinion on why and this is very hard to do it's like ENEM you can write you can finish ENEM with seven lines but can you? (1) I don't think so (risadas) [...]

469. PE: então, ela tem esse momento de resistência mesmo né?

470. PA: uhum, provavelmente foi ela que fez essa pergunta.

471. PE: sim, mas ela” e se uma frase só define tudo bem, né?” e você “não, você tem que argumentar” então você sempre tá trazendo essa questão do ENEM (1) então as técnicas e pedir para argumentar é uma coisa que você faz bastante só pra te lembrar.

472. PA: até hoje eu tenho uma prima (1) eu dei aula pra ela uma vez ela era Inter 1 eu dei aula pra ela por um semestre eeee meus alunos me odiavam porque sempre que eles davam uma resposta pequena ó “I like” ou “I think this is wrong” “why? elaborate” e eles ficavam ((faz gesto de quem está parado, esperando)) e eu ficava ((faz gesto com as mãos demonstrando que está esperando uma resposta)) e até hoje quando ela fala dela quando ela fala das perguntas curtas eu ficava “tá, mas (1) elaborate” e ela “não Ana você não é mais a minha teacher isso não funciona mais comigo” (2) mas era basicamente isso como eu cresci com essa ideia de ENEM não é a resposta só e também é uma coisa que eu aprendi na faculdade porque eu fazia isso na faculdade (1) os meus textos de faculdade eles eram muito curtos e o professor falava “ah desenvolva mais” e eu ficava “ah, isso é encher linguiça” mas não é exatamente encher linguiça é mais tipo construir mesmo o seu argumento não ser uma coisa (1) sem base entendeu? (2) eu queria que eles mudassem isso neles também porque eles faziam muito.

473. PE: então na hora de dar opiniões de forma escrita você uma das estratégias era isso você então “elabora” “por que” “façam coisas sólidas para poder opinar”.

474. PA: isso (1) pra não ser uma coisa sem surpresa senso comum e rasa e eles opinassem realmente.

475. PE: se aprofundassem nos argumentos

476. PA: isso

477. PE: ótimo (1) quanto aos exercícios para o desenvolvimento da escrita (1) a questão 33 você informou que geralmente solicita a criação de *compositions* de diálogos feitos em sala, pequenas sentenças sobre o dia-a-dia, bem como opinar de forma escrita sobre os assuntos abordados em aula (1) isso é um pouco do que você diz (1) você chega a mencionar nas aulas coletadas sobre um *handout* você já comentou que você havia dado aos alunos acerca de *compositions* você comentou como era opinião *how to write a composition* sobre isso: o que que é exatamente uma *composition*? nesse contexto (1) o que que é uma *composition*?

478. PA: ah (2) pra mim é uma redação de opinião

479. PE: redação de opinião

480. PA: isso

481. PE: ok

482. PA: a famigerada redação que a gente praticava na escola

483. PE: redação da escola (2) sobre ainda *composition* em algumas aulas você menciona o material suplementar que entregou aos alunos sobre como escrever uma *composition* (1) e em um de seus planos de ensino que eu coletei você menciona uma discussão sobre um *essay* que você passou em uma avaliação [...] você se lembra o porquê você aplicou esse material? por que que você deu esse material a eles? você comentou um pouco já, né?

484. PA: eu acho que eu percebi que eles tinham necessidade porque ah as vezes eu pedia as coisas e depois eu percebia que eles tinham dificuldade com aquilo que “perai vamos voltar um pouquinho aqui pra gente ver o que é isso aqui ah porque as vezes a gente a gente dá alguma coisa para os alunos a gente acha que eles já sabem disso mas as vezes eles não sabem (1) e aí quando você tem o retorno você percebe que eles não sabem e aí você “ah ok eu tenho que voltar um pouco pra ensinar isso pra eles” e era muito esse o motivo pelo qual eu fazia (1) os meus *handouts* tipo “ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter 5 parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso isso e isso” (2) e era por causa disso porque eu percebia que eles tinham dificuldade (1) e aí eu trazia isso pra eles.

485. PE: legal ótimo (1) e por que foi que foi necessário fazer essa retomada desse *essay* (1) da avaliação em aulas posteriores? porque você coloca no plano de ensino se

você quiser eu posso te mostrar “retomar o essay aplicado na prova” já tinha passado a prova (1) você se lembra?

486. PA: provavelmente foi porque (2) ah provavelmente eu percebi algumas coisas que eles fizeram na escrita da prova e eu queria retomar com eles na sala (1) pra gente rever algumas coisas (2) ou eu percebi que eles estavam com dificuldade de escrever isso e eu queria retomar porque toda a aula tinha começava com uma retomada da aula anterior (1) que é mais pra gente não ficar nessa coisa separada eu também queria mexer na memória deles porque eles nunca lembravam que era absurdo (1) porque eu lembrava eu tinha mais aulas do que eles (1) então é acho basicamente foi por causa disso (1) ou porque eles tinham ou tiveram alguma dificuldade (1) porque eu achei que eles precisam porque eu achei ou talvez eu achei que o tema era importante pra gente retomar a discussão (2) só que eu não lembro.

487. PE: tá bom (1) tudo bem (1) faz dois anos quase né?

488. PA: foi por essas coisas

489. PE: tá (1) você citou que prepara os alunos para as avaliações ao promover a prática da escrita antes das provas a questão 39 (2) né? a questão 39 a pergunta é

490. PA: ((Relendo a pergunta do questionário)) você prepara os alunos para as atividades de escrita das avaliações?

491. PE: você “práticas antes da avaliação” ((lendo a resposta que a professora deu no questionário)) então você faz uma prática antes da avaliação (1) como esse trabalho ocorria com essa turma em especial? como que é essa preparação para a prova?

492. PA: aaah a prova no geral a gente fazia uma revisão (1) um dia antes é uma revisão bem focada na gramática (1) porque nas minhas provas eu focava muito na gramática (2) ah porque eu gosto muito de gramática é uma coisa pessoal (risos) eeee (2) as práticas de escrita realmente aconteciam antes da prova tipo antes da revisão entendeu? eram coisas que a gente já tinham feito em sala (1) mas a gente teve que fazer na prova (1) por exemplo quando eu dei o exemplo da (1) dos gráficos (1) a gente tinha feito a construção de gráficos já na sala (2) e por isso eu me senti confortável em criar uma prova porque como era eu que fazia as provas (1) então eu tipo realmente podia pegar aquilo que a gente tinha visto (1) e colocar na prova tanto é que eu fazia a prova tipo um dia antes ou dois dias antes.

493. PE: tá (1) essas provas não vinham da da Franqueadora?

494. PA: vinham só que (1) eu pra ser bem sincera não gostava das provas que vinham (1) e o *Summit* ele tem eu não sei se esse third edition tem mas o second edition tinha um programa pra você fazer as provas (1) e eles te davam eles te davam vários exemplos de (inaudível) tipo ele te dava exemplos de questões (1) eles te davam exemplos de *essays* temas para *essays* que você podia usar alguns eu usei a maioria eu pegava na internet (1) tipo eu pegava por exemplo a gente fez *animals* (1) eu lembro que eu peguei porque a discussão era sobre o tratamento de animais (1) é zoológico é uma coisa boa ou ruim (1) e aí um uma das provas eu peguei tipo eu fui na página acho que do (1) do PETA <sup>21</sup>que é um (1) uma organização e aí eu peguei algumas fotos eu peguei eu peguei alguns textos um texto pequeno pra eles fazerem a *composition* com base nesse texto (1) então (1) eu gostava de fazer as provas (1) me dava liberdade então como eu fazia depois das aulas eu sabia exatamente com o que eles tinham dificuldade o que que eu tenho que focar na prova (1) ah qual é o tipo de *composition* que eu posso pedir deles porque aí eu já sabia mais ou menos como é que funcionava.

495. PE: Você usava o parâmetro da particularidade o que que essa turma precisa pra essa avaliação.

496. PA: isso (1) que que eu quero avaliar nessa turma? qual é a coisa que eu quero focar neles? (1) eu gostava muito desse programa por causa disso quando vinha a prova da (1) de fora eu dava uma olhada na prova e falava “eu não vou usar isso”.

497. PE: E você tinha essa liberdade dentro da instituição (1) você tem essa liberdade?

498. PA: tiiiinha (risos)

499. PE: não, tudo bem

500. PA: ah não eu tinha mas (1) é (1) na época eu lembro que teve uma discussão porque o Coordenador 2 que era o nosso coordenador e ele mandava e-mails pra Editora falando “olha (1) a gente não vai a gente não quer usar essa prova” e ele discutia porque eu tipo eu dava as opin[ões].. eu sempre falava “olha Coordenador 2 tem o programa pra fazer a prova (1) se tem o programa porque que eles me dão uma prova feita sendo que as coisas que eles passavam nas provas eram coisas que eu não tinha visto ainda (1)

501. PE: A Editora ou a Franqueadora (Franquia)

502. PA: ah eu acho que era a Franqueadora mesmo

503. PE: a mantenedora

---

<sup>21</sup> PETA “People for Ethical Treatment of Animals”. Fonte: <https://www.peta.org>. Acesso em 21/04/2019.

504. PA: acho que era a mantenedora mesmo eu não lembro mas (1) era era a gente teve essa discussão ele mandava esses e-mails (1) ah eu pedia pra ele mandar esses e-mails porque eu realmente não queria aceitar aquelas provas porque até porque tipo por exemplo (1) logo no começo eu comecei a me virar sozinha com o *Summit* eu peguei o *Summit* e bora (1) eu e ele (2) e aí quando eu descobri esse programa eu achei o máximo e eu fiz a primeira prova com esse programa na segunda prova eles mandaram só que quando eu fui ver a prova (1) tinha uma questão que eu já tinha usado e eu não ia usar de novo (1) aí eu falei “ah eu não posso usar essa prova”.

505. PE: esse programa é um banco de questões?

506. PA: isso isso

507. PE: que vem no CD da Editora mesmo?

508. PA: isso

509. PE: aí a Franqueadora que é a marca da Franquia

510. PA: mandava a prova.

511. PE: selecionou desse banco de questões dizendo “vocês vão trabalhar essas questões”

512. PA: isso

513. PE: só que você já tinha o banco de questões você já tinha utilizado algumas questões (2) perfeito (1) muito legal (1) é (10) ((observando o roteiro de entrevista)) [...]

514. PE: questão 19: ao responder as perguntas sobre o tipo de texto que a escola poderia eventualmente solicitar que você ensinasse que é a última pergunta a pergunta 40 a penúltima você informou “ensinar diferentes tipos de texto por uma necessidade exigida pelo MD e não necessariamente pela escola” sobre isso (1) você se recorda dos gêneros que ensinou a essa turma? ou ainda se fez adaptações nos gêneros a serem ensinados, para adequá-los à realidade do aluno, assim como informou fazer com os outros conteúdos do LD?

515. PA: É que os textos que o livro pedia são (1) eles são curtos você está com o livro aí pra eu te mostrar [...] ((após pegar o livro, folheando o livro)) no final de cada unidade (3) deixa eu ver (1) tinhaaaaa *writing* (2) e na lição também tem isso (1) e aí eles focam em um aspecto (1) e aí normalmente eu tentava usar até hoje eu tento usar um pouco as vezes sempre no contexto que a gente tá vendo na aula pra não ser aquela coisa muito nada a ver (1) normalmente os *writings* eles são no contexto da aula (1) por exemplo se eu não me engano esse aqui também é a 4ª unidade é sobre aparência (1) e

aí o texto dessa unidade é pra fazer comparações (1) isso que é o que a gente tinha feito com as moças dos *photoshops* (1) então eu tenho que usar o que tem aqui (1) é assim que eu expando o meu (1) o meu (2) vocabulário de (1) diversidade de textos.

516. PE: então você acaba focando não necessariamente no tipo de texto mas na gramática que é solicitada naaaa

517. PA: na estrutura do texto.

518. PE: na estrutura que eles apresentam

519. PA: ó por exemplo esse aqui ((apontando para um texto do livro)) eu nunca fiz com eles (2) Formal Letters (1) que é uma pena (1) que seria legal mas eu nunca fiz com eles (2) você me deu uma ideia que eu vou fazer agora com essa turma (1) obrigada.

520. PE: então você acaba adequando (1) os textos tentando adequá-los às questões discutidas em aula algumas vezes coincide como a questão da (1) a questão

521. PA: das aparências

522. PE: de fazer comparação de aparências algumas vezes não como a questão da Formal Letter (1) mas você chegou a trabalhar esse gênero de alguma forma da Formal Letter ou não você simplesmente

523. PA: com o *Summit* não

524. PE: você pulou assim

525. PA: ((acenando afirmativamente com a cabeça)) Isso eu pulei

526. PE: Ok (1) é uma opção também né? eu acho (1) não é uma coisa ruim né tipo “ah eu não fiz”

527. PA: ah eu considero ruim porque eu acho que seria importante ah eles (1) eles aprenderem sobre isso até porque quando eu aprendi sobre isso na (1) no curso de inglês foi muito importante porque eu uso hoje em dia (1) então por isso eu acho que esses temas valem eles deviam ter visto mas eu acho que na época não (1) não pareceu importante.

528. PE: tudo bem (1) mais uma pergunta ainda sobre os tipos de texto, você informou que a escolha destes textos depende do nível dos aprendizes e a forma como a escrita é trabalhada está atrelada ao variado nível linguístico dos estudantes, mesmo no nível avançado essa é a resposta das questões 31 e 35 (2) então você escolhe os textos de acordo com o nível dos alunos (1) né de acordo com o nível que cada um está mesmo o avançado você pode falar um pouco mais sobre isso? Como você define essas escolhas do tipo de texto a ser trabalhado?

529. PA: por exemplo ah (1) eu tenho aluno do básico 1 que ele faz ah (2) são frases simples (1) *this is my house I live with my parents my name is Ana I am 24 years old* então frases simples (1) e aí eu tenho textos de *Summit* que são textos de opinião que são textos argumentativos ou até mesmo os textos descritivos mas que eu não espero que eles façam frases simples (1) eu espero que eles façam frases complexas com preposição com coisa ligando coisa com frases mais avançadas com vocabulário diferente (2) é isso que eu quis dizer com “depende do nível”
530. PE: tá mas mesmo no nível avançado? porque na pergunta eu não sei agora se é a 31 ou a 35
531. PA: deixa eu ver deixa eu ver aqui ((folheando o questionário))
532. PE: por que a 31 pergunta “você ensina a escrita na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?” (1) aí você comentou a questão do nível.
533. PA: uhum
534. PE: e na 35 (1)
535. PA: tá aqui ó (1)
536. PE: “que tipo de texto você solicita que os alunos escrevam? explique” aí novamente “depende do nível deles”.
537. PA: “vai de frases sobre o cotidiano a *compositions* artigos de opinião sobre assuntos discutidos em classe ((lendo de seu questionário))
538. PE: mas acho que na 31 quer ver ((folheando o questionário)) (3) tem o seguinte olha ((apontando para o questionário)) “depende muito do nível de inglês dos alunos (1) ou do modo como praticamos a escrita (1) mas é sempre um reflexo do que foi visto (1) em classe” então mesmo no nível avançado você
539. PA: depende de como a gente pratica
540. PE: é isso que eu quero entender eu queria que você comentasse um pouquinho mais sobre isso porque a pergunta 31 só pra nós refrescarmos a memória pra ficar clara essa pergunta é “você ensina escrita na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?” aí aqui nós já estamos conversando sobre escrita mesmo.
541. PA: uhum
542. PE: aí você “sim, depende muito do nível de inglês dos alunos (1) o modo como praticamos a escrita mas é sempre um reflexo do que foi visto em sala de aula” em classe né?
543. PA: o modo como a gente pratica.



544. PE: o modo como vocês praticam o que eu acho que você tem falado isso de forma recorrente (1) ótimo (1) aí aqui na 35 perguntava os tipos de texto (1) você “novamente depende do nível deles vai de frases sobre o cotidiano a *compositions* artigos de opinião sobre assuntos vistos em classe”

545. PA: Ah então eu acho que depende muito do (1) do tipo de textos que eu pratiquei com eles em sala que nem eu estava falando como eu que fazia as provas eu praticava o texto com eles (1) pra depois a gente fazer na prova (2) e com alunos com o nível ah (1) ou alunos que estão começando agora (2) ah eu também fazia isso eu praticava o texto com a turma pra depois a gente fazer isso na prova (1) pra que eles não chegassem na prova e fosse uma coisa que eles nunca tinham visto (2) por exemplo eu tinha uma turma do Básico 1 e (1) tem uma das provas deles que eu acho que era o Pré-Teste que eles fazem (1) eles tem que descrever a casa deles (2) usando *There is* e *There are* e aí (1) ah (1) quando a gente começou a falar sobre isso sobre *There is* e *There are* sobre casa e tal eu pedia muito pra eles fazerem textos semelhantes (1) porque quando chegava na prova não era uma coisa que eles nunca tinham visto era um texto que eles estavam (1) acostumados a fazer.

546. PE: Ok só complementando a questão nesse caso esse Pré-Teste e o Teste são provas institucionais já? Não são provas que você tem que criar elas já vem pra você com esse tipo de texto? É isso mesmo

547. PA: Ah os Pré-Testes (1) as vezes ah as vezes elas vêm mas tipo no decorrer dos (1) dos anos que eu estava na escola eu fui me sentindo mais confortável pra editar mesmo os Pré-Testes pra fazer Pré-Teste (1) no começo eu aceitava como vinha mas aí com o tempo eu fui percebendo “ah isso aqui é melhor isso aqui não é” eu conversava com o coordenador e a gente (1) mudava mas nos testes oficiais aí a gente não podia mudar a gente tinha que

548. PE: tem que ser aquela forma né?

549. PA: é tinha que ser aquela forma né

550. PE: ok (1) na questão do *Summit* só pra eu fazer esse recorte até pra ficar claro (1) na hora em que eu for digitar isso (1) na questão do *Summit* como ele era um livro relativamente novo que não fazia parte (1) da marca da Franquia no momento em que a Escola fazia parte Franquia então vocês tinham essa flexibilidade maior de produção das provas como você comentou havia esse banco em que você poderia editar escolher as provas de acordo com a sua necessidade.

551. PA: sim
552. PE: perfeito (1) mas você podia escolher os tipos de teste que (1) os tipos de textos que compunham a prova?
553. PA: sim eu escolhia
554. PE: legal então eu acho que essa pergunta cobre bem isso né como que você definia essas escolhas de texto?
555. PA: dependia muito do que a gente tinha discutido na sala porque eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com *photoshop* (1) ah qual é a visão de mulher? o que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) as vezes eles traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit*
556. PE: dentro daquela temática?
557. PA: é porque são temas bem abrangentes então dá pra você fazer muita coisa com eles
558. PE: legal perfeito você comentou “trazer alguns artigos” artigos curtos de revistas jornal blog?
559. PA: normalmente eram artigos que eu achava da internet então por exemplo eu pesquisava palavras-chaves do tipo quando eu tava quando a gente começou falar sobre gerações que foi a segunda o segundo semestre (2) e aí eu pesquisava artigos olha artigos sobre diferentes gerações (1) ah artigos pequenos mesmo do The Guardian The New York Times ou alguns sites desconhecidos eu lia o artigo achava se o assunto era pertinente e trazia pra sala normalmente como eram artigos ((gesticulando com as mãos)) (1) médios eu fazia como eu vou fazer com a minha turma amanhã que é dividir parágrafos (1) e aí dava um parágrafo pra cada um e falava “você vai ler o seu parágrafo” e você vai discutir com a sala porque senão ficava meia hora todo mundo só lendo (1) eeee (1) ficava chato (1) é eu aprendi isso com a experiência ficava chato e aí eu comecei a dividir (1) e aí eu entregava pra eles e a gente discutia o tema

560. PE: cortava os parágrafos então todo mundo lia o texto de forma colaborativa
561. PA: isso
562. PE: cada um que lia o parágrafo comentava explicava o parágrafo
563. PA: eu “ah agora você vai ter de explicar o seu parágrafo pra ele pra ele poder entender e ele vai explicar o parágrafo dele” mais ou menos isso
564. PE: legal (1) acho que tá bem clara essa pergunta (1) nas perguntas acerca da correção de atividades (1) deixa eu ver se eu tenho o número da pergunta aqui
565. PA: eu acho que eu vi ela tá aqui olha, a 37 ((no questionário))
566. PE: você mencionou corrigir todos os exercícios de escrita solicitados verificando “todos os erros gramaticais” e fazendo uso de “critérios que abranjam também coerência, vocabulário, organização do texto”. Você pode falar um pouco mais sobre a razão de corrigir todos os erros gramaticais?
567. PA: ah (2)
568. PE: você chegou a citar já que (1) parte de seus parâmetros partiam do próprio livro
569. PA: ah do livro
570. PE: parte do ENEM do que você achou importante do ENEM e pela sua formação e parte você comentou sobre alguns parâmetros que o livro te dá de correção
571. PA: sim sim sim mas esses parâmetros é (1) é que eu não lembro quais são será que tá aqui ((folheando o livro))
572. PE: eu acredito que tenha se eu não me engano aqui no comecinho oh (1) tem os parâmetros de escrita (1) aqui quando trabalha ((folheando o livro)) ó *writing review*
573. PA: quando eu peguei o livro eu lembro que eu li isso aqui tudo ((mencionando a parte de instruções de uso do livro contida no *Teacher’s Guide*))
574. PE: sim (1) eu sei que logo no começo do livro tem os propósitos do livro (1) como desenvolver a escrita
575. PA: tá aqui achei ((apontando para uma página do livro)) é são esses cinco [...] mas isso aqui eu achei porque ah (1) veio esse pra mim ((mencionando o *Teacher’s Guide* mais o livro)) e o livro de testes (1) que era tipo um livro com várias questões de teste (1) e nesse livro tinha esses parâmetros e aí ah *appropriateness completeness accuracy e clarity complexity* ((lendo do *Teacher’s Guide*)) esse *complexity* era que (1) e o *completeness* era o que eu quando eu tava falando com a Aluna A era o que eu falava pra ela (1) sobre argumentos profundos sobre coisa que não seja rasa (1) e o *accuracy*

seriam os erros gramaticais porque é importante e eles erravam em coisas tão pequenas (1) que eu achava essencial pra mostrar pra eles tanto é que a gente tinha um (2) um programa na aula que eu estou fazendo com essa turma também que é o “grammar minute” (1) como eu percebi que eles tinham muita dificuldade com coisas que eles já tinham aprendido mas que eles esqueciam (1) toda aula a gente fazia um “grammar minute” que na verdade eram cinco minutos (1) que eu focava em uma coisa da gramática qualquer coisa que as vezes nem era relacionada com o que a gente estava vendo no dia (1) mas eu tipo eu parava a aula “vamos fazer um ‘grammar minute’

576. PE: você fazia isso com essa turma também?

577. PA: e eu tô fazendo com essa agora ,

578. PE: legal (1) e como é que você começou a fazer isso?

579. PA: com essa daqui? ((referindo-se à turma à qual esta ministrando aulas no momento))

580. PE: não com a turma anterior

581. PA: ah é porque eu percebi (1) por exemplo quando eles estavam conversando tipo na conversa mesmo ah (1) em vez de falar *there is* todo mundo falava *have* “*have in this place*” eeee é uma coisa que eu sei que eles já viram e que eles já viram ó varias vezes e é uma coisa que se alguém perguntar pra eles eles sabem se colocar na prova ele vão saber fazer (1) mas quando eles estão falando vem muito do português (1) e aí eu coloquei o *Grammar Minute* como um lembrete entendeu? E as vezes eu fazia e aí o aluno ficava tipo “ah é verdade” (1) tipo eu falava “é isso vocês esquecem as vezes (1) o que é normal eu também esqueço as vezes mas é sempre bom lembrar e o *Grammar Minute* é isso (1) então o tirar dúvidas porque as vezes eles por exemplo essa semana o aluno perguntou sobre *either neither* (1) aí eu tive que pesquisar (risos) eu fiz uma pesquisa e aí nessa aula eu vou explicar pra eles a diferença de *either neither* porque (1) é uma dúvida que eles tem então o *Grammar Minute* é pra isso

582. PE: legal ótimo (1) então mas a questão de corrigir todos os erros gramaticais (1) então você acha que a razão era por uma questão dos padrões mesmo do livro?

583. PA: eu acho que eram mais padrões meus porque eu sou chata pra corrigir texto (1) é uma coisa minha (1) ah porque se o aluno está escrevendo ok eu falava isso pra eles “ok eu entendo o que vocês escreveram mas (1) ah você vai mandar um texto por exemplo pra uma empresa (1) um texto acadêmico e você comete erros gramaticais a pessoa vai perceber isso (1) então por mais que a pessoa consiga te entender é pra isso

que eu estou aqui é pra vocês serem 100% e é isso que eu quero” então eu tinha eu falava pra eles que eu tinha esse ideal que eles fossem 100% porque ninguém vai conseguir chegar a 100% nunca (1) sim mas a gente tentava.

584. PE: Perfeito legal e o quanto que você corrige esses mesmos erros quando eles são feitos oralmente?

585. PA: Eu uso o *Grammar Minute* (3) ah as vezes eu cometi o erro de corrigir ah porque as vezes eles falam e eles olham pra você e ficam “teacher” e aí eu corrijo (1) mas quando eles estão falando ((movimentando as mãos)) eu tento não interromper porque eles estão falando eu não interrompo muito o flow deles então eu tento não interromper então as vezes eles falam alguma coisa e eu repito aí eu repito de outro jeito entendeu? Do jeito que seria melhor (1) as vezes eles percebem as vezes eles não percebem mas eu não queria chegar tipo “tá errado muda” eu me sinto mal (1) então prefiro não mas normalmente eu uso o *Grammar Minute* o *Grammar Minute* é mais pra coisas que eles falam mas as vezes coisas que eu vejo quanto eu estava corrigindo os *homework* então eu uso desses três.

586. PE: legal (1) aí o lance da gramática eu achei legal você comentar sobre isso (1) porque eu tenho algumas perguntas pra fazer sobre essa questão da gramática (1) em algumas aulas você cita a obrigatoriedade que sente de trabalhar com gramática (1) você cita isso só que você faz menção a esse trabalho como algo que você estava negligenciando (1) como algo que te preocupava como um peso que você tirou das suas costas.

587. PA: ah eu fazia isso mesmo

588. PE: eu vou te mostrar alguns trechos para que você se recorde tem uns aqui ((entregando uma folha à professora)) se você quiser eu posso te mostrar mais (1) tem esse aqui primeiro ((lendo parte das transcrições de coleta de observação de aula)):

148. PA: [...] ok, next class ah I'm thinking ah of doing half discussion but also doing ah a little bit of grammar cause we've been neglecting a little ah yeah you're (inaudível) I know but we (1) we've been neglecting a little and after and now we're always worried (1) when we'll do that? So I'm going to try to ah mix these into our discussion so we come maybe a little into it ok? Just do your homework [...]

589. PE: aí na outra você tá na segunda aula na sequência (1) se você quiser eu posso te mostrar o (1) eu posso te mostrar depois a transcrição isso é no final de uma aula aí na aula seguinte você já começa com uma atividade gramatical (1) e daí você fala ((lendo parte das transcrições de coleta de observação de aula))

149. PA: [...] now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice and my conscience is kinda clean (1) [...]

590. PE: você estava se referindo a gramática (1) aqui num terceiro momento você está em uma outra aula ((lendo parte das transcrições de coleta de observação de aula))

223. PA: [...] at the end of each unit you have an exercise called Grammar Booster [...]

591. PE: Você já citou agora ((prossigue a leitura da transcrição))

223. PA: [...] I want you to do the grammar booster for unit five ah If you can do everything (hesitation) is just I want you to keep doing ok? Like until next week, so I can correct everything and I can like get to my vacation with my conscience clean [...]

592. PA: É porque nos livros do *Summit* eles tem o Grammar Booster que é maravilhoso (1) que é (1) eu não sei se você já viu (1) você deve ter visto já ((folheando o livro)) é muito bom (1) aqui ó Grammar Booster ((apontando para o livro)) (1) e é tipo eles dão uma explicação e aí eles usam e eles aprofundam também a gramática que eles explicam nas unidades (2) e eu ficava muito (inaudível) porque eles não faziam (1) por conta do efeito platô (1) ah eles não faziam eles não achavam que era importante (1) e como eu focava muito nas discussões as vezes eu sentia que eu não dava importância pra gramática.

593. PE: você sentia que você não dava importância pra gramática?

594. PA: é e aí eu me sentia um pouco mal porque eu gosto muito de gramática é uma coisa minha (1) eu gosto (1) de inglês da gramática de inglês (1) eeee aí por isso que eu focava muito nisso eu acho que é por isso que eu sentia que minha consciência ia estar limpa se eles fizessem se eles porque eu queria que eles aprendessem a usar aquelas estruturas (1) não só é importante que eles praticassem a fala mas pra mim também era importante que eles fizessem isso junto com a gramática e enfim (3) eu sempre estou tentando métodos novos pra colocar isso junto com eles pra eles as vezes funciona as vezes não funciona (1)

595. PE: tá (1) então você (1) aqui nessa pergunta você comentou qual que é a sua visão acerca do trabalho com a gramática (1) acho que você já comentou que é importante

596. PA: é eu acho importante quando (1) primeiro é importante pra você (1) se entender entender o que você está falando porque as vezes (1) ah quando você não entende muito da gramática você comete uns erros que atrapalham o entendimento da outra pessoa (1) isso acontece muito já vi acontecer com alguns alunos (1) ah (1) no caso do *Summit* não atrapalhava o entendimento (1) mas (1) sabe fica aquela coisa na cabeça eles eu sei que eles estão bons mas eles podem melhorar eu sei que pode ser melhor do que tá agora

597. PE: com certeza

598. PA: então [...]

599. PE: então qual o espaço que a gramática tem em suas aulas para esse nível? porque você já comentou “olha eu trabalhava muito com a oralidade e eu me sentia em débito com a gramática” qual que é o espaço que a gramática tinha então nessas aulas?

600. PA: se eu te contar que eu ainda estou descobrindo? (risos)

601. PE: não tudo bem

602. PA: eu ainda estou descobrindo porque (1) eu acho que eu estou cometendo as mesmas coisas que eu fazia fazendo as mesmas coisas que eu fazia com essa turma que é (1) eu estou focando eu foco muito é porque não dá pra saber porque a gente só teve o que quatro aulas eu foco muito no diálogo (1) mas aí eu tento colocar o Grammar Minute pra ((movimentando as mãos)) sabe equalizar isso eee também ah (3) eu tô tentando colocar mais porque nessa (1) mesmo eles sendo o avançado mesmo eles sendo *Summit* é importante que que a gramática que a gente aprenda isso é uma coisa que eu demorei muito pra aprender (1) que tenha algum sentido pra eles que não seja uma coisa só colocada porque eu costumava fazer isso com a outra turma eu do Intermediário 2 que é era uma coisa só colocada e você percebe que eles não aprendem quando é uma coisa só colocada (1) eles aprendem quando é uma coisa que tá no contexto que tá no meio da discussão (1) o *Summit* faz muito isso com as estruturas as estruturas sempre estão no contexto do tema isso é muito legal (2) e eu sempre estou tentando fazer os dois juntos mas é é um pouco difícil

603. PE: achar esse balanço né?

604. PA: isso eu estou tentando ainda

605. PE: não tudo bem está indo super bem (1) não fique não se sinta *discouraged*
606. PA: mas sempre tem que melhorar
607. PE: com certeza (1) em algumas das aulas ao passar as atividades você não especificou se elas deveriam ser feitas de forma escrita ou de forma oral os alunos por conta própria (1) opa (1) os alunos acabavam fazendo anotações por conta própria e você acabava discorrendo sobre o tema de forma oral, né? então você passava uma atividade “eu quero que vocês” como a questão do vídeo (1) que eu comentei do *Charity* né? você comenta com os alunos “olha eu quero (1) eu vou passar duas perguntas” passa a pergunta para o grupo 1 a pergunta pro grupo 2 “e eu quero que vocês (1) respondam essa pergunta (1) você não disse a eles “eu quero que vocês escrevam a resposta” ou “eu quero que vocês falem” eles anotaram por conta própria e depois você (1) “o que vocês responderam? ” né “quais foram as suas respostas?” tudo bem (1) quanto a esse ponto (2) a instrução (1) por exemplo de fazer anotações (1) foi feita em algum momento anterior à coleta de dados ou foi uma negociação no início da aula (1) ou no início do curso que você se lembre (2) ou
608. PA: é foi mais (1) porque como eu conhecia os alunos então eu já sabia que (1) por exemplo “esse aluno vai escrever esse aluno não precisa” (1) ah então eu deixava eles livres (1) para eles anotarem ou eles (1) ah eles anotarem as ideias deles do jeito que eles achavam melhor (1)
609. PE: perfeito (1) o não definir se a (1) que foi o que eu perguntei agora e você já me respondeu o não definir se a atividade deveria ser feita de forma escrita ou oral era proposital?
610. PA: às vezes (risos) pra ser sincera as vezes eu não pensava nisso (1) acontecia
611. PE: legal aí aqui ao falar sobre a forma como você prepara aulas (1) falando sobre a forma como você prepara aulas (1) você informou que faz uso de sites como um recurso pedagógico questão 11 ((apontando para o questionário)) para expandir os assuntos abordados em aula uma vez que você acredita que (1) isso você está comentando sobre preparação de aula os recursos que você utiliza aí você cita assim que “as vezes o material didático não contempla alguns assuntos ou o background dos alunos”
612. PA: sim
613. PE: aí eu notei que você também fez bastante alterações nas propostas didáticas (1) como até a carta de reclamação que você comentou da Unidade 5 que tinha como



objetivo reclamar sobre um problema de ordem pública e você apresentou como uma forma de reclamar formalmente com um vizinho que está ouvindo funk muito alto (1) você não se lembra dessa

614. PA: (sorrindo) eu não lembro disso

615. PE: se você quiser eu posso te mostrar deixa eu te mostrar aaah você pode comentar um pouco eu vou te mostrar o trecho (1) você pode comentar um pouquinho sobre esses recursos extras né como conteúdos de sites e outros projetos que você trouxe (2) e a alteração que você fez nas propostas do LD? como você decide o que mudar e qual recurso que você mais utiliza? vamos então primeiro lembrar (1) da situação (1) e aí depois eu (1) divido essas perguntas de forma melhor ((procurando o trecho na transcrição)) (4) se você quiser assistir a cena também me fala que eu abro tá?

616. PA: não não precisa não (2) é mais legal vendo a transcrição porque (2) o jeito que você fala (1) tipo é muito diferente.

617. PE: e eu estou preocupada também em fazer as leituras e acabar fazendo uma leitura que não foi com a entonação que você deu né? (3) aqui ó aí você falou ((lendo as transcrições das aulas coletadas))

132. PA: [...] after that we're gonna learn how to complain like [...]

618. PE: você estava começando a unidade 5 apresentando a unidade aí você falou:

132. PA: [...] after that we're gonna learn how to complain like officially how to complain about this things yeah your neighbor your neighbor is listening to funk too loud? complain in English and send them a letter [...]

619. PE: e aí a aluna comenta:

133. AA: [...] I can't do this because I hear this [...]

620. PE: aí você fala:

134. PA: [...] he'll be like "what the hell is going on [...]"

621. PE: aí as alunas começam a discutir que elas mesmas escutam música alta e aí você também comenta que você escuta música alta (1) então você fez uma escolha de mudar porque a proposta (1) que eles fizessem uma *complaint letter* né? de um problema

de ordem pública e você escolheu não “*complaint about my neighbor who’s listening to funk music*” alright (1) então sobre isso é uma forma de de alteração (1) ah primeiro como você busca esses recursos extras né sobre esses recursos extras (1) e em relação a alteração da proposta do livro didático (1) né essa esse exemplo ((apontando para a transcrição)) por que você sentiu necessidade de (1) colocar essa proposta então de fazer uma carta pro vizinho reclamando (1) do volume do som (1) e não a carta formal como que como que você decidiu (1) você fez essa escolha de mudança que recursos que você mais utiliza (1)

622. PA: normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessaria pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) então (1) eu tento ver o que incomoda mais por exemplo porque eles comentam alunos sempre comentam “ah o vizinho escuta funk muito alto” “ah o vizinho escuta música gospel muito alto” “meu vizinho faz isso meu é vizinho aquilo” (1) então eu sempre tento usar aquilo que (2)

623. PE: que emerge na sala de aula

624. PA: é que está na vida deles e que sai daí (1) e sobre as fontes (1) eu jogo no Google (risos) isso eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” (1) porque eu como pessoa acho que seria uma discussão muito legal de trazer para os alunos padrão de beleza e pra eles discutirem sobre isso principalmente porque tem muita porque na época as meninas eram adolescentes ainda só tinha o Aluno E de menino então tinham mais meninas (2) então eu achei que fosse uma coisa interessante porque também pra mim era uma coisa muito importante pra discutir porque era um assunto que me tocava também (1) e aí (1) eu pego isso jogo palavra-chave (1) no Google (1) pesquiso né? aí eu vou vendo o que eu encontro né? as vezes eu encontro coisas interessantes as vezes não as vezes eu tenho que mudar a palavra-chave mudar de ideia

625. PE: legal (1) essa busca é pela temática pela palavra-chave?

626. PA: isso

627. PE: e quando você chega no texto você (1) observa a parte estrutural pra ver se casa com o conteúdo que você quer abordar ou isso não é
628. PA: não é essencial
629. PE: é secundário?
630. PA: isso é secundário normalmente eu me foco mais no tema
631. PE: no tema?
632. PA: isso
633. PE: e como que você faz você comentou que você olha a temática da unidade as estruturas aquilo que a unidade exige que é trabalhado (1) como que você contempla essa outra parte?
634. PA: na discussão
635. PE: na discussão você tenta encaixar o item gramatical o item lexical que é importante que a unidade propõe?
636. PA: isso [...]
637. PE: então o mais importante é a temática do que necessariamente a (1) a estrutura a estrutura você vai acrescentando
638. PA: por que eu uso os textos mais como um *jump-start* sabe? (1) pra (1) assim como os vídeos pra fazer com que eles acordem pro tema
639. PE: traz como um insumo pra eles (1) tipo “get started”
640. PA: isso
641. PE: legal você comentou que (1) só me desviando um pouquinho aqui mas ainda dentro disso (1) então você geralmente começa com um texto ou com um vídeo pra chamar imagens você também utiliza?
642. PA: uhum (1) imagens (1) as vezes uma pergunta
643. PE: com essa turma você fez a atividade que eu achei interessante sobre padrões de beleza que você trouxe cartolina e pediu pra eles montarem os padrões de beleza ideais
644. PA: isso a gente passou uma aula inteira fazendo isso (risos)
645. PE: eles cortaram montaram depois você discutiu com eles
646. PA: sim
647. PE: essas são formas de trazer os temas à tona (1) tá essa escolha também você percebe essa necessidade dos alunos (1) em algum momento você discute com eles sobre o que eles queriam estudar que temas que eles gostariam de abordar ou aquilo que

eles porque eles estão estudando inglês e como que isso vai ter um impacto na vida deles se na parte social

648. PA: normalmente esse tipo de discussão aparece entre as aulas tipo entre as outras discussões entendeu? (1) aí você conhece mais o seu aluno por exemplo quando eles estão fazendo um exercício aí ele fala ele conta alguma coisa sobre a vida dele (1) ah ou então quando você está discutindo mesmo sobre determinados assuntos aí ele fala “ah eu quero ser jornalista quando eu crescer por causa disso disso e disso” e você tenta aprofundar a conversa (1) e (1) sobre os assuntos que eles queriam ver eu tentei fazer isso com eles aaah no começo do ano (1) no começo do livro (1) mas sempre que eu perguntava eles ficavam meio “ah eu não sei” (1) “ah eu não sei” aí eu falei “ah quer saber? Pois eu vou trazer então” (1) e aí eu tentava trazer algo que eu achava que ia ser interessante pra eles (1) porque (1) e eu tentava tipo ler sabe o rosto deles ler essas expressões ver como eles reagem pra ver se realmente era interessante pra eles e toda reunião de pais eu tentava eu falava pra eles “olha eu quero que vocês me deem sugestões eu quero que vocês me deem reclamações pra que eu possa melhorar o meu trabalho eu sempre faço isso com todos os meus alunos o que nunca funciona eu fico chateada porque nunca funciona mas eu tento (1) então (1) eu tentei fazer isso com eles então (1) funcionou

649. PE: não surtiu efeito

650. PA: não então por isso que eu sempre tentava pegar o assunto que era atual e que eu como pessoa achava que fosse ser interessante pra discutir na sala

651. PE: legal (1) bom seguindo aqui ainda sobre a apresentação desses conteúdos em classe aí foi uma coisa que a gente conversou já que até eu te apresentei o trecho (1) reclamar sobre vizinho que está escutando música alta (1) você fez uma modificação (1) você já falou o porquê dessa escolha né e algumas alunas não aceitaram bem a proposta (1) se você continuar aqui olha ((apontando para a transcrição)) as alunas vão falar o seguinte:

133. AA: [...] I can't do this because I hear this[...]

652. PE: aí depois a outra:

135. [...] AB: you just (1) you just like (2) take off their energy

136. AA: actually I can't do that

137. PA: this is kinda criminal ah I prefer if you could like go to the[...]

653. PE: essas são falas que estão intercaladas (1) aí a aluna fala:

138. AB: [...] yeah they're also criminals ah they're doing"

139. PA: ah no if it's like between ah between ten (a.m.) and ten (p.m) it's not a crime it's a crime after 10 (p.m.) [...]

654. PE: e a Aluna A comenta bastante sobre isso ela diz

141. AA: [...] ah I need to do a comment because I live in a condominium so in my condominium if you hear music too loud (1) ah you get like how can I say? A ticket"

142. PA: like a warning [...]

655. PA: *a fine* ((corrigindo sua fala da transcrição))

656. PE: *a fine* é verdade né? Você diz

144. PA: [...] in mine too but only if it's after ten (2) and you don't get a ticket the neighbor start like punching (1) the wall

146. PA: it's cool yeah? they don't have to express themselves [...]

657. PE: aí outra aluna fala:

147. AB: [...] in my house who does that is me (1) like, play loud music

148. PA: me too but like only between the tens you know?

149. AA: no

150. PA: after that I can't cause I feel bad (1) cause I listen to music really loud ok after [...]

658. PE: E aí você muda de assunto:

150. PA: [...] ok after we're gonna discuss ah social responsibility do you know what it is social responsibility? [...]

659. PE: então você traz a mudança como você estava comentando agora a questão da tentativa e do erro você traz a mudança e as alunas elas resistem “não mas eu escuto música alta” “não mas você é multado” né? e (1) sobre isso (1) como que você adequou esta proposta no término então? como que ficou essa atividade no final da unidade você lembra disso? você comentou agora que era aquela coisa que você falou “aí isso não foi trabalhado e tal” você chegou a pedir alguma coisa escrita utilizando a estrutura de reclamação?

660. PA: eu acho que não

661. PE: foi tudo bem pra você você trouxe uma proposta as alunas né meio que não aceitaram

662. PA: ah (1) é é não tem problema se você fica meio tipo “ah” mas é só internamente sabe porque externamente você tem que ((fazendo movimento de continuidade com as mãos)) continuar então é tem que ter jogo de cintura né segue o fluxo você não pode ficar as vezes as vezes quando eu estava muito desconcentrada então quando não dava certo eu ficava “ah ok péra (1) agora deixa eu me reorganizar” (1) mas normalmente eu conseguia dar o meu ((folheando o livro em busca da atividade mencionada))

663. PE: tá in the *Writing Section*

664. PA: eu (1) eu acho que eu nunca usei isso aqui ((olhando para a página mencionada)) sinceramente eu acho que eu acho que eu não usei

665. PE: ok

666. PA: apesar que realmente eu não lembro tudo que a gente (1) eu lembro que a gente discutiu muito sobre isso aqui (1) sobre *Urban Problems* (2) mas ãh (2) eu não lembro (3) ((folheando o livro))

667. PE: tudo bem (1) você pediu uma *composition* pra eles falando sobre problemas urbanos sobre subúrbio (2) agora não sei se é necessariamente a sequência dessa unidade (1) que você pede pra eles uma *composition*

668. PA: sim sim é (1) se é sobre problemas urbanos é essa unidade sim é a cinco porque ela fala sobre isso sobre ((folheando o livro)) eu não lembro o que que eu fiz nessa unidade eu não faço ideia do que eu fiz nessa unidade

669. PE: não tudo bem fica tranquila (1) no final mesmo você pede uma (1)

670. PA: eu apaguei da minha memória

671. PE: você pede uma *composition* pra eles ((procurando na transcrição)) (4) aí eles questionam bastante essa também é uma aula que eu queria revisar com você (1) porque você pede pra eles uma *composition* aqui olha ((mostrando um trecho da transcrição)) (3) você vem aqui ó e aí você comenta com eles sobre:

181. PA: [...] what we need to do is I have a plan and (5) and and in this ah I'm going to give you we have 5 minutes of class and I'm going to give you this 5 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me [...]

672. PA: ah era esse que eu estava te falando que eu separei eles em grupo e eles escreveram a *composition* dentro da sala.

673. PE: como que foi o final dessa atividade porque nessa primeira aula você dá um tempo pra eles organizarem ah organizarem as ideias

674. PA: isso

675. PE: eles até ficam chateados porque (1) me parece que era somente um tópico e você junta os três tópicos se quiser vamos ler aqui rapidamente aí você pra você se localizar (1) aí a Aluna B:((lendo trechos da transcrição da coleta de aulas))

182. AB: [...] oh God

183. PA: ok ((inaudível)) be a group thing, ok so [...]

676. PA: eu faço isso aqui ((professora movimenta os braços no sentido de continuem))

184. PA: [...] so next class I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me [...]

677. PE: a aluna pergunta né e você:

187. PA: [...] yeah next class so ((apontando para os alunos)) you three a group and you two a group this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems [...]

678. PE: aí você repete porque o aluno pergunta (1) né aí o aluno pergunta:

190. AC: [...] can we write it like in topics?

191. PA: when you are organizing yourselves, of course [...]

679. PE: passa o nome pra ele de novo aí você:

194. PA: [...] right now I just want you to get together, the three of you and the two of you and to organize your ideas about this, because you need an opinion right? do you still have the paper I gave you about how to write a composition?

195. AC: no [...]

680. PE: aí você fica chateada mas uma aluna acha (2) aí você repete novamente os tópicos pra eles ((lendo trechos da transcrição da coleta de aulas))

202. PA: [...] so right now all I want you to do is organize the arguments you may use so you can write a nice composition (5) it's like free time (2) except you haven't [...]

681. PE: porque eles tinham que escrever e a
682. PA: “it’s not free time” ((lendo a transcrição e rindo))
683. PE: “it’s not free time” e aí eles se organizam (1) alguns alunos reclamam que eles (1) poderiam escolher um tópico só (1) né então essa provavelmente eu acredito (1) você pode confirmar se quiser
684. PA: ah ((apontando e lendo da transcrição)) “HERE says that YOU should choose the topic that YOU like”
685. PE: ((lendo da transcrição)) “we CAN’T do that” “we can NEVER do that” e aí você comenta:

209. PA: [...] it’s a practice [...]

686. PA: ((mencionando a transcrição)) “that’s so wrong (3) it isn’t right” “I’m a dictatorship” (risos)
687. PE: isso agora é uma cena bem interessante né? (1) você comenta “vocês têm que fazer (1) eu sou uma ditadora né? E aí você volta e depois ((lendo trechos da transcrição da coleta de aulas))

211. PA: [...] hey you need to think about ah three argumentations (2) and your opinion because the composition is about giving your opinion right? [...]

688. PE: então você começa a definir o que é a composition (1) ao longo aqui

211. PA: [...] so in this practice I’m giving you a direction so that you think towards (2) to help you organize your ideas ((professor olha para relógio e diz)) in this 10 minutes” (3) don’t critique me the 10 minutes are for that, for you to plan [...]

689. PA: a Aluna A ((mencionando a transcrição)) “oh my God”

690. PE: isso ((prosseguindo a leitura da transcrição))

213. PA: [...] so think about ah you know when you’re planning a composition like for ENEM you need to think about ah what are you going to propose, right? cause you need to propose something (1) like a problem a solution that’s what you’re going to do [...]



691. PE: então você acaba definindo (1) de certa forma aqui né (1) uma redação mostrando a problema-solução então (1) eu acredito que esse tenha sido a mudança que você fez em vez da carta de reclamação?

692. PA: provavelmente só que eu não lembro qual foi o final dessa história

693. PE: é isso que eu queria perguntar também porque no final (1) eles (1) eles acabam organizando as ideias e você pede pra eles trazerem isso porque eles não deveriam fazer isso em sala porque na próxima aula eles fariam isso com você eles fariam em classe que era uma coisa em grupo você lembra se eles chegaram a entregar essa *composition*?

694. PA: eu apaguei da memória (risos)

695. PE: tudo bem no problem

696. PA: I'm so sorry

697. PE: não tem problema

698. PA: é porque logo depois vinham as apresentações finais que seria a prova oral aí eu (1) eu só lembro disso

699. PE: tudo bem não tem problema tá ótimo mas é legal rever a cena né? (1) a situação

700. PA: eles faziam eles faziam muito disso os alunos eu passava uma coisa eles ficavam “a não teacher não quero fazer” e aí eu ficava “ah mas você vai ter que fazer” (1) as vezes eu pedia pra eles entrevistarem as pessoas ai tipo (1) quando elas viravam elas diziam “I hate you so much” ((professora ri e acena com os braços)) (3) do it

701. PE: legal (1) então nessa situação essa é uma das situações né ao instruir os alunos a fazer uma atividade que envolvia argumentação você menciona a redação do ENEM (1) uma aluna mostrou uma certa resistência em fazer a atividade acho que eu já te mostrei essa cena anteriormente (1) e você responde da seguinte maneira ((lendo trechos da transcrição da coleta de aulas))

43. PA: [...] no but you would have to discuss because you have to have actual arguments like to ah corroborate to your opinion on why and this is very hard to do it's like ENEM you can write you can finish ENEM with seven lines but can you? (1) I don't think so (risadas) [...]

702. PE: então você argumenta com eles nós vimos essa cena inclusive hoje quanto a esse episódio (1) o trabalho com argumentação aqui exposto tinha como objetivo secundário a preparação para o vestibular pelo ENEM?

703. PA: não
704. PE: não necessariamente
705. PA: não não é só porque realmente é uma coisa que é muito viva comigo então (1) sempre vinha
706. PE: tranquilo (1) você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?
707. PA: (2) boa pergunta
708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você chegou a a a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?
709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade
710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar
711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defende-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera
712. PE: mas você acha que é uma coisa ensinável?
713. PA: ahhh
714. PE: ou que é como você comentou que acontece de forma natural?
715. PA: eu não (1) eu acho que é uma coisa que pode ser (1) praticada com afinco “use essas expressões aqui aqui e aqui que melhora a sua argumentação em inglês maaaass (2) eu acho que esse é o limite na minha experiência eu não saberia ensinar o aluno como argumentar em inglês porque não foi algo que me ensinaram então não sei
716. PE: tudo bem (1) você acha que é necessário dar um tempo aos alunos dentro da sala de aula para que eles se preparem para a escrita?
717. PA: sim
718. PE: pra organização de ideias?
719. PA: sim
720. PE: e quanto tempo você geralmente dava a eles?

721. PA: eu dava mais tempo do que necessário (risos) eu dava tipo 10 minutos daiii eu percebia que um grupo terminou mas o outro grupo não terminou aí eu ficava com dó do grupo que não terminou e daí eu deixava deixava passar eu tô ficando mais dura com isso agora (1) aprendi minha lição

722. PE: ok

723. PA: mas eu sempre dei um tempo pra eles eu sempre tentei respeitar o tempo deles de pensar entendeu? que é uma coisa que sempre aparece na faculdade quando você tá fazendo pedagogia é tipo respeitar o tempo do aluno só que as vezes o tempo do aluno é muito mais tempo do que a gente tem na aula então sempre ficava em sempre fico nesse “respeito mas olha o tempo”

724. PE: aham nesse embate né? mental “should I respect or I gotta go I gotta continue né? ” legal (1) eu percebi que em algumas aulas você dava alguns tópicos para que os alunos desenvolvessem atividades escritas acho que essa é um exemplo ou o projeto acerca da beleza que você já citou (1) e depois você continuava conversando com eles sobre o mesmo assunto (1) mesmo já tendo feito uma discussão prévia então você fazia a questão da beleza você fez uma discussão prévia tiveram aulas em que vocês discutiram sobre isso e aí numa dada aula você trouxe uma atividade em que eles tinham que escrever aquelas frases nos acho que vimos aqui esse episódio já

725. PA: sim

726. PE: então eles já fizeram a discussão você explicou o ponto gramatical agora seria a hora deles produzirem de forma escrita

727. PA: ((concorda acenando a cabeça))

728. PE: você então “vocês vão escrever frases” você continuava conversando com eles sobre isso (1) você acha que conversar com os alunos sobre a proposta da escrita continuar desenvolvendo as ideias oralmente por meio da discussão do tópico e o compartilhamento das reflexões vai ajudar no processo da escrita?

729. PA: (2) eu acho que sim (1) sim (1) até porque não sei tem gente que trabalha melhor com o silêncio mas aí eu sempre via eles começando a escrever e eu ficava tentando jogar umas ideias entendeu? eu não sei se funcionava maaaas (1) essa era a minha tentativa

730. PE: tá (1) então você ia jogando ideias enquanto eles estavam escrevendo?

731. PA: isso (2) eu não lembro (1) exatamente (1) o que aconteceu

732. PE: não tudo bem (1) quer olhar a cena? uma das cenas?

733. PA: quero ((procurando nas transcrições)) [...]

734. PE: então aqui (1) você fez uma discussão com eles primeiro antes você começou com a atividade né? eles leram um texto eles fizeram uma atividade (1) a gente citou até aquela situação da gramática e você fala ((lendo parte das transcrições de aula)):

88. PA: [...] now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice and my conscience is kinda clean (1) about it (inaudível) I'm going to divide you again into unequal groups ((referindo-se ao número impar de alunos)) [...]

735. PE: aí uma aluna pergunta se ela pode fazer sozinha e você fala que não porque não tem papel suficiente (1) ãh (1) “não né você tem que trabalhar em grupo” aí ((lendo parte da transcrição))

94. PA: [...] I know you want to be alone (1) sorry (1) ok so I'm going to divide you into unequal groups and I'm going to give you this paper you have seen already I have shown you already ok ok ah I'm going to give you these ok? for those who don't know (1) do you know what is this? [...]

736. PE: aí você se refere ao *handout*

737. PA: a gente tinha visto na aula passada

738. PE: na aula passada ((lendo parte das transcrições de aulas))

95. AB: [...] yeah.

96. PA: everybody?

97. AB: yeah

98. PA: good (inaudível) so ah I'm going to give you these and as you can see the women in this pictures look very different in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons [...]

739. PE: você está conseguindo enxergar isso aqui?

740. PA: tô to sim

741. PE: ((lendo parte das transcrições de aulas))

98. PA: [...] styles we're not going to compare styles we're going to compare standards of beauty in each country ok? So [...] you have this and you have this (entregando o segundo *handout* para o outro grupo enquanto o primeiro grupo se reúne num outro canto da sala). so you're gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page (pega o livro e virá de modo que os alunos possam ver a página)<sup>22</sup>, you're gonna write comparisons about them. ok? like each phrase for one comparison at the end of your comparisons, we're gonna try to

---

<sup>22</sup> Ver Anexo 19.

use quantifiers (1) with your comparisons. for example (hesitation) ah “each of this woman have been have been ah *photoshoped* [...]

742. PE: aí eles começam a conversar sobre isso né? “ai professora é mal feito o photoshop” aí essa aqui é uma situação então as alunas passam a discutir eu só transcrevi as partes que realmente trabalham com a escrita (1) “as alunas passam a discutir os processos de *photoshop* você esclarece que a ideia central não é qualidade do *photoshop* mas o conceito de beleza” então você passa um tempo discutindo com eles aqui (1) né? aí você volta ((lendo das transcrições da coleta de aulas)) “ok you’re read? I’ll give you like ah 10 minutes” o que você comentou

743. PA: é eu sempre eu nunca sabia quanto tempo dar eu sempre dava 10 minutes pra eles

744. PE: uhum (1) e você continua conversando com eles sobre então ((lendo das transcrições)) “Os alunos passam a discutir suas ideias em um par e um trio e um dos grupos passa a conversar com a professora sobre o *handout* que ela entregou, buscando entender o conceito do projeto apresentado” e o tempo vai passando né? (1) aí aqui ah ((lendo das transcrições)) “a professora fala sobre o projeto por mais alguns instantes enquanto os outros alunos fazem a atividade e uma das alunas pergunta:

106. AA: [...] shouldn’t we be writing something?” [...]

745. PA: ela olha assim “ué” ((simulando a fala da aluna))

746. PE: essa é a ideia dessa pergunta né? então você deu um tempo pra eles depois você continuou discutindo com eles mesmo eles já havendo feito a discussão numa aula anterior então você acha que fazer isso né? dessa forma então conversou continuou desenvolvendo as ideias era uma forma de ajudar (1) a a produção o processo de escrita ou foi uma coisa inconsciente?

747. PA: as vezes era uma coisa inconsciente porqueeee eles começavam a a conversar sobre esse assunto principalmente que era legal um assunto que é muito próximo de mim eeee aí eu conversava com eles sobre esse assunto ahhhh não sei se era a intenção era na hora ajudar ou não eu espero que tenha ajudado (risos) mas era mais pra compartilhar a opinião que eu tinha sobre isso pra talvez ajuda-los na hora de porque elas tavam perguntando elas estavam interessadas e eu “ah ué why not?” mas é eu espero que tenha ajudado mas não sei

748. PE: não sim mas (1) você acabava se engajando na conversa

749. PA: isso isso acontecia muitas vezes durante as aulas a gente tava discutindo um tema e aííí surgia alguma discussão outra (1) e a gente acabava perdendo o tempo da aula perdendo assim ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) perdendo o tempo da aula discutindo sobre isso (1) isso era uma coisa que eu costumava fazer muito hoje em dia eu tô um pouco mais rígida mas eu costumava fazer muito

750. PE: ok ok sobre a preparação das aulas como você relaciona os conteúdos pra preparar seus planos de aula? acho que você já comentou um pouco sobre isso né?

751. PA: uhum (1) depende muito ãh do tema do livro (1) as vezes algumas vezes eu levo em conta a estrutura porque eu tento ver o tempo que eu tenho pra por exemplo quando eu fiz as duas aulas em que eles só focavam na escrita da *composition* eu sabia que eu tinha tempo no planejamento pra fazer isso quando eu não tenho tempo pra fazer isso aí eu tenho que tipo decidir entendeu? o que que eu prefiro e aí é bem difícil mas quando eu tenho tempo fica mais fácil porque aí eu possoo expandir entendeu? eu posso colocar o que eu tenho que ver e o queeeee (1) o que eu quiser (risos)

752. PE: o que emerge né?

753. PA: é é o que surge nas aulas

754. PE: legal ãh você sempre lê as instruções do guia do professor?

755. PA: as vezes

756. PE: as vezes

757. PA: uhum

758. PE: tudo bem pelo que você comentou você checa o livro mas não necessariamente o guia do professor?

759. PA: é essa parte aqui ((apontando para as anotações do guia do professor enquanto folheia o livro)) quando eu tô sem ideia (1) eu olho mas quando eu já tenho quando eu já sei o que eu quero fazer aí eu não olho

760. PE: tá (1) você chegou a executar algum dos projetos de escrita que estão no no guia do professor?

761. PA: (1) não que eu me lembre acho que não ((folheando o livro)) eu acho que eu não fiz nenhum (1) são esses daqui? esse daqui ((apontando para uma folha do livro))

762. PE: não ééé tem esses que são é a sessão de escrita (1) e por exemplo na página 69 o TG tem um projeto na página 69 ((espera enquanto a professora localiza a página)) (3) você conhecia esses projetos já aqui tem um projeto?

763. PA: (2) não (1) eu acho que se eu tiver lido eu não usei

764. PE: tá (3) você segue os planos de ensino fielmente ou você faz adaptações improvisações conforme o caminhar da aula?
765. PA: (1) eu improviso muito
766. PE: e como que isso é feito?
767. PA: ah depende muito da resposta que os alunos têm para o momento da aula entende? as vezes se eu percebo que não tá rolando eu tento mudar eu tento fazer alguma outra coisa as vezes funciona (1) as vezes não funciona tentativa e erro (risos)
768. PE: tranquilo (1) é possível perceber nas aulas coletadas que você traz perguntas para que os alunos discorram e conforme eles respondem você gera novas perguntas
769. PA: dependendo das respostas deles eu faço novas perguntas
770. PE: isso pra aprofundar no tema proposto
771. PA: uhum
772. PE: essas novas perguntas são preparadas previamente ou são feitas de acordo com o andamento da aula com o *feeling* da aula?
773. PA: na hora
774. PE: na hora (risos)
775. PA: na hora
776. PE: tudo bem (1) não eu pergunto porque eu vi que em um dos planos você tinha várias perguntas que você tinha um dos planos tinham perguntas já escritas
777. PA: sim a hora que eu tava as vezes na hora que eu tô escrevendo ((os planos)) me vem perguntas novas mas ou as vezes eu não uso ou eu ensino novas porqueee as vezes não cabe as vezes não tem nada a ver você entendeu aí?
778. PE; tá tá legal perfeito
779. PA: as vezes eu uso
780. PE: em uma das propostas de atividades os alunos teriam de escrever dois parágrafos comparando e contrastando o gosto de duas pessoas sobre moda ou comparar a moda dos dias atuais em contraste com o passado né? que essa proposta aqui da da unidade
781. PA: 4 né? (1) a unidade quatro fala sobre isso
782. PE: isso a unidade 4 (1) quer ver
783. PA: a unidade 4 foi um pesadelo
784. PE: foi um pesadelo por que que a unidade 4 foi um pesadelo?

785. PA: ai porque tinha muito vocabulário (1) tinha muito vocabulário e eu não consegui usar todos ((folheando o livro)) (1) por exemplo isso daqui ó (1) ((apontando para o livro)) eu não consegui usar porque eu não sabia como colocar isso aqui e (2) é um vocabulário super interessante mas eu não sabia como colocar isso na aulas (2) e aí (2) eu não coloquei (risos)

786. PE: tudo bem

787. PA: é são escolhas

788. PE: sim são escolhas (1) e você optou por apresentar (1) então aqui tinha essa proposta ((folheando o teacher's guide com a professora)) tudo bem você quer me mostrar mais alguma coisa?

789. PA: não não não eu tava vendo

790. PE: aqui tinha esta proposta que eles tinham que escrever sobre essas duas temáticas que eu comentei e você optou por apresentar um novo tópico diferentes padrões físicos criados culturalmente em diferentes países que é o projeto que a gente comentou já algumas vezes apresentados por meio de um projeto (1) o exercício original sugere que os alunos escrevam dois parágrafos (1) você pediu a eles que escrevessem frases comparativas

791. PA: uhum

792. PE: fazendo uso do vocabulário e da estrutura pra que eles treinassem os comparativos (1) você pode falar um pouquinho sobre essa escolha? porque eles teriam de escrever dois parágrafos

793. PA: uhum

794. PE: você falou e nós vimos aqui “olha escrevam frases e usem esse vocabulário (1) até aqui (1) quer ver uma das atividades que você fez ((folheando o livro didático)) que você comentou que tinha muito vocabulário tinha uma proposta de escrita deixa eu ver se essa aqui ((lendo o enunciado de um dos exercícios do livro))

795. PA: é sim é essa aqui ((apontando para a atividade))”

796. PE: aqui (1) que você trabalha você começa trabalhando este exercício com os comparativos com os *quantifiers* né os quantificadores

797. PA: isso

798. PE: aí aqui tem uma proposta de escrita (2) ((lendo o enunciado do exercício)) “*write the article rewrite the article using different quantifiers with similar meanings*” então aqui tem a sugestão que eles reescrevessem o artigo usando os *quantifiers* e aqui



uma sugestão que eles fizessem comparações (1) você uniu essas duas coisas pra que eles escrevessem frases (1) que é essa atividade que nós acabamos de ver aqui ((apontando para as transcrições projetadas))

799. PA: aaaham

800. PE: né? tudo bem? ficou claro

801. PA: é eu tô tentando lembrar

802. PE: o que você fez?

803. PA: isso (risos)

804. PE: aqui você passa pra eles ((lendo as transcrições projetadas)) “então ó vocês têm que escrever”

805. PA: em frases e depois a gente vai usar os compa... os quantificadores

806. PE: os quantificadores

807. PA: tá ok agora

808. PE: então você juntou isto aqui de usar as comparações contrastar e aqueles *quantifiers* da outra atividade

809. PA: uhum

810. PE: tudo bem?

811. PA: beleza

812. PE: né? (1) você lembra o porquê desta escolha pode falar um pouquinho dessa escolha?

813. PA: as vezes quando eu tô planejando eu sempre tento olhar a unidade inteira então se tem duas coisas que que cabem juntas (1) why not?

814. PE: sim

815. PA: eu acho que (1) eu acho que foi por isso (rindo)

816. PE: legal (1) e a escolha de não escrever parágrafos e preferir frases?

817. PA: (4) eu acho que foi mais simples até porque a (1) escrever frases era mais em tópicos entendeu? então era mais visual pra eles eles estavam vendo a foto e aí eles faziam “essa aqui tem isso *however* essa aqui tem isso” e eu acho que seria mais direto ao invés de escrever eu não sei exatamente o porquê que eu escolhi frases em vez de parágrafos mas talvez tenha sido por causa disso mas eu não sei (1) o porquê

818. PE: ok perfeito em um outro episódio você solicita que os alunos façam a *composition* com os quatro tópicos nós vimos também agora

819. PA: sim

820. PE e alguns alunos a questionam pois na atividade original eles deveriam escolher somente um tópico

821. PA: que eles quisessem

822. PE: entendeu agora que eu li “porque você tá tirando tanto documento?” porque eu tinha algumas perguntas sobre isso (1) ao justificar a sua escolha você diz a eles que é uma prática (1) “é uma prática “it’s a practice” você cita também assim ((lendo das transcrições)) :

218. PA: [...] you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you [...]

823. PE: e na outra

219. PA: [...] you start the difficult way and when you get to another composition you’ll see how easy it was because I pushed you a little ((inaudível)) [...]

824. PE: né? então “é uma prática” ou “agora eu tô pegando pesado com vocês mas depois vai ficar mais fácil quando vocês tiverem que fazer um outra *composition*” (1) você pode comentar as suas escolhas neste episódio porque que você escolheu modificar essa atividade e colocar quatro tópicos ao invés de um que eles poderiam escolher?

825. PA: aaah eu tava tentando colocar os tópicos da unidade mesmo da temática de *communities* que é a unidade 5 (1) se eu pedisse pra eles colocarem qualquer tema que eles quisessem primeiro que eles iam demorar muito pra decidir e segundo que as vezes ia sair do que a gente tava discutindo

826. PE: tá

827. PA: então eu decidi limitar os tópicos, porque quando eu falo pra eles que eu puxei um pouquinho agora e depois fica mais fácil, é porque agora eles vão escrever sobre coisas que não os interessam, mas um dia quando eles forem escrever sobre coisas que os interessam vai ficar mais fácil por eles já escreverem sobre coisas que não os interessam e são coisas queeeee não são importantes (1) e dois a gente tava discutindo na aula então foi por isso que eu forcei tanto para que eles fizessem (1) e fui chata com eles pra eles fazerem.

828. PE: ok (1) na primeira aula coletada você pede aos alunos que façam anotações sobre as formas que as pessoas se vestiam em espaços públicos logo no finalzinho da

aula para que eles pudessem se engajar numa discussão na próxima aula sobre esse assunto então você quer acompanhar ((referindo-se às transcrições deste episódio))?

829. PA: quero (1) você já percebeu que minha memória é um pouco falha

830. PE: não imagina (1) você está lembrando de muita coisa ((procurando o episódio nas transcrições)) [...] ok aí você pede pra eles aqui ((lendo as transcrições)):

67. PA: [...] so what I'm going to ask of you is that (inaudível) (2) sorry ((lendo o plano de ensino)) ok so think there are some aspects and some occasion in which is ok to have a certain appearance (1) yeah? ((alunos concordam)) ah (1) I'm going to ask first I'm going to ask you homework ok? this is your homework ((alunos concordam)) ah and then [...]

831. PE: aí você fala sobre a atividade que eles fariam ((lendo as transcrições)):

67. PA: [...] this is your homework during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me [...]

832. PA: ah é muito legal porque eles realmente fizeram essa atividade

833. PE: eles fizeram? eu queria saber como que foi esse *follow-up*

67. PA: [...] and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them [...]

834. PE: aí vocês começam a discutir sobre exemplos (1) você volta ((lendo as transcrições))

68. PA: [...] ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? (1) for that ah we have ten minutes ((surpresa com a falta de tempo)) [...]

835. PE: aí você vai passar uma matéria pra eles

836. PA: ((lendo as transcrições)) “surpresa com a falta de tempo” eu vou fazer uma blusa com isso (risos) “surpresa com a falta de tempo”

837. PE: que você assim “oh my God we have ten minutes”

838. PA: eu sempre faço isso

839. PE: e aí você pede pra eles e no final você cita que você quer (inaudível) ((lendo as transcrições))

73.PA: [...] so ah in your observations use this vocabulary and there's a very small vocabulary in the *Now you can* ((*vocabulário acerca de vestimenta e adjetivos que descrevem o estilo de uma pessoa*<sup>23</sup>)), you can (inaudível) in the *Now you can* but there's a very small vocabulary here that (inaudível) will help you (1) ah also I should (inaudível) speak of the relevance of you doing the homework [...]

840. PE: então aqui você pede pra ser escrito né?

841. PA: ((concorda meneando a cabeça))

842. PE: então neste episódio aqui você os encoraja a tomar notas?

843. PA: sim

844. PE: você pede pra eles tomarem nota tá acabando já ((referindo-se à entrevista))

845. PA: ok

846. PE: quanto a esta atividade você os instruiu anteriormente em como essas anotações deveriam ser feitas?

847. PA: não

848. PE: o propósito de fazer anotações?

849. PA: não normalmente quando eu tô conversando com eles eu falo "olha anota porque vocês vão esquecer" (1) e é basicamente essa instrução que eu dou pra eles "anotem por que se não vocês esquecem" e normalmente eu peço pra eles anotarem na hora qual é o *homework* na hora porque se não eles ficam " Ah esqueci o *homework*" "não sabia qual era" essa atividade eu tive sorte porque eles fizeram

850. PE: e como que foi? me conta

851. PA: ah, foi muito engraçado! porque na outra aula e a Aluna A ela falou que ela fez o experimento ela pegou ela tinha um (1) um gorro do Pikachu e aí ela foi pra escola e voltou da escola com esse gorro e ela ficou percebendo como as pessoas ficavam olhando pra ela eeeeeee a AB também chegou e falou sobre como todo mundo usava aquele *animal print* sabe? e aí a gente ficou conversando sobre como as pessoas olhavam pra umas pessoas diferentes por causa do jeito que elas tavam se vestindo e tal mas foi bem interessante porque eles realmente se envolveram nessa observação

852. PE: tá mas eles fizeram anotações mesmo ou só comentaram?

853. PA: eles só comentaram.

---

<sup>23</sup> Ver Anexo 13.

854. PE: eles não fizeram nenhuma parte escrita?
855. PA: não não dificilmente eles fariam alguma coisa escrita (1) mas pelo menos eles lembraram (sorrindo)
856. PE: lembraram (1) bacan (1) eeee você não chegou a explicar "olha se faz anotação por causa disso " " é assim que se faz uma anotação"
857. PA: ((informou que não meneando a cabeça))
858. PE: só pediu pra eles anotarem?
859. PA: isso só pedi pra eles anotarem
860. PE: tá então qual era o objetivo dessa atividade fora de aula? (1) acho que você já comentou mas
861. PA: ah é (1) eles observarem como a aparência importa (1) na visão de outras pessoas pra trazer mesmo pra nossa discussão sobre aparências ah e sobre padrões de beleza e tals pra eles observarem como eles observam as pessoas e como as outras pessoas observam eles e umas às outras (1) pra meio que trazer o que eles veem no dia-a-dia pras discussões da sala.
862. PE: ok (1) em uma outra aula essa é a última pergunta da entrevista em uma outra aula observada você solicitou aos alunos que entrevistem 5 pessoas (1) perguntando suas opiniões sobre a migração e viver nos subúrbios. Quer dar uma olhada?
863. PA: quero (1) porque eu não lembro.
864. PE: tudo bem
865. PA: essa é a unidade 5 não é?
866. PE: é é no dia que você apresenta a unidade 5 se não me engano
867. PA: a unidade 5 pra mim é um borrão.
868. PE: ((procurando o episódio nas transcrições)) aqui você fala
869. PA: ((lendo sua fala nas transcrições e rindo)) "I was planning for us to do a lot of other things today but we didn't have time so"
870. PE: ((lendo das transcrições)) e "your homework is pretty simple" vocês tiveram uma discussão bem proveitosa nesse dia né? ((prossegue lendo as transcrições)):

154. PA: [...] I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the the pros? ah have do they know someone who's done it? have they done it? you know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class [...]

871. PE: certo? aí um aluno fala “yey” “no” e você ficou chateada ((lendo as transcrições))

157. PA: [...] ok (1) I think that this is a really cool homework and know you just kinda killing my vibe ((em baixo tom)) you’re kinda killing my vibe ((tom um pouco mais alto)) [...]

872. PE: e depois ((lendo as transcrições))

158. PA: [...] and also ah like the problems in the suburbs in the rural area like what what we’ve been discussing ok? explain to them what we discussed today and ask their opinion about it [...]

873. PE: você estendeu a atividade

874. PA: uhum (meneando a cabeça)

875. PE: né aí

876. PA: ((referindo-se à transcrição e rindo)) “the people on the street”

877. PE: ((explicando a fala lida com a própria transcrição)) porque a aluna “I don’t know who will I ask” “people on the street” aí continuam conversando (1) aí pelo fim ao término você fala ((lendo a transcrição))

162. PA: ok but I want I want the interviews written ok? please

878. PA: sabe o que que acontecia? (1) eu lembrava das coisas que eu tinha que fazer na aula e aí eu ia fazendo tipo (inaudível) e aí eu olhava pro plano e aí via que era outra coisa e eu ficava "eita nos" era pra ser escrito (risos) aí eu lembrava no último momento que era pra ser escrito

879. PE: tá que era essa a pergunta mesmo “era essa a proposta original fazer uma entrevista escrita mas você esqueceu e citou no final?”

880. PA: era (1) normalmente eu fazia muito isso (1) eu não sei porque eu sempre esquecia as coisas eu sempre tava com o plano aqui ó ((apontando para perto de si)) (1) porque como acontecia muita coisa e a minha memória não é a das melhores

881. PE: tá (1) tudo bem você os instruiu em algum outro momento sobre como fazer uma entrevista escrita?

882. PA: não (2) não never

883. PE: tá (1) tudo bem

884. PA: never never never
885. PE: legal (1) só pra gente terminar você comentou bastante sobre a questão da particularidade da turma
886. PA: uhum
887. PE: que você considerava as particularidades da turma ao escolher o conteúdo ao escolher as temáticas (1) essa decisão era sempre feita por você ou você deixava-os (1) é (1) influir nisso? eu já te perguntei isso de certa forma...
888. PA: depende, depende da situação por exemplo ah na situação que eles tinham que escrever sobre os temas que eu dei (1) aí eu não contava com a opinião deles (1) porque eu queria que eles discutissem sobre aquilo ah outras situações por exemplo na prova oral deles eraaaaa eu limitei um assunto que eles podiam falar era uma apresentação eu limitei o assunto sobre qual eles poderiam falar maaaaas o que eles falavam dentro desse assunto era com eles, então as vezes eu ia com o que eles queriam eu sempre levava em conta o tipo de pessoas que eles eram a idade deles o que eles gostavam de fazer que tipos de situações eles gostariam de discutir que tipo de coisa seria bom pra vida deles que tipos discussões seriam bom pra eles (1) mas dependia da situação se eu via que tava apertado vai do meu jeito
889. PE: legal você comentou agora que considerava as discussões que poderiam ser uteis para a vida deles fora do contexto escolar
890. PA: isso
891. PE: pra vida social deles na escolha da escrita você também tinha essa consideração de pensar na particularidade ou na possibilidade "o que esses alunos vão precisar lá fora?"
892. PA: sim
893. PE: você chegava a praticar isso na questão dos textos escritos? olha "o que que eles vão precisar escrever o que a sociedade vai demandar desses alunos como que eu posso criar um pacto social aqui dentro lá fora daqui da escola para que seja útil pra eles lá fora em questão dos textos escritos?" (1) "como que eu posso prepara-los para a vida social por meio dos textos escritos?" isso era considerado?
894. PA: sempre
895. PE: por exemplo "aluno falou que quer ser jornalista então ele precisa entender como fazer uma entrevista
896. PA: uhum

897. PE: vou trazer esse gênero pra que ele trabalhe'
898. PA: uhum (1) isso acontecia mais no sentido da reflexão mesmo (1) porque eu trazia mais *composition* (1) então isso acontecia nas reflexões sobre sobre o mundo sobre a opiniões e a dos outros sobre "como e que eu posso expor a minha opinião da melhor forma possível" ahhhh mas eu gostaria de ter tido essa ideia de trazer entrevista e esse tipo de coisa mas não aconteceu
899. PE: tudo bem não tem problema outra pergunta é sobre (1) você tem uma liberdade de editar editar a prova editar as atividades
900. PA: ((meneando a cabeça concordando)) sim bastante
901. PE: você usa bastante essa você usava naquelas aulas bastante essa questão da criação de criar as teorias de criar as formas de ensinar de criar os materiais
902. PA: ah não necessariamente a forma de ensinar mas os materiais eu sempre preferia criar porque eu achava que era mais ah era mais de acordo com a turma entendeu? tanto é que praaaa (1) turmas diferentes eu criava materiais diferentes as vezes (1) porque dependia muito da turma então (1) essa parte de criar materiais eu sempre preferi
903. PE: criar os materiais?
904. PA: uhum
905. e a forma como eles seriam aplicados também seguia um padrão de estratégia?
906. PA: não não seguia (1) normalmente não
907. PE: muito obrigada muito obrigada pela entrevista eu quero só te mostrar [...] então nós terminamos a entrevista (1) ponto (1) agora o que que eu quero te mostrar que eu acho que é importante compartilhar com você porque como eu estou analisando essas aulas por exemplo algumas impressões que eu tinha como a questão da gramática que parecia um peso você trouxe uma visão diferente que você adora gramática então
908. PA: aham
909. PE: na verdade você se sente compelida "eu tenho que trabalhar porque isso é bom isso é importante" não que isso seja uma ah uma obrigatoriedade um fardo né? eu queria te mostrar então (1) ãh a possível análise (1) eu ainda não sentei para analisar as suas aulas mas eu fiz o que algumas máximas de hipóteses e eu vou escrever sobre isso eu queria que você olhasse essas hipóteses e os trechos que eu vou passar [...] pra ver se você concorda até que ponto você concorda ou não com essas hipóteses porque quem deu essas aulas na verdade foi você eu fiz o que? eu olhei o macro que na verdade são



pequenos recortes eu não peguei o semestre todo e acabei tirando essas hipóteses a primeira hipótese que eu coloquei e eu gostaria que você lesse a hipótese eu vou ler os trechos com você e que você me dissesse se você está de acordo tá ou discorda e e justificasse um pouquinho

910. PA: ok

911. PE: então eu tenho aqui a primeira hipótese é que a escrita é utilizada muito como apoio às discussões (1) ela é utilizada como apoio as discussões

912. PA: Sim

913. PE: não somente quais são as os trechos por exemplo o que você comentou ó você (1) comentou ó você comentou a questão de como as pessoas se vestem ((lendo das transcrições)):

71. PA: [...] ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents [...]

914. PA: “and take notes” ((lendo as transcrições))

915. PE: take notes

916. PA: como se fosse (1) depois da discussão

917. PE: isso ((fazendo menção à fala da professora nas transcrições)) “because we're gonna use it here in class” a gente vai usar essa conversa na aula (1) então você concorda com essa hipótese que a escrita muitas vezes você pede "olha, quero essa atividade, anote e depois fale sobre isso" você acha que a escrita tinha esse papel de apoio as discussões como você comentou, alguns alunos precisavam se organizar mentalmente então escreviam você acha que está de acordo?

918. PA: sim muitas vezes era sim com certeza.

919. PE: é que não tem (1) assim (1) fica bem tranquila porque não tem um bom ou ruim um adequado e inadequado

920. PA: não beleza

921. PE: é uma forma de nos refletirmos mesmo

922. PA ah mas é importante pra mim também pra eu refletir sobre as coisas até porque eu tô dando o mesmo livro né? então as coisas que eu errei no passado eu posso consertar

923. PE: as hipóteses dos exercícios de escrita as instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada foi um pouquinho do que a gente conversou

924. PA: sim algumas vezes dependendo das instruções sim outras são detalhadas até demais.

925. PE: pensando naquela turma lá então olha ((lendo as transcrições da aula))

71. PA: [...] so the homework is this: during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them [...]

926. PE: então não foi detalhado como que eles deveriam fazer essas anotações

927. PA: não

928. PE: você concorda que

929. PA: sim sim

930. PE: isso é um padrão mesmo? ou você comentou as vezes sim, as vezes eu explico até demais.

931. PA: às vezes as vezes as vezes (1) ah eu dou o *handout* pra eles e a gente passa alguns minutos passava né ah “olha pra isso aí, dá um olhada” eu lembro que eu fiz um “*Dos e os Don'ts*” que a gente deu uma olhada eu meio que dei uma olhada com eles mas outras vezes (1) não eu só falava “ó take notes” e (1) segue o barco

932. PE: tá tudo bem (1) aqui eu tenho uma outra frase ó ((lendo as transcrições selecionadas))

181. PA: [...] I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me [...]

187. PA: (3) [...] this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil [...]

933. PE: mas você percebe que você vai desdobrando (1) “é uma *composition*” (1) “é um *opinion essay*” “ó você tem que fazer assim mas não assim” não fica claro como que você quer mesmo que eles façam (1) de cara (1) é isso mesmo?

934. PA: normalmente sim (1) sim é isso mesmo

935. PE: tá (1) uma outra hipótese e o seguinte " ((lendo as hipóteses projetadas)) “a professora não deixa claro quando exercícios devem ser feitos de forma escrita ou forma

oral." que é um pouquinho do que a gente quer que aqui o foco é a escrita né? então ((lendo outro trecho da transcrição))

41. PA : [...] yeah? ok ah I'm going to show you the video and then you're going to discuss the answers because in your answers I don't wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening [...]

936. PE: então (2) you have to answer mas não necessariamente answer orally or in a written form

937. PA: não eu não especificava normalmente

938. PE: aqui também ó ((lendo um novo trecho da transcrição))

64. PA: [...] My question right now is really interesting because [...]

939. PE: você tá falando aqui sobreeeee

940. PA: falando sobre aparência

941. PE: aham ((lendo as transcrições))

64. PA: [...] I want you to tell me ah specific reasons to your answer ok? So based on your discussion and based on the video does appearance matters? And I want you to think and give me a yes or no and a very specific why you think so [...]

942. PE: mas não necessariamente written or orally

943. PA: uhum não eu não deixo claro

944. PE: tá (1) tudo bem (1) isso é intencional?

945. PA: às vezes as vezes eu acho que não tem muita importância as vezes eu prefiro focar no jeito que eles se sentirem mais confortáveis (1) porque as vezes o meu foco é com que eles pensem sobre isso que eles criem uma opinião sobre isso então (1) o escrito ou oral não tem muita importância às vezes é isso outras vezes eu não sei

946. PE: tudo bem (1) não tem problema ((apontando para um nova hipótese no slide)) aí aqui você proveu você entregou aos alunos (1) falando um pouco sobre técnicas de argumentação, na verdade técnicas de argumentação você comenta mas eu não sei se você entregou nenhum *handout*.

947. PA: não não entreguei *handout* sobre isso.

948. PE: mas você entregou aos alunos "Como escrever *composition*" que até em uma das aulas você cita.

949. PA: sim

950. mas isso não foi trabalhado explicitamente nas aulas coletadas é até uma pergunta (1) você chegou a trabalhar com esse *handout* ou foi um daqueles que você deu e falou ó "quando precisar você usa"?

951. PA: não (1) a gente usou quando a gente sentou pra fazer as duas aulas de *composition* e ai eu pedi pra eles usarem (1) maaaas a gente nunca parou uma aula e "vamos dar uma olhada nisso aqui"

952. PE: (inaudível) "tem que fazer uma *composition* e se precisar de ajuda olha esse *handout* que vai te ajudar"

953. PA: é é isso aí

954. PE: é isso mesmo?

955. PA: sim sim

956. PE: precisa ver os trechos ou?

957. PA: não não não isso aí é verdade.

958. PE: tá (1) possível improvisação nos procedimentos de aula você comentou um pouco sobre isso concorda que

959. PA: uhum

960. PE: que é até a aluna pergunta aqui ((fazendo menção a um trecho da transcrição))

1. PA: [...] this time this time I'm sorry ok this time I have only ah ask two questions ok (1) and I have to [...]

961. PE: e aí a aluna ((lenta (1) tô acabando as hipóteses já do as transcrições))

2. AA: are you sure? [...]are you very very sure [...]

962. PA: (rindo) isso aí e porque as vezes eu falava ah "I have two questions" e aí na hora que eu tava fazendo eu falava "nossa mas essa outra pergunta é muito interessante I Have three questions" aí eu ficava crescendo as perguntas e as vezes eu não contava direito as coisas aí eles ficavam "are you sure?" (1) "teacher do you know how to count" [...]

963. PE: que ela pergunta né "oh" e você falou né ((lendo as transcrições))

5. PA: [...] I do like ever (3) I am sure [...]

964. PE: aí a aluna ((lendo as transcrições))

6. AA: [...] it`s like more for more ((risadas)) [...]

965. PA: (risos)

966. PE: tranquilo né? então é isso mesmo?

967. PA: sim sim sim eu improvisava muito

968. PE: ok (1) a escrita e vista com um pretexto para o uso de estruturas gramaticais?  
(1) vamos ver um fragmento um texto aqui olha ((lendo as transcrições))

969. PA: sim sim sim

71. PA: [...] open your ah student book on page 32 because I really need to check uh  
ah this this vocabulary with you because I need you to use it (1) in your notes [...]

970. PE: que é daquelas anotações né? você falou “vocês têm que fazer as anotações,  
mas pra fazer as anotações tem que saber esse vocabulário aqui”

971. PA: uhum pra ajuda-los

972. PE: e aí você traz o vocabulário tanto que depois você pede “olha então pra fazer  
anotação tem o vocabulário da página X à página Y olha lá” (1) então (1) é será que (1)  
a escrita é um pretexto pra que eles utilizem as estruturas gramaticais ou (1) não  
necessariamente deixa eu ver se tem algum outro trecho aqui (1) aqui tem mais um  
trecho ó ((lendo as transcrições))

117. PA: [...] ahhh do you have any questions on those things that we discussed  
today? [...]

973. PE: isso aqui era a proposta escrita, lembra que nos vimos?

974. PA: uhum

975. PE: que eles acabaram fazendo frases e você está checando a unidade acho que  
5 se não me engano a unidade 4 pra ver se tá tudo bem aí você ((lendo as transcrições))

117. PA: [...] ahhh do you have any questions on those things that we discussed  
today? The quantifiers, (ah) (hesitation) the vocabulary? Is unit four for good? Yeah?  
Ok! For the next test I`m going to focus on the quantifiers on the vocabulary. Maybe  
I will feed some structures from the past units (hesitation) which I thought you need  
to practice more, and, at last, as usual, I`m going to put a small paragraph; two or three  
paragraphs that you`ll have to write about these topics [...]

976. PE: ai até um aluno pergunta (1) "ah professora já sabe sobre o que que é?" e você "ah ainda estou pensando" não sei como
977. PA: é aquilo que eu te falei sobre como eu fazia a prova 2 dias antes.
978. PE: sim
979. PA: eu fazia a prova (1) então (1) era isso aí ((apontando para a transcrição)) ((risos)) agora não sei se era pretexto (1) às vezes (1) as vezes era
980. PE: você meio que na explicação (1) você (1) não tá falando com eles "eu preciso que você escreva esse tipo de texto" ou "esse tipo (1) assim claro tem tal parágrafo tem que usar tal estrutura tem que usar tal vocabulário"
981. PA: sim sim sim, as vezes é isso mesmo que acontece
982. PE: é (1) então não necessariamente (1) esse por exemplo voltando (1) na questão da entrevista eu preciso que você escreva uma estrutura de entrevista uma entrevista geralmente tem perguntas e respostas ou citações e pedidos de comentários se você vai trabalhar como jornalista você precisa entender como que funciona uma entrevista (1) eu quero que vocês coloquem então pensando em entrevista tô dando um exemplo que não é real wh-words tem que ter né *question words question marks* argumentação então (1) eu não sei se fiz uma leitura errada mas o escrever acabava sendo uma forma de treinar aquilo que eles aprenderam na unidade em termos de estrutura de gramática de vocabulário
983. PA: sim
984. PE: e não necessariamente um macro do que olha é uma *composition opinion* essay é uma *interview*
985. PA: sim sim sim é um acessório para as estruturas para as discussões da sala sim as vezes (1) sim
986. PE: você pode discordar também fica à vontade
987. PA: não, mas é bom isso
988. PE: tá (1) tô acabando as hipóteses já (2) aqui os alunos têm uma resistência no trabalho com a escrita
989. PA: true
990. PE: true precisa ver trechos?
991. PA: não precisa tá tudo aqui ó ((apontando pra cabeça)) eles sempre têm sempre tiveram e os alunos dessa minha turma também tem ((a turma atual))

992. PE: você tem uma hipótese do porque eles têm essa resistência com a escrita
993. PA: eu acho que
994. PE: você pensa algo sobre isso?
995. PA: eu acho que falar é mais fácil que escrever (1) e aiiii é isso (1) eles preferem o mais fácil (1) que no caso é falar eles preferem tipo entre uma aula que a gente só fala e uma aula que a gente precisa parar pensar e escrever um texto, eles preferem falar
996. PE: ok (1) hipótese 8 ((lendo as hipóteses projetadas)) " a professora modifica os exercícios de escrita para que se adequem a realidade dos alunos mas nem sempre isso é eficiente"
997. PA: sim nem sempre é eficiente as vezes funciona as vezes eles realmente ficam interessados por exemplo na na na questão de aparência de fazer comparações de criar a pessoa ideal pra você discutir sobre isso (1) funcionou algumas outras vezes também funcionou maaaaas (1) as vezes não funciona o que não significa que com os textos do livro funcionariam (1) mas só queeeee não funcionou com nenhum dos dois então
998. PE: perfeito então você acredita que essa hipótese (1) é (1) faz sentido?
999. PA: sim sim sim!
1000. PE: tá (1) mais uma "a visão de ensino e aprendizagem da professora e voltada a comunicação" ((lendo as hipóteses projetadas))
1001. PA: sim
1002. PE: precisamos ver trechos ou?
1003. PA: não precisa ((sorrindo e meneando a cabeça)) que é uma coisa que eu levo até hoje eu foco muito na comunicação
1004. PE: se você tivesse que dar um percentual aí de quanto a comunicação e quanto a escrita e importante?
1005. PA : 70%
1006. PE: comunicação?
1007. PA: ((concorda meneando a cabeça))
1008. PE: ok
1009. PA: eu não sei se é uma coisa boa ou ruim mas é a verdade
1010. PE: mas é isso que eu estou buscando we want the truth
1011. PA: honesty
1012. PE: yeah totally ((lendo as hipóteses projetadas)) é "o trabalho com gramática e visto como algo desagradável porém necessário para manter a consciência limpa"

1013. PA: é desagradável pra eles as vezes maaaaas não pra mim
1014. PE: não pra você
1015. PA: porque eu gosto
1016. que foi aqueles textos que eu te mostrei lembra que falei eu tinha uma impressão (1) então talvez por você se (1) é (1) não quero sugestionar você acha que é desagradável pra eles mas não é pra você?
1017. PA: isso
1018. PE: então qual que é o objetivo dessas falas que você tem tipo "olha agora tô com a consciência tranquila" "agora a gente fica se preocupando com isso" (1) qual o papel dessas?
1019. PA: é mais pra desengargo de consciência mesmo porque as vezes eu na principalmente com essa turma eu sentia muito que a gente não focava na gramática o tanto que a gente deveria focar (1) e eu via o resultado disso as vezes nas provas (1) que eles ah eles não conseguiam entender aquela estrutura que a gente tava vendo e eu ficava "putz preciso focar mais nisso"
1020. PE: então começou a se tornar um elefante branco por isso
1021. PA: isso
1022. PE: não que fosse uma coisa que você não gostasse mas que
1023. PA: isso
1024. PE: "eu sei que a turma não gosta mas eu vou ter que fazer "
1025. PA: é eu senti que era uma coisa queeee eles precisavam que (1) que tivesse mais ênfase
1026. PE: tá (1) muito legal quer ver os trechos ou não precisa?
1027. PA: não precisa
1028. PE: alguns nós já passamos por eles, né? (1) ah ((lendo as hipóteses projetadas)) "há uma visão quantitativa de ensino da escrita, aí? quanto mais se faz melhor?" (1) na questão até da *composition* que nós tínhamos, então olha "it's a practice" você já citou um pouco sobre isso
1029. PA: uhum
1030. PE: eu tô "I'm pushing a little too hard so it's gonna be easy when you do it in real life" (1) tem uma visão quantitativa aí? qual que era o objetivo decidir passar 4 tópicos quando se tinha que fazer 1 somente?



1031. PA: ah os 4 tópicos seriam mais pra que eles escolhessem (1) eu não lembro pra ser sincera.

1032. PE: quer dar uma olhada lá?

1033. PA: ah eu quero

1034. PE: ((pesquisadora busca nas transcrições e lê)) aqui

187. PA: [...] Yeah (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems [...]

1035. PA: é não parece que eu pedi pra eles escolherem é não parece

1036. PE: não (1) tudo bem vamos voltar aqui ó ((busca novas informações na transcrição))

181. [...] PA: what we need to do is I have a plan and (5) and and in this ah I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me [...] Ok it should be a group thing, ok so [...]

1037. PE: eles foram se dividir

181. PA: [...] we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me [...] yeah next class [...] this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems [...]

1038. PE: eles pedem pra você repetir e você repete os tópicos, aí você volta

194. PA: [...] right now I just want you to get together, the three of you and the two of you and to organize your ideas about this, because you need an opinion right? do you still have the paper I gave you about how to write a composition? [...]

1039. PE: aí você volta a falar os tópicos (1) depois aqui você vem ((ambas olhando para as transcrições))

202. PA: [...] so right now all I want you to do is organize the arguments you may use so you can write a nice composition [...]

1040. PE: depois os alunos falam

205. AA: [...] you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since that we CAN'T do that we can NEVER do that [...]

1041. PA: ((professora ri))

1042. PE: Aí você comenta:

209. PA: [...] it's a practice [...]

1043. PE: e eles comentam

210. AA: [...] that's so wrong [...]

1044. PE: aí você brinca

211. PA: [...] I'm a dictatorship and as a dictatorship (2) I tell you when you need to think (3) It was a joke but especially what to think I like manipulate [...]

1045. PE: brincando com eles, né?

1046. PA: uhum

211. PA: [...] hey you need to think about ah three argumentations (2) and your opinion because the composition is about giving your opinion right? So in this practice I'm giving you a direction so that you think towards (2) to help you organize your ideas ((professor olha para relógio e diz)) in this 10 minutes (3) don't critique me the 10 minutes are for that [...] So think about ah you know when you're planning a composition like for ENEM you need to think about ah what are you going to propose, right? cause you need to propose something (1) like a problem / solution that's what you're going to do [...]

1047. PE: então não tá claro se é pra escrever sobre os quatro tópicos ou se é pra juntar os quatro tópicos e criar um argumento

1048. PA: é eu também não entendi

1049. PE: ah (1) quer ver (1) depois você vem

215. AD: [...] Did you put all this topics? [...]

1050. PE: Aí o aluno pergunta

215. AD: [...] did you to put all these topics in one composition? [...]

1051. PE: aí você fala "yes" aí ela (aluna) vai

217. AE: [...] ((aluna olha para o livro, e olha para a professora boquiaberta) teacher [...])

1052. PE: E você

219. PA: [...] you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you [...]

1053. PA: por que que eu fiz isso com eles? tadinhos

1054. PE: e aí depois:

220.PA: [...] you start the difficult way and when you get to another composition you'll see how easy it was because I pushed you a little [...]

1055. PE: né (1) e aí:

221. PA: [...] ok guys ah this is this a class work ok? you don't have to do it as a homework cause we're gonna finish this last next class [...]

1056. PE: você não se lembra se você

1057. PA: ((lendo a fala de uma das alunas da transcrição de aulas)) "I wouldn't remember anyway" ((risos))

1058. PE: e (1) aí você pede pra eles fazerem o *Grammar Booster* de novo (1) aqui vem outro ponto então:

222. PA: [...] it's ok (2) but this has a homework ok (2) ah in your workbook ah in your workbook in the end of each unit you have an activity called Grammar Booster [...]

1059. PA: quase toda aula eu falava isso pra eles

1060. PE: a aluna A comentou

223. AA: [...] why are you still repeating that? we'all know this [...]

1061. PA: ((citando a própria fala da transcrição de aulas)) "because you forget about it"

1062. PE: isso (1) e você:

224.PA: [...] can I have your workbook? [...]

1063. PE: pega o de alguém

224.PA: [...] you have it in your at the end of each unit you have an exercise called Grammar Booster. I want you to do the grammar booster for unit five [...]

1064. PE: aí o aluno

225. AB: [...] five what? (procede lendo a transcrição)

226. PA: so it's like two pages ok; I want you to try to do this grammar booster so I can correct next class.

227. AB: which page?

228. AA: unit?

229. PA: ah, this one is from unit 2 (5) ah If you can do everything (hesitation) is just I want you to keep doing ok? Like until next week, so I can correct everything and I can like get to my vacation with my conscience clean, because

230. AE: how many units?

231. PA: until five But you can keep it like (2) you can keep doing it till next week like do slowly ok? I I don't wanna ah to give you too much homework but I think it's really important they do [...]

1065. PE: tá certo? então essa hipótese de que há uma visão quantitativa surgiu muito desse episódio (1) no qual (1) você pede pra eles fazerem um *composition* com 4 tópicos e eles vão discutindo "mas professora mas é tudo isso" e você "4 tópicos, estão fazendo?" e você vai destrinchando como eles tem que fazer, mas os 4 tópicos perduram e até (1) eu acho que você já comentou mas como que foi o final eles fizeram? não fizeram?

1066. PA: não lembro

1067. PE: e no final da aula você passa o *Grammar Booster* "eu quero tudo, então vai fazendo" até chegar na unidade 5

1068. PA: no caso do *Grammar Booster* é mais sobreeee (1) como eu percebia a dificuldade que eles tinham com as novas estruturas então eu sempre lembrava "ó a gente tem o *Grammar Booster* que é muito legal façam!" "gente faz o *Grammar Booster* pra eu dar uma olhada" "gente" toda aula eu falava isso praticamente e (1) mas era por isso porque eu realmente achava que quanto mais exercícios eles fizessem quanto mais praticassem esses exercícios (1) melhor! mas eu não sei se é uma visão quantitativa eu acho que sou meio a meio (1) eu acho que vale muito sim a quantidade, porque quanto mais você pratica melhor quanto mais você fala inglês fora de aula

melhor mas também tem que ((tentando mostrar igualdade com as duas mãos)) não pode ficar só na quantidade entendeu? tem que ter um pouquinho de qualidade também (1) não pode ser uma coisa feita nas coxas do tipo " ah eu fiz um monte tá aqui" tem que ser bem feito (1) então sou meio a meio.

1069. PE: e o peso das *compositions* com quatro tópicos (1) será que não era a ideia fazer 4 tópicos e de repente se tornou?

1070. PA: não lembro não lembro de verdade so sorry

1071. PE: that's ok (1) então essas são as hipóteses então das 11 hipóteses aqui você talvez não concorde em gênero número e grau a hipótese 11

1072. PA: não em gênero número e grau porqueeee eu acho que é eu acho que eu sou realmente meio a meio

1073. PE: tá (1) então não é uma (1) essa "quanto mais se faz melhor" sim porém tem que ter qualidade?

1074. PA: isso

1075. PE: e o restante das hipóteses você acha que estão de acordo com o que a gente viu hoje?

1076. PA: uhum

1077. PE: fazem sentido?

1078. PA: com certeza sim sim

1079. PE: e uma última pergunta (1) como você acha que esse projeto que que (1) ver hoje (1) nossa entrevista (1) trechos da aula até as hipóteses que foram levantadas por uma pessoa externa né? que no caso sou eu como você acha que isso pode contribuir com sua prática daqui pra frente? depois eu vou escrever tudo eu quero te dar né o uma cópia pra você ler

1080. PA: eu acho que ajuda muito sabe? Porqueeee (1) quando a gente dá aula a gente sempre a gente comete vários erros (1) durante no meio eeeee é muito bom a gente ver o olhar de uma pessoa sobre o que a gente fez pra meio que pensar "ah, será que isso é realmente a melhor maneira de fazer? será que existe outra maneira que eu possa fazer melhor? Então (1) eu acho massa

1081. PE: que legal Professora A That's it [...]

1082. PA: eu queria agradecer por você me dar o retorno porque as vezes até eu quando faço estágio a gente não dá o retorno pro professores porque a gente tem medo do que eles vão achar e tal mas (1) é muito bom ter o retorno

1083. PE: que bom fico feliz

1084. PA: porque você fica “tá mas será que” porque como sou só eu o que eu acho do que eu fiz? beleza mas o que você acha do que eu fiz o que fulano acha do que eu fiz eu acho super importante

1085. PE: mas essa é a ideia é mas na verdade eu até perguntei pra minha professora hoje né? porque esse não é o padrão de pesquisa (1) não que não é padrão não sei se é depois que a minha aparecer (inaudível) mas eu queria ter a tua visão porque assim eu não acho justo e aí a ideia da terceira etapa ser uma entrevista é exatamente isso dar voz ao professor porque eu não acho justo

1086. PA: uhum

1087. PE: eu parto de um outro contexto por mais que eu entenda o contexto aqui tudo mas eu parto de um outro contexto de uma outra perspectiva né que é um trabalho universitário da pesquisa eu venho analiso e digo “olha é isso e é aquilo ela fez isso e fez aquilo” (1) sem voltar pra você e dizer “foi isso mesmo que você fez?” “eu entendi direito?” [...]

1088. PA: sim sim na verdade a gente vê muito isso nos estágios (1) ah e é uma coisa que (1) na medida que você começa a ser professor você começa a entender o lado do professor (1) quando você começa a fazer estágio você começa “ah o professor fez isso isso e isso achei horrível” daí quando você começa a trabalhar você pensa “tá mas porque que ele fez isso?” (1) “qual o motivo?” então (1) é (1) é importante mostrar este outro lado isso fez eu mudar porque quando eu começar o estágio agora então (1) thank you

1089. PE: muito obrigada

## **Anexo 27 – Roteiro da entrevista estimulada com Douglas, o gestor**

### **Passos**

Informar ao professor como se dará a entrevista:

- 1ª etapa/rodada:
  - Trarei algumas palavras para que você diga a primeira coisa que vem em sua mente.
- 2ª etapa/rodada:
  - Farei algumas perguntas com base na entrevista que tivemos anteriormente em 2016 e com base nos dados coletados.

### **1ª etapa/rodada**

Mostrarei uma plaquinha com as seguintes palavras:

- Língua
- Ensino
- Aprendizagem
- Prática Pedagógica
- Escrita
- Livro Didático
- Alunos
- Professor
- Técnicas de Ensino

Você deve responder a primeira coisa que lhe vem à mente. Se achar necessário justificar ou discorrer sobre as palavras, você é livre para fazê-lo.

### **2ª etapa/rodada**

### **Sobre a história da escola**

1. Conte me sobre a história da escola.
  - a. Caso ele não mencione o processo de transição para bandeira branca: o que motivou a escola a se desligar da franquia e tornar-se independente?
2. Qual sua opinião sobre o mercado de ensino de inglês no Brasil?
  - a. Caso ele não mencione a questão das franquias nesse mercado, perguntar:
    - i. E as franquias? Como elas se encaixam no mercado de ensino de inglês
3. Como você vê sua escola nesse mercado (de ensino de inglês)?
4. Você acredita que a situação da sua escola é típica do mercado brasileiro?

### **Sobre o Livro Didático**

5. O que lhe motivou a manter o livro didático analisado?
6. A filosofia de ensino – concepção de ensino, de aprendizagem, de língua e de escrita – adotada pela escola está presente no material que você escolheu?
  - a. Caso ele não fale sobre a concepção de língua ou de escrita:
7. A concepção de língua adotada pela escola está presente no material que você escolheu?
8. A concepção de escrita adotada pela escola está presente no material que você escolheu?

### **Sobre a Prática Pedagógica**

9. Qual o perfil dos professores de sua escola?
10. A professora participante da pesquisa representa o comportamento típico dos professores da unidade, ou ela é uma exceção?
11. Os professores de sua unidade refletem os professores de ELT (English Language Teaching), de forma geral, ou eles são diferenciados em algum aspecto?
12. Sua empresa está competindo por um público específico (mercadologicamente falando)?



13. Os alunos de sua instituição expressam alguma necessidade específica em relação à aprendizagem (e.g. uma tendência a privilegiar uma determinada habilidade, ou o estudo por objetivos específicos)?
14. Como a abordagem sociointeracional da escola reflete a forma como os alunos escrevem?
15. As outras escolas trabalham com a habilidade escrita da mesma forma que vocês trabalham? Ou mais? Ou menos?
16. Como você faz com que a escrita se torne uma realidade ou uma habilidade social?

### Sobre os achados da pesquisa

Apresentar os dados de pesquisa em relação ao MD por meio de slides que serão impressos e entregues ao gestor e também projetados.

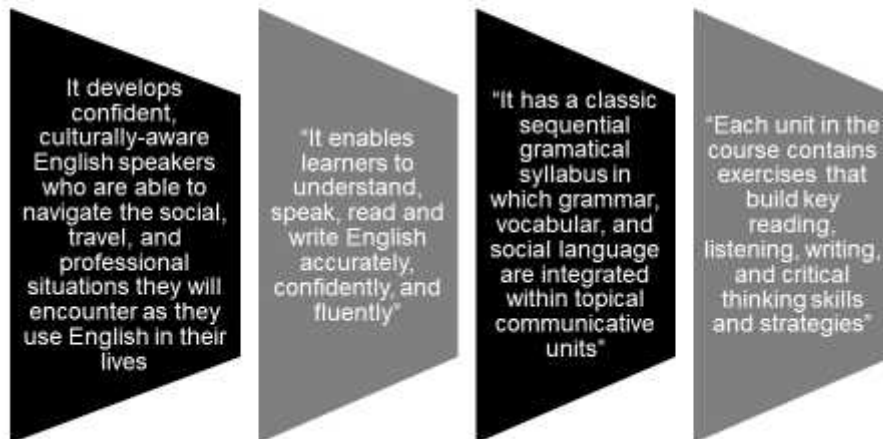
A pesquisadora fará a leitura e interpretação dos dados juntamente com o gestor.



## Analysis on the textbook

Analysis of the textbook and its methodological instructions.	Search for key words that would point to a concept of language and of writing
Quantitative analysis of the results through percentages and by the use of <i>one sample t-test and paired two sample t-test</i>	Analysis of all exercises that quoted any use of writing according to a taxonomy developed based on Ferreira (2011)

## Analysis of the textbook and its methodological instructions.



(SASLOW & ASCHER 2012, Tvii).

## Analysis of the textbook and its methodological instructions.

- According to the goals of the textbook:
- 25% of exercises should be teaching people how to develop writing skills
- Total of exercises:427
- 107 (106,75) should be dedicated to writing
- Divided by units: 11 (10,67) writing exercises on average per unit

## Quantitative analysis of the textbook

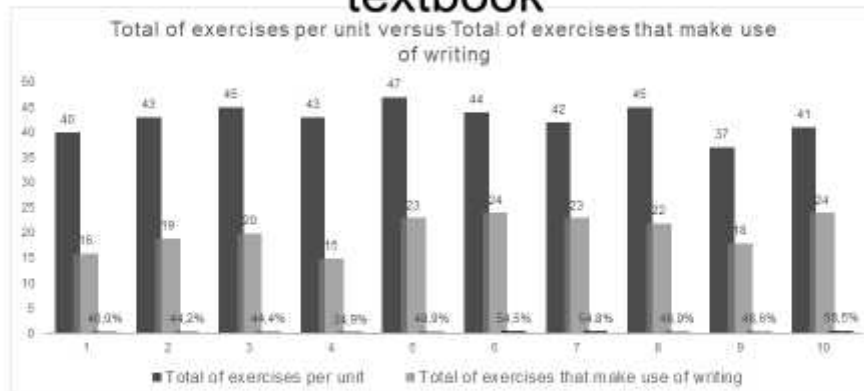
### Taxonomy

- Mechanical Activities  
(Type A)
- Mediation Activities  
(Type B)
- Grammar or Vocabulary activities  
(Type C)
- Writing activities  
(Type D)
- Undefined activities  
(Type E)

### Partial Results

- A significant difference between the ideal number of exercises destined to writing (11 per unit) and the real amount of exercises to hone the skill (the average 4.1).
- A predominance of exercises meant to develop grammar skills or to use writing mechanically.

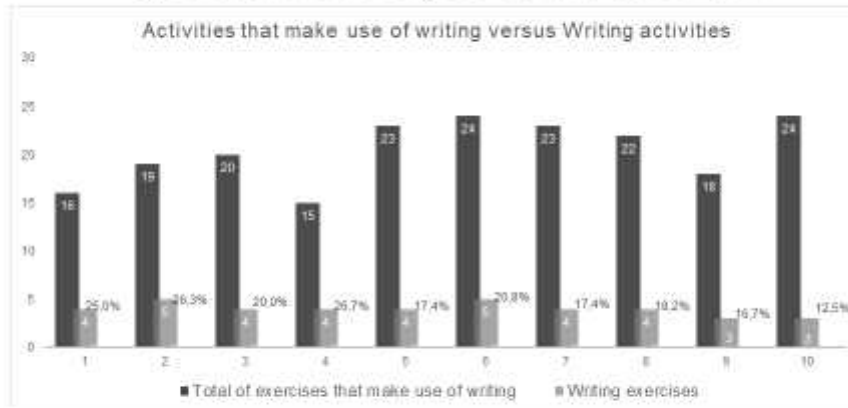
## Quantitative analysis of the textbook



Average of exercises that make use of writing: 47,8%  
 Highest incidence: 58% in Unit 10  
 Lowest incidence: 34,9% in Unit 4.



## Quantitative analysis of the textbook



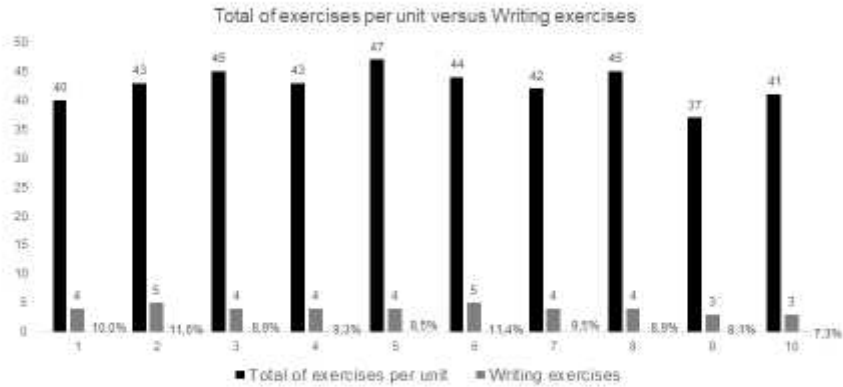
Average of Writing exercises 20,01%

Highest incidence: 26,3% in Unit 2

Lowest incidence: 12,5% in Unit 10



## Quantitative analysis of the textbook



Average of Writing exercises 9,4% in relation to the total of exercises per unit

Highest incidence: 11,6% in Unit 2

Lowest incidence: 7,3% in Unit 10

17. Como esses resultados influenciam as futuras escolhas de sua escola, ou futuras ações a serem tomadas por sua escola?

18. Como você vê o futuro do ELT em nosso país?

## Anexo 28 – Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor

### Participantes

**GE:** Gestor (Douglas)

**PE:** Pesquisadora

**Data da entrevista:** 14/12/2018

### Transcrição

1090. PE: então, primeiro eu quero te agradecer pelo tempo que eu sei que é (1) corrido o período é corrido né eee eu vou te informar então como nós vamos fazer a entrevista tá bom?
1091. GE: ok
1092. PE: então eu dividi a entrevista em duas etapas duas rodadas na primeira rodada (1) eu vou trazer algumas palavras aqui pra você me dizer a primeira coisa que vem à sua mente (1) só pra nós começarmos né então algumas palavras voltadas à educação e você me diz o que vem à sua mente
1093. GE: tá
1094. PE: e na segunda rodada (1) eu vou fazer algumas perguntas é mais pontuais algumas com base numa entrevista informal que nós tivemos em 2016 em que eu perguntei um pouquinho a história da Franquia e algumas outras perguntas com base nos dados coletados éééé do livro didático
1095. GE: ok
1096. PE: (1) tá bom? então são só essas duas etapas é (1) se você não entender alguma pergunta fica à vontade para perguntar (1) se quiser responder depois também é fica bem à vontade tudo bem?
1097. GE: tá bom
1098. PE: então se tiver uma dúvida também (1) então a primeira etapa (1) vamos lá então eu te vou mostrar estas plaquinhas e eu quero que você me diga a primeira coisa que vem a mente (1) a plaquinha é “língua”
1099. GE: cultura

1100. PE: cultura
1101. GE: eu acho que você não consegue pensar no ensino aprendizagem de língua (1) que ele não esteja atrelado ao ensino e aprendizagem de uma cultura (1)
1102. PE: legal (1) segunda plaquinha (2) ensino
1103. GE: ensino aí é eu talvez (1) não sei se vai cair um pouquinho na questão de língua ensino e aprendizagem mas eu penso no ensino que é um processo que está dentro de sala de aula esse trocar de informações tanto do professor levando pra esse aluno uma informação talvez um conteúdo novo como recebendo desse aluno também algo que o aluno já tenha adquirido (1) essa troca de experiência mesmo (1)
1104. PE: tá você falou três palavras no começo que eu acho que eu perdi (1) você falou uma sequência língua ensino e aprendizagem?
1105. GE: é na verdade é (1) ooo “ensino” agora que você me mostrou talvez é (1) é algo que talvez seja muito (1) intrínseco um ao outro então “ensino” e “língua” na minha realidade né? (1) eu não consigo desassociar o ensino da língua e a língua do ensino só que pra mim o ensino está muito mais atrelado à sala de aula (1) prática professor aluno (1) uma relação professor/aluno
1106. PE: *right* ((mostra a plaquinha))
1107. GE: aprendizagem
1108. PE: aprendizagem
1109. GE: a aprendizagem para mim está num contexto deeee quais são as competências que cada aluno tem (1) aquilo que ele é possível te entregar naquele momento e aquilo que é possível o professor explorar respeitando a limitação do aluno (1) né? e quando eu falo a aprendizagem eu entendo que a aprendizagem também parte (1) do aluno mas parte do professor o aluno aprende também nesse processo em sala de aula (2) claro quando eu falo processo em sala de aula não que o ensino/aprendizado se dê só num espaço fechado das quatro paredes (1) ele acontece (1) dentro e fora da sala de aula
1110. PE: quando você diz que o aluno aprende sozinho mas a aprendizagem também depende do professor
1111. GE: depende do professor no sentido de que ele também aprende (1) é é é (1) então eu não posso imaginar que esse professor se ache (1) autossuficiente (1) que ele sabe tudo (1) e que ele não vai aprender nada com esse aluno (2) na minha visão de ensino (1) claro ele tem que estar preparado para atender às necessidades desse aluno (1) mas ele

também vai aprender com o aluno alguma coisa (1) seja (1) tecnicamente ou comportamentalmente

1112. PE: ok (2) prática pedagógica

1113. GE: minha paixão (risos) (1) é (1) prática pedagógica eu acho que é um grande mistério é uma coisa muito gostosa (1) porque você vai ter que levar em consideração que você está lidando com seres humanos pessoas e nada vai ser tão 2+2 são 4 ééé (1) então nessa prática pedagógica você tem que estar aberto a novas experiências a desafios (1) a conquistas e a fracassos (1) e entender que esse fracasso faz parte do processo (3)

1114. PE: escrita (1)

1115. GE: (2) escrita eu acho um processo mais demorado (1) é um processo mais demorado (1) e (1) uma visão minha que é pessoal (1) eu acho que além de ser demorado um cara ter esse é (2) se apropriar dessa estrutura de língua (1) pra conseguir redigir um texto com (1) coesão (1) todo o processo é a gente espera (1) mas (1) não acho um processo tão (2) dinâmico (1) quanto o foco em conversação (sorrindo)

1116. PE: tá, você está pensando em escrita em inglês especificamente (1) ou escrita de forma geral?

1117. GE: geral (1) no geral (1) eu acho que é um processo éééé criativo muito gostoso (2) mas na minha visão acho que nem todo mundo consegue desenvolver esse processo criativo (1) tão bem quanto outros (1) lógico como em qualquer outra tarefa né? (1) mas eu acho (1) um processo mais árduo

1118. PE: então você acha que (1) a habilidade oral seja em que idioma for (1) é mais fácil de ser alcançada do que a habilidade escrita?

1119. GE: uma escrita com qualidade sim

1120. PE: (3) livro didático (1)

1121. GE: só uma ferramenta (1) ele não é um (1) ele é um norte pra te auxiliar professor (1) a ter um ponto de partida e um ponto de chegada (1) mas nesse percurso inteiro (1) muitas coisas podem acontecer

1122. PE: perfeito (1) alunos (1)

1123. GE: ah (suspirando) (2) alunos (2) eu acho que ainda consigo ter este sentimento (1) graças a Deus depois de quase 15 anos aqui na na escola em si (1) ainda é um um elemento que me desperta paixão éééé gosto muito dessa relação (1) mas também tem momentos em que você fala “opa (1) que é que eu faço aqui?” (1) e ”até onde é o eu meu limite nesse

(1) com esse ser humano?” (1) aqui é o que me compete daqui pra cá (1) não não compete a mim

1124. PE: bacana (1) professor

1125. GE: (3) vai ficar piegas a minha fala mas (1) ainda tá também no meu bloquinho da paixão (1) eu gosto de formar professores de perceber que esse professor chegou com (1) uma característica x e perceber que ao longo do processo o quanto que ele foi se desenvolvendo e ver professores que chegaram aqui super tímidos acanhados(1) sem ter essa autoestima e ver o cara dando uma aula que a gente fala “meu que delícia de aula”

1126. PE: legal (2) técnicas de ensino (1)

1127. GE: extremamente necessárias é (2) eu não consigo pensar no professor dando uma aula com qualidade sem ele ser reflexivo (1) no seu fazer pedagógico (1) sem ele procurar conhecer (1) técnicas e abordagens de ensino (1) que vão fazer com que ele escolha ah (1) o caminho a ou b (1) mas que ele tenha uma escolha consciente (1) eu já vi muitos professores falando “ó eu aplico tal (1) técnica” (1) ou “eu utilizo tal exercício nesse momento” (1) mas sem me indicar o porquê que ele fez aquela escolha (2) ele se deixou levar por uma escolha pessoal que nem ele sabe (1)

1128. PE: e essa questão da da (1) das escolhas (1) das técnicas de ensino (1) dessa consciência (1) entre abordagens é uma coisa que você trabalha muito na escola?

1129. GE: a gente procura fazer (1) a gente procura (1) sim (1) então a gente tem os processos de reciclagem onde é mostrado pra eles e é muito discutido então (1) hoje em especial a gente tem uma possibilidade de trabalhar mais (1) é (1) com um leque maior de opções (1) que nós não tínhamos enquanto franquia (1) então tinha que seguir um padrão (1) e (1) que muitas vezes eu acreditava que não era funcional para a nossa realidade mas eu tinha que seguir (1) em contrapartida hoje (1) eu sigo o que é (1) real pra esses alunos (1) que é necessário (2) então eu não me prendo se o fato de que a escola x utiliza a visão de ensino y e eu não posso utilizar (1) não (1) e de novo (1) esse professor precisa entender que a escola x, y e z usam assim (1) nós temos uma visão de ensino assada (1) mas que se eu tiver que utilizar a técnica de ensino que é utilizada na escola y aqui (1) não é um problema naquele momento (1) porque existe uma necessidade especial da turma

1130. PE: bacana (1) nós vamos pra segunda etapa [...] passando pra segunda etapa agora você já começou a falar um pouquinho sobre o que eu ia perguntar (1) que é (1) pra você me contar a história da sua escola



1131. GE: (risos) ah tá
1132. PE: você começou a falar um pouquinho da mudança (1) da questão metodológica (1) você pode me contar a história da escola?
1133. GE: posso (1) é não tem como eu te contar a história da escola sem eu não atrela-la à minha história
1134. PE: claro
1135. GE: porque (1) vai dar muito até pra você entender como é que eu enxergo esse processo
1136. PE: claro
1137. GE: é (1) hoje nós estamos situados aqui na Vila São José e vamos completar 15 anos (1) desses 15 anos eu participo de 14 anos e meio (1) a escola foi inaugurada em dezembro de 2003 (1) eu entrei aqui em março de 2004 (2)
1138. PE: ok
1139. GE: é e entrei na condição de professor (1) depois de 2 anos e pouquinho eu me tornei coordenador (1) e no processo de pedir o desligamento eu me tornei o diretor da escola éééé (1) a escola vem num processo de que nós éramos uma franquía da rede X<sup>24</sup> durante 13 anos e meio pra 14 anos (1) ééé enxergávamos que o processo de estarmos dentro de uma franquía não estava nos agregando absolutamente nada (1) nem inclusive a questão da marca né? (1) da visibilidade de mercado (1) nós não tínhamos o respaldo que nós gostaríamos é (1) nós percebíamos que nós éramos uma fonte de entrega de resultados que se tornava um padrão nas outras unidades da marca (2) e foi o que gerou um desconforto entre eu e meu sócio de “por que que nós estamos pagando pra trabalhar numa marca pra usufruir de um nome sendo que somos nós que estamos entregando processos mais elaborado quando nós deveríamos receber esses processos?” (2) e tínhamos muita reclamação do corpo docente quanto aos materiais didáticos (1) que não atendiam as necessidades (1) tinham muitos erros (1) e aí chegamos à conclusão eu e meu sócio de que nós vamos é (1) nos lançar num caminho solo nós vamos abrir uma marca própria vamos nos desvincular da rede e isso aconteceu de uma forma muito amigável graças a Deus (1) e em 2016 nós montamos então a Nova Escola<sup>25</sup> (1) mantendo é o mesmo prédio a mesma estrutura física (1) que depois ela foi melhorada mantendo o mesmo corpo docente e fazendo a troca e a substituição dos materiais didáticos (1) então

---

<sup>24</sup> Indicando o nome da Franquia

<sup>25</sup> Usarei aqui o termo “Nova Escola” para referir-me ao nome pelo qual a nova escola foi chamada (reformular isso aqui) (1)

enquanto nós anteriormente seguíamos é adotávamos os materiais da Franquia hoje nós temos materiais da rede da da da Editora então seguindo um padrão de ensino internacional mantendo uma abordagem comunicativa mantendo uma visão sociointeracionista nós não perdemos nenhum nada da essência que nós tínhamos enquanto escola nós só entregamos pra esse pai um material com muito mais qualidade com muito mais recurso é (1) e num valor muito mais acessível (2)

1140. PE: uhum

1141. GE: é e inclusive dentro desse processo o que nos gerava muita preocupação era a aceitação desse público desses alunos e dos pais e nós não tivemos problema nenhum (1) pelo contrário é a aceitação foi muito positiva por quê? porque eles confiavam muito mais nas figuras dos gestores da escola do que na marca que estava aqui

1142. PE: uhum

1143. GE: que foi o que nos deu segurança em tomar uma decisão que é arriscada

1144. PE: legal bacana (1) é você comenta aqui que vocês não tinham o respaldo que vocês gostariam

1145. GE: aham

1146. PE: né? que vocês criavam um padrão pra marca

1147. GE: uhum

1148. PE: em vez de receber esse esse *know how*

1149. GE: aham

1150. PE: em vez de receber essas respostas (1) você citou isso também na outra entrevista

1151. GE: aham

1152. PE: comentando que algumas vezes tinham problemas de aplicação do material

1153. GE: uhum

1154. PE: de determinado processo (1) e vocês acabavam criando uma forma de fazer aqui que acabava sendo replicada à marca

1155. GE: isso é

1156. PE: então vocês traziam soluções (1) mas esse respaldo que vocês gostariam tem a ver exatamente com o que? só com essas questões (1) eu vou dizer metodológicas nem sei se são metodológicas (1) ou isso tem alguma relação mais mais mais profunda?

1157. GE: mais profunda também metodológica (1) mas respaldo por exemplo é enquanto franqueado é você espera que o seu franqueador te dê respaldo sobre como é que eu melhora o meu índice de inadimplência (1) como é que eu melhora o meu índice de de

evasão da escola ééé como é que eu consigo melhorar o meu processo de captação de novos alunos é e nós não tínhamos isso (1) então era muito aberto “olha eu acho que se vocês fizerem isso” (1) “não mas isso nós já fizemos por conta própria” (1) “ó não deu o resultado x” (1) e aí nós conseguimos encontrar uma ferramenta que dava retorno e mandávamos “olha encontramos assim assim e assado” ou num treinamento pedagógico (1) ou de franqueados (1) “implantamos isso e tá dando certo” (2) e aí depois o que que nós percebemos (1) a unidade Vila São José começou a ser é é (1) visitada quando nós pedíamos e o que nós fazíamos aqui começou a ir pra outras marcas não outras marcas perdão pra outras unidades

1158. PE: uhum

1159. GE: nós trocávamos figurinhas com outros franqueados e eles sentiam a necessidade de procurar a nós pra ter informação de “como resolver tal coisa com o professor?” “como que você faz em tal circunstância?” o que esperávamos nós que deveria partir da franqueadora (1) e não de nós franqueados

1160. PE: isso envolve problemas com outras franquias do mesmo grupo<sup>26</sup> também?

1161. GE: ah sem a menor dúvida éééé eu não sei se eu posso citar nomes mas (1) eu vou evitar isso mas (1) é nós temos uma outra franquia do mesmo grupo que está a menos de 500 metros da gente em que o grupo autorizou essa abertura (1) num momento em que nós montávamos uma segunda unidade nossa né? eu e o meu sócio (1) isso impactou financeiramente a escola (1) que era essa a Vila São José que é a mantenedora (1) nossa o episódio foi muito ruim (1) nós documentamos uma série de práticas inadequadas dessa outra franquia que faz parte do mesmo grupo e nada foi feito é (1) dizia-se que iam fazer fazer e fazer mas não mudava nada (1) e o outro episódio muito ruim foi quando nós precisamos vender a segunda unidade que nós havíamos aberto em 2016 que foi também o que (1) muito corroborou para que nós deixássemos a marca (1) nós montamos uma segunda unidade em 2012 pra 2013 essa unidade correu durante quase 4 anos muito sadamente porque nós tínhamos uma experiência de gestão não porque a marca nos ajudou e ao vender essa unidade ééé essa unidade faliu por má gestão dos novos sócios e a franqueadora não tomou nenhuma providência (1) tanto que hoje isso está numa esfera muito mais séria (1) tá numa esfera criminal mas (1) é (1) foi um dos fatores também

1162. PE: ok muito legal (1) obrigada (1) ãh e e você começou a falar sobre a questão você trouxe algumas informações sobre que então vocês decidiram trocar se tornar

---

<sup>26</sup> Grupo, referindo-se ao conglomerado que comprou uma série de franquias no Brasil no ano de (CITAR ANO)

independentes (1) por uma questão primeiro do do material didático que não atendia as necessidades

1163. GE: uhum

1164. PE: alguns aportes metodológicos que não cabiam a escola (1) né? você pode falar um pouquinho sobre isso?

1165. GE: posso

1166. PE: em que sentido o material didático não atendia a necessidade?

1167. GE: é eu vou pegar por exemplo

1168. PE: ou a metodologia

1169. GE: é (1) eles implantaram em 2014 pra 2015 uma nova modalidade de ensino chamada multimarca em que os alunos faziam aula num sistema de *multi level* então tinham diferentes níveis de alunos em sala de aula (1) sendo 10 alunos no máximo todos eles cada um com o seu livro e computador (1) e essas aulas aconteciam através de slides um vídeo na verdade ééé de as vezes 3 minutos (1) em que esse vídeo de 3 minutos deveria suportar uma aula de 60 minutos (2) então como é que esse professor conduzia uma aula de 60 minutos com 10 alunos em níveis diferentes utilizando um material de 3 minutos (1) em que muitas vezes esse material tinha muitos erros? então pedia que o aluno abrisse o *workbook* na página tal e fizesse o exercício x (1) esse exercício não existia (1) ééé e aí nesses 60 minutos o professor começou a criar muito material com o nosso respaldo pra que é é é otimizasse ou fizesse aqueles (1) sei lá 57 minutos durarem com o aluno ali (1) esse processo fez com que perdêssemos muitos alunos também (1) e perdêssemos professores (1) que se cansavam (1) porque tinham que administrar 10 alunos (1) tivemos uma reunião com a gestão ãh pedagógica da da franqueadora (1) aqui em *loco* chamamos eles aqui e falamos “olha eu tenho um dossiê com tudo que tá acontecendo de problema na minha unidade”

1170. PE: uhum

1171. GE: “então aluno reclama disso professor reclama disso (1) que que vocês me apresentam de solução?” (1) até hoje mesmo eu tendo saído da marca eu nunca tive um retorno de quais soluções eu deveria fazer

1172. PE: tá

1173. GE: então isso cansou bastante éééé na questão do material tirando o multimarca<sup>27</sup> que era essa modalidade *multi level*

---

<sup>27</sup> Multimarca referindo-se ao nome do programa.

1174. PE: que na verdade nós sabemos que essa modalidade *multi level* ela (1) é inspirada numa outra fonte teórica
1175. GE: numa outra franquía (1) é que não tem nada absolutamente nada a ver com a visão de ensino (1) que na época a Franquia pregava (1) então né? (1) é uma aula muito mais *behaviorista* muito mais audiolingual do que uma abordagem comunicativa e eles não aceitavam esse posicionamento (1) ao ponto de eu em momentos de treinamento se tornar uma situação meio que constrangedora porque eu batia de frente (1) argumentando teoricamente que aquilo não tava funcionando (1) que era preciso mexer naquilo de uma forma rápida ou estávamos perdendo a nossa identidade
1176. PE: tá (1) você diz que (1) posso te interromper você ia falar uma outra coisa na sequencia não?
1177. GE: não pode continuar
1178. PE: porque depois você ia falar que tirando o material da multimarca
1179. GE: ah sim tem o que veio pra sala de aula na turma regular (1) então numa turma regular eu tinha muita questão de que (1) o material espera-se que você tenha uma abordagem comunicativa (1) mas ele não tinha exercício que te levasse a essa abordagem comunicativa
1180. PE: uhum
1181. GE: então o professor muitas vezes precisava é criar elementos extras (1) não que isso não faça parte do trabalho do professor
1182. PE: sim
1183. GE: mas a partir do momento em que ele se torna excessivo (1) eu canso esse professor (2) então e aí eu tenho um problema muito sério eu não tenho uma padronização dessa sala de aula (1) então um professor faz da forma x e o outro faz da forma y e pra eu gerir esses fazeres em sala de aula (1) era muito complicado porque eu precisava respeitar a visão de ensino desse professor (1) como ele conduzia a prática dele (1) mas eu também precisava dizer pra ele assim “ó eu preciso que você siga um determinado padrão porque a hora em que esse aluno deixar de ser seu e passar a ser de seu colega ele não pode sentir essa discrepância”
1184. PE: uhum
1185. GE: e aí eu via muito a questão dos erros nos materiais didáticos isso era muito sério (1) então erros de grafia ééé erro de que pedia o exercício x e não havia o exercício x éééé

as avaliações é (1) a aula inteira era focada numa ãh abordagem e a avaliação te pedia outra coisa

1186. PE: outra habilidade né?

1187. GE: outras habilidades que (1) não condiziam com a sala de aula

1188. PE: tá (1) as avaliações foram mudadas ao longo desse período? porque eu lembro que tinham

1189. GE: é (1) foram mas poucas vezes (1) é foram foram

1190. PE: tá (1) bom deixa eu te fazer uma pergunta você fala bastante sobre a abordagem que a Franquia pregava (1) qual a abordagem que a Franquia pregava? que abordagem você entende que a Franquia pregava?

1191. GE: a abordagem comunicativa

1192. PE: ok

1193. GE: é em treinamentos pedagógicos a gente via por questões assim abordagem comunicativa é o que nos norteia (1) vamos também ter uma visão da *task based* então (1) ok e ééé nós sempre tivemos uma visão da da visão sociointeracionista né que o Vygotsky tanto defende enfim (1) só que isso foi se perdendo uma questão de marca de identidade por uma questão competitiva de mercado (1) eu não me esqueço jamais do dia que um gestor pedagógico da rede que era responsável pelo treinamento de professores numa reunião de de (1) com franqueados falou que nós tínhamos que mudar a nossa maneira de pensar a sala de aula (1) porque encontrar professores que aplicassem a nossa abordagem de ensino com uma visão sociointeracionista era muito difícil (2) que precisássemos que fossem professores mais é (2) é (1) engessados é que seguissem um padrão mais é (2) controlado esse é o termo que eles tem que seguir um padrão mais controlado a fim de que evitasse que um franqueado perdesse aluno (1) por que? muitas vezes o franqueado não tinha o domínio do fazer pedagógico (2) então ele não podia ficar à mercê de um coordenador pedagógico ou de um professor quando algumas das unidades nem um coordenador pedagógico tinham

1194. PE: entendi (1) é como que você entende a abordagem sociointeracionista? você menciona bastante agora a abordagem sociointeracionista (1) o que que você entende como abordagem sociointeracionista?

1195. GE: aham

1196. PE: (2) ponto

1197. GE: entendo que (1) essa visão sociointeracionista eu preciso entender que quando eu abro a minha sala de aula (1) eu vou receber cidadãos (1) alunos que tem um histórico ééé seja ele educacional seja ele familiar (1) ele é um ser que vem com alguma informação e isso vai vir à tona durante as minhas aulas (1) seja por limitações de baixa ((auto)) estima é seja por limitações do ambiente em que ele vive o ambiente cultural se o pai é (1) dá valor ao processo de aprendizagem desse aluno ou não (1) e pensar que eu enquanto professor tenho por obrigação tentar devolver esse aluno pra uma sociedade melhor do que quando eu o recebi
1198. PE: uhum
1199. GE: eu tenho por obrigação tentar (1) eu não vou conseguir afirmar que eu consegui mudar esse aluno de uma forma melhor porque isso não depende só de mim depende dessa predisposição desse aluno em ser uma pessoa melhor (1) mas é meu papel pelo menos gerar uma criticidade nesse aluno
1200. PE: bacana
1201. GE: o que ele vai fazer com essa informação é (1) por exemplo (1) em muitas das aulas espera-se que o professor trabalhe um tema transversal (1) porque eu quero que esse aluno reflita no que está acontecendo socialmente que ele pense nessa realidade dele e que seja capaz (1) a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele
1202. PE: entendi perfeito (1) e hoje a Nova Escola (1) ela continua nesse eixo com abordagem comunicativa com pensando um pouquinho no TBL no *Task Based Learning* no aprendizado com base em tarefas e tendo essa preocupação sociointeracionista?
1203. GE: sim
1204. PE: a Nova Escola permanece com esse eixo (1) então só pra eu entender a sua fala (1) a diferença foi que a Franquia começou com esse eixo e de repente nesse trajeto ela abandonou esse eixo?
1205. GE: ela tentou abandonar por uma fala de que isso dá muito trabalho e a gente não tem profissional qualificado para isso (1) o que de verdade eu não digo que esteja de todo errado (1) não é fácil encontrar um profissional que tenha essa preocupação de além de ensinar o verbo to be (1) eu vou querer que você saia daqui uma pessoa melhor
1206. PE: tá (1) tentando resumir (1) com essas questões (1) primeiro metodológicas de que a Franquia tentou né? mesclar de certa forma a teoria que as franquias ofereciam (1) e por todos esses problemas materiais de é (1) foram esses motivos esses itens que motivaram a independência da escola que hoje é a Nova Escola?

1207. GE: sim sim sim
1208. PE: tá (1) bacana (2) como (1) aí uma pergunta aqui qual sua opinião sobre o mercado de ensino de inglês no Brasil?
1209. GE: eu acho ele muito vasto (1) é eu acho que (2) existe muito mercado pra se explorar (1) é de verdade e em vista de uma questão econômica de 2014 pra cá isso não tá tão fácil (2) porque entre um pai pagar as contas do mês e investir num curso de idiomas ele vai pagar as contas do mês
1210. PE: uhum
1211. GE: a gente percebe que já vem uma crescente graças a Deus essa essa (1) crise ((fazendo aspas com as mãos)) tá diminuindo nesse sentido (1) não que ela esteja diminuindo mas a visão do responsável quanto ao processo tá melhorando (1) então eu acho que ainda é um mercado muito vasto (3)
1212. PE: legal (1) e as franquias? como que elas se encaixam nesse mercado de ensino de inglês?
1213. GE: (2) olha eu acho que a franquias hoje (1) eu falo isso com conhecimento de causa (1) ouvir a palavra “franquia” me dá arrepio (1) e eu espero em Deus nunca mais usar o título “franqueado”
1214. PE: hum
1215. GE: porque (1) pelo menos nas experiências que eu tive (1) e aí pode ficar muito negativo no sentido de que (1) eu não posso pensar nessa franquias que não me dê esse *know how* que eu tô esperando (1) então se é pra eu fazer sozinho eu não preciso pagar uma franquias (1) né? e hoje o medo que eu tinha de tocar sozinho uma marca eu não tenho mais (1) então se amanhã eu tiver que abrir uma Nova Escola barra ((/)) alguma coisa não é um problema (1) eu sei que isso (1) o mercado consegue aceitar isso
1216. PE: bacana (1) como você vê a sua escola nesse mercado de ensino de inglês?
1217. GE: um grande diferencial (1) um diferencial ainda porque ela olha pra esse aluno como um ser (1) não como um boleto a pagar (1) ainda que esse boleto a pagar é extremamente importante porque ela mantém uma estrutura um corpo docente eu tenho famílias pra alimentar (1) esses profissionais que estão aqui existem famílias (1) então eu dependendo desse valor (1) eu não tô aqui pra fazer caridade
1218. PE: aham.
1219. GE: mas o grande diferencial da escola hoje o nosso maior índice ainda de matrícula é porque a gente tem um olhar diferenciado (2)



1220. PE: para o aluno (1) e você acha então que (1) pensando nesse mercado (1) não são todas as escolas que oferecem esse tipo de serviço?
1221. GE: não não (1) e aí eu também volto com o conhecimento de causa eu conheço é (1) trabalhos de algumas outras franquias que não tem essa preocupação (2) é ao ponto de eu e o meu sócio agora nesse final de ano ainda montarmos um documento chamado “regulamento interno” que depois eu posso compartilhar contigo
1222. PE: legal
1223. GE: em que a partir de 2019 nós vamos mudar algumas é (2) posicionamentos da escola (1) porque (1) nesse é é olhar diferenciado para o aluno existe também uma outraa vertente existe um excesso (1) existe uma atribuição de responsabilidades a nós que que não compete a nós (1) então a partir de agora de janeiro todos os pais da escola (1) todos sem exceção (1) passará por uma reunião (1) com a direção da escola ou com um funcionário designado onde ele vai entender o que é competência e responsabilidade dele o que é competência e responsabilidade do aluno o que é competência e responsabilidade da escola (1) a escola não se exime de nenhum auxílio (1) desde que esse aluno cumpra com a parte dele no processo
1224. PE: bacana legal (2) aí eu acho que você já respondeu ((lendo o roteiro de entrevista)) você acredita que a situação da sua escola é típica do mercado brasileiro? eu posso entender que a sua escola ela representa o mercado brasileiro de ensino de inglês (1) ou ela é (1) ela é uma escola (1) atípica (2) pela forma como trabalha?
1225. GE: eu acho que tá no atípica pela forma que trabalha é eu acho que o público que eu tenho aqui é um público que tá na realidade de qualquer escola (1) né? é (1) eu acho que ele tem essas mesmas necessidades ele tem as carências dele ele precisa desse olhar diferenciado é (1) ainda que as vezes ele não assuma (1) por quê? por uma questão de *status* ele estuda na escola x ele paga uma parcela mais alta “eu não posso é (1) expor as minhas fraquezas”
1226. PE: uhum
1227. GE: e aqui a gente tem uma relação muito mais humanizada (2) ao ponto do pai sentar com a gente e chorar porque tá acontecendo tal coisa na casa dele que não tem nada a ver (1) com o pagamento dele
1228. PE: uhum
1229. GE: mas porque ele não tá sabendo lidar com uma situação com o filho é (2) e aí a gente tem uma situação por exemplo semana passada (1) sem citar nomes (1) em que o

pai veio aqui e ficou uma hora (1) conversando comigo de uma situação que estava acontecendo na casa dele

1230. PE: uhum

1231. GE: só que isso aí tá influenciando nesse aluno no aprendizado dele dentro da escola (2)

1232. PE: entendi

1233. GE: e o pai fala “olha (1) eu nunca vi nenhuma escola inclusive a escola regular dele (1) se predispor a fazer o que você está fazendo de trazer meu filho aqui conversar com ele (1) depois da conversa me dar um *feedback* dessa conversa (1) e meu filho” (1) o mais importante o pai mandar um what’s app e falar “meu filho mudou o comportamento” ele não estava falando comigo no whats’ app acabou de me desbloquear e está conversando comigo”

1234. PE: que legal

1235. GE: é isso que faz valer a pena (1) é com todas as dificuldades da escola

1236. PE: bacana (2) então (1) eu tenho só mais uma pergunta sobre essa questão de transição (1) porque foi como você comentou (1) quando você compra uma franquía

1237. GE: aham

1238. PE: de certa forma você compra um padrão

1239. GE: sim

1240. PE: então espera-se que você tenha um padrão de materiais (1) tenha um padrão de provas

1241. GE: uhum

1242. PE: um padrão do tipo de funcionário que você deve ter

1243. GE: sim

1244. PE: em todas as esferas

1245. GE: aham

1246. PE: e você rompeu com isso com sua experiência (1) e você criou de certa forma (1) tudo do zero (2) né? não que criou tudo do zero

1247. GE: é

1248. PE: pegou essa experiência

1249. GE: isso (1) é

1250. PE: e e e e e transpôs assim “o que foi legal eu vou manter

1251. GE: isso

1252. PE: e vou mudar aquilo que é diferente” (1) por ter um *know how* também da experiência
1253. GE: claro
1254. PE: mas (1) todo esse padrão (1) é metodológico essa escolha de material como que vai ser a aula como que vai ser a grade foram coisas que você teve que (1) como que foi esse processo?
1255. GE: e aí eu acho que talvez usando (1) toda essa (1) talvez não (1) usando toda essa experiência de 14 anos e pouquinho (1) é a gente conseguiu montar essa grade (1) seguindo um padrão de ensino internacional então seguindo o Common European Framework então que material vai atender aqui (1) eu tive o trabalho de conversar com mais de uma editora e buscar “olha esse material aqui não vai atender esse meu aluno” então não esse aqui eu vou descartar é (1) e aí até aí onde nós chegamos na Editora (1) por uma questão também estratégica de marketing (1) quando eu penso na Editora (1) a minha ideia é mostrar pra esse pai que hoje eu não sou a Franquia mas eu continuo dentro de um guarda-chuva de uma marca enquanto editora muito boa (1) enquanto Editora não Franqueadora (2) então eu eu eu rompi um laço com a marca Franquia (1) mas eu consegui manter um outro vínculo que o pai falou “opa pera um pouquinho” (1) então eu me apropriei desse poder da Editora pra me ajudar nesse primeiro momento (1) e não me arrependo (1) eu tenho um respaldo muito bacana no que eu preciso deles (1) é e até na questão financeira então hoje eu não compro nenhum material (1) pro professor eu recebo esse material gratuitamente (2) coisa que eu né? (1) franquia é uma coisa que era absurda (1) então é (1) quando eu fui montar essa grade (1) eu já entendia muito bem os materiais que eu tinha anteriormente e quais eram as defasagens deles (1) então quando eu fui escolher eu já fui pensando “ que lacuna que eu preciso tapar aqui?” pra não ter o problema que eu tinha lá atrás
1256. PE: tá
1257. GE: então um exemplo prático quando o aluno chegava na faixa de 9 pra 10 anos existia uma lacuna (1) de 10 pra 11 anos porque não existia um material adequado pra ele
1258. PE: uhum
1259. GE: na rede da Franquia (1) e aí eu precisava tapar buraco com esse aluno até ele chegar num *teens* onde tinha uma sequência de material a ser seguido
1260. PE: aham
1261. GE: hoje eu não tenho mais essa lacuna (1)

1262. PE: tá
1263. GE: porque eu sei que o meu aluno começa aqui com 3 anos coisa que eu também não tinha enquanto Franquia e ele segue uma sequência didática sem problema nenhum
1264. PE: tá então você também ampliou o atendimento a grade?
1265. GE: a grade (1) sim (1) ampliei
1266. PE: então atendendo a alunos mais novos
1267. GE: sim
1268. PE: você conseguiu materiais que acompanhassem até o adulto
1269. GE: O CO2<sup>28</sup>, o *Summit 2*
1270. PE: até o *Summit 2* (1) legal e (1) então você criou uma grade também?
1271. GE: sim
1272. PE: um sistema de provas
1273. GE: tudo
1274. PE: como avaliar esse aluno
1275. GE: onde ele vai fazer prova se eu vou manter a cada 10 horas aulas ele faz avaliação a equipe docente da escola criou todas as provas (1) ainda que a Editora (1) cada material me dá um banco de dados para criar (1) mas aí de novo nós fomos para a nossa realidade (1) então “ó vamos criar” então agora no final do semestre (1) eu tive um *pool* pedagógico onde 4 professores ficaram responsáveis em reavaliar todas as avaliações (1) o que estava funcionando o que não estava funcionando (1) nós acrescentamos uma prova oral que não era o padrão da Franquia (1) e nós fazíamos de uma forma não formal (1) hoje ela faz parte do processo e nós acrescentamos uma uma um recurso didático que é uma plataforma online (1) coisa que eu não tinha na Franquia (1) então eu tenho um material didático com um custo muito menor (1) com muito infinitas vezes mais qualidade
1276. (1) tá e quantas editoras você analisou antes de escolher a Editora<sup>29</sup>?
1277. GE: uh ah (2) 4 editoras
1278. PE: 4 editoras (1) tá (1) eeeee a Editora veio até você você foi até a Editora?
1279. GE: não (1) a Editora foi uma indicação da franqueadora do gestor daaaa (1) é da franqueadora o (3) gerente (1) ele falou “olha Gestor pra vocês saírem daqui de uma forma amigável eu queria fazer um contraponto” (1) porque dentro do contrato eu pagaria multa uma série de coisas que (1) juridicamente eu não pagaria porque (1) se fosse pra levar

---

<sup>28</sup> Referindo-se ao último estágio da Common European Framework (1)

<sup>29</sup> Faz-se importante lembrar que, o termo Editora, em maiúsculo, faz menção ao conglomerado que comprou a Franquia à qual a UE pertencia, portanto, a empresa é descrita em letra maiúscula.

nessa esfera a gente ia tomar um outro rumo (1) e aí ele me sugeriu (1) que eu analisasse os materiais da Editora que eram materiais muito bons (1) eu falei “tudo bem” e aí veio um consultor me trouxe esses materiais didáticos eu analisei os materiais didáticos (1) e de fato (1) em termos de metodologia de visão de ensino me atendeu a necessidade

1280. PE: que é essa visão essa abordagem comunicativa

1281. GE: comunicativa uma visão mais sociointeracionista (1) então eu consegui manter isso (1) com o acréscimo aí de valores então uma plataforma online que eu não tinha antes

1282. PE: uhum

1283. GE: e com a (1) o diferencial de que eu não pago mais esses materiais didáticos (1) esse material vem pra mim na quantidade que eu precisar pro meu professor (1) então eu tenho uma série de suporte que eu não tinha antes (1) então cheguei a (1) e como eu havia mencionado também por uma estratégia de marketing (1) eu queria me desvincular da marca [da] Franquia mas tentar ficar próximo da marca [da] Editora porque existe uma outra marca da da (1) dessa franqueadora<sup>30</sup> que utiliza esse “Editora” by “Editora<sup>31</sup>” como um processo de venda (1) então competitivamente no mercado isso também me agregaria valores

1284. PE: você você não aderiu a esse “by Editora” não?

1285. GE: não não não

1286. PE: mas quando é preciso você menciona isso?

1287. GE: não quando precisa não é mencionado o tempo inteiro (1) então eu tenho toda a parte de é (1) comunicação visual da escola onde aparece esse “Editora” (1) todos os informativos que vão para um pai o calendário pedagógico vai com a logomarca da Editora é (1)

1288. PE: você é (1) manteve você conseguiu manter essa questão de marketing também

1289. GE: sim

1290. PE: que agrega valor à sua marca?

1291. GE: sim sim

1292. PE: legal (1) uma última pergunta sobre a história da escola e essa escolha de material didático (1) é que você comentou que a Editora enquanto editora é muito forte mas enquanto franqueadora (1) você acha que (1) não desenvolveu um bom trabalho?

---

<sup>30</sup> Na verdade, aqui o Gestor faz menção a uma outra marca pertencente à Editora, que foi comprada juntamente quando a Editora comprou diversas franquias ao comprar o Grupo que possuía um conglomerado no ensino de línguas no Brasil (1)

<sup>31</sup> Mencionando o nome da Editora (1)

1293. GE: (acenando negativamente com a cabeça)
1294. PE: porque (1) isso já tá claro no trabalho essa história dessa Editora né [depois eu vou editar os nomes aqui] mas que a Editora ela comprou várias marcas várias franquias né? e e e (1) qual a sua opinião sobre esse movimento de mercado?
1295. GE: então isso é uma coisa que (1) o quanto eu questioneei junto com o meu sócio que eu não consegui entender qual é a lógica porque assim a Editora comprou vários é (1) várias marcas (1) várias bandeiras e hoje estão dentro do mesmo grupo (1) mas eles não atendem esse franqueado da maneira como a Editora atende (2) ao ponto de gerar tanta insatisfação com os demais franqueados que tinham muitos franqueados que saíram da marca de buscarem de abrirem bandeira branca (1) porque estão insatisfeitos
1296. PE: esse é um movimento de vários franqueados [da] franquia?
1297. GE: vários, vários, vários (1) só que alguns deles (1) nenhum deles saiu de uma forma tão amigável quanto a gente saiu (1) por quê? aí vai de novo o nosso embasamento (1) a nossa experiência (2) durante muitos anos praticamente 2 anos nós documentamos tudo o que *know how* não tava entregando (1) o *know how* que eu comprei eu não recebia (1) então nós notificamos isso várias vezes juridicamente “olha vocês estão falhando e eu estou documentando todas as falhas que vocês estão me entregando” (2) então (1) “eu quero sair de uma forma amigável quero continuar trabalhando não tenho intenção nenhuma de prejudicar vocês (1) mas eu também não acho justo eu ser prejudicado por um serviço que vocês não me entregaram” (1) então ou a gente sai de uma forma amigável ou a gente vai pra uma outra esfera que não é a nossa intenção” (1) e aí chegamos à conclusão eles chegaram à conclusão de que valeria a pena “vamos sair de uma forma amigável”
1298. PE: e manter o relacionamento numa outra esfera que é com a Editora
1299. GE: com a editora
1300. PE: não é com a franqueadora (1) muito obrigada (1) eu vou passar pra uma nova fase agora (1) agora eu vou fazer algumas perguntas sobre o livro didático
1301. GE: tá
1302. PE: né? ééé você comentou que fez toda uma análise de materiais didático entre a mudança entre franquias aí entre a Franquia e agora a bandeira branca (1) o *Summit* ele fazia parte do grupo Franquia
1303. GE: uhum
1304. PE: não que ele é da Editora mas foi implantado (1) na na Franquia

1305. GE: isso
1306. PE: qual foi você sabe o motivo porque o *Summit* foi implantado?
1307. GE: uhum
1308. PE: e substituiu o *Act* e o *Interplus*<sup>32</sup>?
1309. GE: ele substituiu porque o material era muito defasado havia muita reclamação do corpo docente do departamento pedagógico de todas as escolas (1) é e eles não tinham o tempo hábil (1) é de criar uma grade nova então na lógica eles queriam criar uma nova grade da marca Franquia mas começando das crianças
1310. PE: uhum
1311. GE: então eles foram trocando alguns materiais e mesmo na troca ainda assim falhava muito (1) até chegar no *Act* eles optaram ao invés de fazer isto trazer o material da Editora e substituir os materiais que eram da Franquia
1312. PE: uhum
1313. GE: de novo aí entra o meu questionamento por que não fizeram isto com todos os materiais então? que trocaram só a capa mantendo a logomarca da Franquia? como algumas editoras permitem fazer isso
1314. PE: sim
1315. GE: então por que eles não não viabilizaram porque seria um material muito com um valor muito mais em conta (1) é seria muito mais tranquilo manter o franqueado satisfeito
1316. PE: uhum
1317. GE: então até hoje eu não entendo qual é a estratégia deles mas (1) enfim então nós mantivemos o material *Summit 1* e *Summit 2* (1) foram os únicos materiais que nós mantivemos e porque entendemos sentando com o departamento pedagógico que é um material que atende a uma necessidade
1318. PE: tá bacana a motivação foi entender que o material estava ok?
1319. GE: aham
1320. PE: a filosofia de ensino que você mencionou (1) né? a abordagem comunicativa o ensino por base de tarefas essa visão sociointeracionista (1) né? pensando então concepção de ensino concepção de aprendizagem de língua de escrita adotado pela escola ele está presente neste material que você escolheu do *Summit*? aí falando agora especificamente sobre o *Summit*

---

<sup>32</sup> Act e Interplus eram os livros utilizados anteriormente nos níveis *Upper Intermediate* e *Advanced*.

1321. GE: tá (1) nunca vai tá 100% (1) e eu não tenho a ilusão de que exista um material que atenda todos os critérios 100% é mais eu entendo que este material dentro do que eu tenho hoje de mercado tá muito mais próximo daquilo que eu preciso né? e tem uma outra questão também é além de ser um material da própria Editora me preocupei que era muita mudança pra este corpo docente (1) então (1) pera um pouquinho já é um choque trocar toda a série da escola (1) então pelo menos este *Summit* eles já tinham contato já tinham materiais produzidos era um nível mais alto demanda uma preparação mais elaborada deste professor (1) eu vou manter ele aqui (1) se eu perceber que ele não tá atendendo a necessidade eu substituo
1322. PE: ok
1323. GE: mas hoje eu não tenho problema com este material
1324. PE: legal (1) bacana a concepção então mas só pra eu entender a concepção de língua adotada pela escola está presente no material que você escolheu no *Summit*?
1325. GE: sim (1)
1326. PE: legal e a concepção de escrita adotada pela escola está presente neste material?
1327. GE: aí é eu preciso ser extremamente honesto que eu não sei se eu vou conseguir te responder isto tão é (3) com tamanha clareza (1) eu entendo que ele tem um processo de escrita (1) que talvez se esperando de um aluno de *Summit* de um aluno de avançado deveria ser mais bem explorado e pra que seja mais bem explorado esse professor tem que fazer um trabalho extra (1) eu não vejo o material pedindo pra você produzir textos tão elaborados e tão complexos o que se espera de um aluno de *Summit* (1) então um aluno talvez que esteja próximo talvez de fazer um exame de proficiência eu não sei se o material te prepara não sei não eu vou te afirmar o material não te prepara pra um exame de proficiência na parte escrita
1328. PE: uhum
1329. GE: ele te dá sim um embasamento é é é estrutura linguística ele te dá a questão conversacional mas na questão de produção textual a ponto de um aluno fazer uma redação perfeitamente não (1) eu não vejo o material cobrando isso
1330. PE: tá então você acha que o material ele não cobra isso?
1331. GE: não mas aí também acrescento ele não cobrar isso também não me incomoda tanto que ele não cobre talvez vá ao encontro da minha visão de que o processo de escrita (1) é um processo (1) é mais árduo ele não é tão dinâmico quanto aquela sala eu acho que é bacana a conversação é a interação de alunos fazer *cooking class* (1) então o processo



de escrita é um processo mais (1) éééé (1) pessoal né? é você vai ter que sentar ali você vai ter que refletir é as suas palavras com são as suas escolhas de palavras é a sua escolha de estrutura de língua que você vai ter que fazer ali (1) então eu acho mais complexo nesse sentido

1332. PE: tá então neste sentido o material atende a filosofia da escola?

1333. GE: sim

1334. PE: então não é o foco da escola (1) então o material também não faz esta cobrança

1335. GE: aham

1336. PE: então conversa?

1337. GE: sim

1338. PE: tá qual que é a concepção de língua que a escola tem?

1339. GE: ((o gestor neste momento está com as mãos cruzadas e olha para o alto em forma pensativa por 2 segundos))

1340. PE: é uma coisa que (1) que que tá claro pra escola assim? Qual é a concepção de língua porque

1341. GE: é

1342. PE: porque a metodologia a metodologia a abordagem que vocês seguem está bem clara

1343. GE: uhum

1344. PE: qual que é a concepção de língua que a escola tem ou que você tem ou resposta pela escola?

1345. GE: é (1) é eu acho que eu vou responder por mim que depois se perpassa pelos professores uma vez eu procuro cuidar do departamento pedagógico (1) língua está atrelada a cultura e está atrelada ao ato comunicativo (1) e as suas variantes né? então eu saber respeitar a questão éééé de diferentes acentos acentos ó diferentes sotaques essa questão cultural éé está muito mais atrelado a isso que vai para um professor em sala de aula mas também tem que estar atrelado a uma estrutura (1) então eu não posso pensar nesse aluno tendo um contato com diferentes variantes em termos de ééé Fonética ééé (1) queria usar o termo meu Deus ((com os olhos fechados pensando)) (2)

1346. PE: accent

1347. GE: accent mas eu também não posso esquecer que ele precisa dominar uma escolha linguística estrutural (1) ele tem que saber porque ele utilizou um past perfect um present perfect e não o simple past

1348. PE: ok qual a concepção de escrita que a escola tem?
1349. GE: eu acho que ela não está bem elaborada ela não não está tão bem definida ééé isso eu falo por mim e que por sua vez vai pra o corpo docente porque eu não faço esse tipo de cobrança
1350. PE: bacana (1) bem legal éééé eu vou mudar agora vou passar para as perguntas de prática pedagógica (1) tá bom? (1) qual que é o perfil dos professores da sua escola?
1351. GE: um público um professorado dinâmico jovem então eu tenho professores aqui na faixa etária de 22 eu acho que o mais velho deve estar com os seus 26 (1) é isso? é então é um pessoal mais jovem que eu tenho por preferência que eles se aproximem desse aluno (1) e os professores que atuam com um público mais adulto é um professor um pouco mais serião bem mais rígido tem uma cobrança diferenciada é um professor que faz um alto investimento nele diferenciado está fazendo exames de proficiência fora da escola então é eu tenho um corpo docente bem misto nesse sentido e tenho também por escolhas próprias professores com um nível linguístico muito baixo (1) que atuam hoje como um grupo específico de crianças que estão sendo lapidados esses professores (1) esse professor pra que ele vá numa crescente que é o que eu acredito enquanto formação de profissionais
1352. PE: bacana
1353. GE: éééé um dia eu comecei também sem ter a experiência que eu tenho hoje e alguém me estendeu uma mão (1) então eu acho que eu tenho por obrigação fazer isso com esse profissional (1) entender a limitação dele e respeitar o caminhar dele claro quando eu percebo que existe do outro lado uma vontade (1) de crescimento (1) se eu também não perceber isso (1) ele está desligado
1354. PE: legal (1) é a propósito deligado você diz demitido
1355. GE: demitido
1356. PE: tá (1) porque eu sei é só pra
1357. GE: ah tá
1358. PE: porque eu sei porque só pra eu não esquecer no momento que eu for
1359. GE: demitido
1360. PE: só pra eu não esquecer no momento que eu for escrever essas coisas (1) ééé a professora participante da pesquisa (1) ela representa o comportamento típico dos professores da unidade ou ela é uma exceção?

1361. GE: (4) eu acho que ela (1) muito (1) eu acho que ela tem algumas características que ela (1) foi preparada espera-se que ela fizesse de uma forma um pouco padronizada na questão de interação (1) de trazer (1) mesmo que o material te ofereça ummm limão (1) procure fazer uma limonada com esse grupo porque ele precisa disso isso os professores têm essa consciência (1) por outro lado (1) eu não percebia (1) não percebo nessa profissional (1) um (2) uma paixão pela sala de aula como eu espero dos demais (1) eu não vejo uma alegria nessa profissional que eu espero e vejo nos demais no trato do dia-a-dia, nessa relação (1) é é (1) não não via (1) então (1) não sei se respondi claramente a pergunta
1362. PE: respondeu ela é ela representa o comportamento típico em partes
1363. GE: em partes (1) é na questão espera-se que ela seja dinâmica (1) ok (1) mas eu não via tanto dinamismo que eu como eu esperava como espero ver nos demais professores
1364. PE: engajamento com a atividade docente
1365. GE: é é
1366. PE: legal (1) ãh você acha que os professores da sua unidade refletem os professores de ELT é de ensino e aprendizagem de línguas de forma geral (1) ou eles são diferenciados em algum aspecto?
1367. GE: de forma geral não eu tenho professores com essa preocupação (1) e tenho outros que ainda não estão nesse perfil (1) então eu vou dar um exemplo pra tentar é é exemplificar (1) eu tenho um professor que sai de sala de aula (1) e um específico ele está no processo de (1) reflexão quanto a esse comportamento que ele faz comentários as vezes pejorativos de um aluno (2) e eu falo “mas (1) cidadão” sim algum desses dias eu virei pra ele e falei assim “escuta sua formação mesmo é (2) Letras não é? Você não se formou em Letras?” você não teve aula de Práticas Pedagógicas Psicologia da Educação (1) você não acha que a sua fala é muito ruim (2) para uma pessoa que está à frente de sala de aula que está lidando com pessoas?” é nós tivemos esse mesmo professor agora a gente teve no dia 24 de novembro a feira cultural (2) e aí onde ficou muito claro que ele não faça nem por maldade mas falta essa criticidade do professor (1) ele me apresentou um vídeo (1) que eu quis ver todos os trabalhos antes (1) em que ele iria expor para os pais um vídeo que os alunos criaram em que eles simulavam um jogo de (1) baralho uma mesa de pôquer em que alunos roubavam alunos ao ponto de um aluno matar o outro (3) então pegaram simularam uma arminha (1) e atirou na cabeça do outro o outro caiu o outro foi lá e roubou tudo e saiu como um gângster (1) na brincadeira eu falei “vem cá professor

- (1) você acha que eu enquanto escola eu estou agindo corretamente ao apresentar um vídeo desse pra um pai onde eu posso estar sendo interpretado que eu estou estimulando a violência no filho dele?” (1) ele: “é eu não tinha pensado nisso” “então seu vídeo está proibido eu não vou permitir que você passe esse vídeo dessa maneira pra o pai do aluno (1) então eu não sei o que você vai fazer de hoje para amanhã mas então vamos juntos (1) então aqui na arminha eu coloquei um enfeite lá não apareceu (1) vamos trocar esse áudio aqui vamos colocar de uma forma mais cômica pra tentar minimizar uma coisa que você deveria ter pensado antes (1) dessa maneira como está o vídeo você não vai apresentar” (2) então eu não vejo que seja uma maldade dele não vou fazer pra “olha eu vou afrontar” não (2) ao ponto de quando você traz ele pra um choque de realidade ele “poxa (1) Gestor desculpa é verdade você tem razão” e aí eu vejo uma mudança de comportamento
1368. PE: tá (1) bacana ééé mas o grupo que você tem aqui hoje (1) você acha que esse grupo ele é representativo que eu vou encontrar esse mesmo grupo com essa mesma paixão com esse mesmo empenho ou não tanto empenho em outras escolas?
1369. GE: não
1370. PE: você acha que o seu grupo que (1) que em qualquer outra franquia eu tenho pessoas que trabalham dessa maneira?
1371. GE: não
1372. PE: nesse sentido que eu pergunto que eles refletem os professores que atuam nesse mercado?
1373. GE: não
1374. PE: ou eles são diferenciados em algum aspecto?
1375. GE: eu acho que eles são diferenciados e aí é isso eu converso muito com meu sócio então pra você entender aonde eu vou chegar com essa resposta (1) nós tínhamos atéééé o ano passado dois coordenadores pedagógicos na escola e eram coordenadores que não tinham muito esse trato com pessoas era muito mais o burocrático de controlar planilha retenção mas esqueciam de que esse processo de ensino e aprendizado se dá por emoção (1) existe afeto nesse fazer pedagógico (1) e por sua vez por ser um líder né um formador de opinião não trabalhavam isso com os professores (1) Háááá um ano um ano e pouquinho eu estou junto com uma assistente pedagógica que é muito trato (1) humano “olha vamos entender” (1) “vamos pensar no que que é possível ser feito” cuidando de uma equipe pedagógica (1) e eu vejo esse reflexo nos professores (1) de “olha, eu percebo que o meu aluno hoje não está assim” “Gestor olha precisa entrar em contato com a mãe

eu acho que precisa levar ele pra talvez ver uma terapia alguma coisa tá fora do eixo” e nós começamos a descobrir coisas em comportamentos dos alunos (1) que é passíveis de (1) terapia de acompanhamento fora de sala de aula (1) que os pais não tinham cuidado e a escola foi quem sinalizou (1) porque esse professor passou a olhar pro aluno como um ser não só como um “olha você tem que tirar uma nota 7 se você não tirar uma nota 7 eu vou te reprovar está abaixo de média (1) está aqui a prova faz a prova eu quero ver o resultado

1376. PE: então nesse sentido eles são diferentes

1377. GE: eu acho que eles são diferenciados

1378. PE: dos professores que atuam no mercado

1379. GE: é

1380. PE: legal (1) perfeito (1) a sua empresa hoje a sua escola (1) ela está competindo por um público específico (1) mercadologicamente falando?

1381. GE: um público específico (3) não (1) nós já pensamos em fazer isso (1) em trabalhar com um público mais infantil (1) mas eu acho que nesse momento não é o mais adequado porque eu tenho uma parcela muito grande de adolescentes e adultos (1) éééé então eu estou com um leque bem aberto (1) não é um leque tão (1) eu não busco muito o perfil daquele profissional de empresa não é até pela localização da escola (1) é um um pessoal nós estamos localizados numa periferia (1) então é um pessoal muito mais carente (1) é então eu não vou pegar aqui um aluno que veio buscando um exame de proficiência tão específico (1) pelo contrário eu é que tenho que induzir ele o quão importante é ele fazer o exame de proficiência ao terminar o curso ou ao longo do curso né?

1382. PE: bacana eeee (1) de novo (1) os alunos da sua instituição expressam alguma necessidade específica em relação à aprendizagem?

1383. GE: [gestor olha pro alto, reflexivo e suspira] (3)

1384. PE: por exemplo (1) a tendência a privilegiar determinada habilidade (1) ou o estudo por um objetivo específico ou eles têm alguma necessidade específica que vocês buscam atender?

1385. GE: (1) ó eu identifico nesse grupo e aí eu não sei se talvez vá chegar a essa resposta (1) um processo contrário (1) a falta de perspectiva (1) então ele vem buscar o curso de inglês porque ele tem a ilusão de que ele aprende inglês em seis meses (1) e que seis meses a vida dele mudou (1) mas ele não sabe nem o que mudou (2) então na verdade a gente vem pra eles e mostrar uma perspectiva que é assim “olha o que que o inglês pode

mudar na sua vida (1) né?” o que que ele é capaz de “você dominando um segundo idioma o que que você pode fazer?” e aí você vê esse aluno numa crescente de olhar possibilidades de pensar num intercâmbio coisa que ele não pensava antes (1) de pensar que ele pode buscar uma promoção na empresa ou mudar de emprego coisa que ele não pensava antes (1)

1386. PE: tá (1) bacana (1) ééé você comentou sobre exames de proficiência que os alunos quando eles chegam eles não têm em mente um exame de proficiência (1) e a escola vai cultivando estimulando a realização de um exame de proficiência

1387. GE: isso

1388. PE: éééé (1) a escola faz essa preparação também linguística essa capacitação para o exame de proficiência?

1389. GE: sim (1) a escola é um centro aplicador do TOEIC então nós temos a autorização para a aplicação é (1) não existe um curso preparatório a gente não faz um preparatório (1) quando há essas inscrições um grupo de alunos tenha interesse a gente separa dependendo das circunstâncias algumas aulas para fazer uma revisão (1) dar dicas de de do processo mais prático de gerenciamento de tempo (1) se atentar para não perder o tempo da prova (1) o que é que pode fazer com que você seja mais ou menos bem sucedido (1) mas não existe um curso preparatório (1) entende-se que a preparação aconteceu ao longo do processo dele (1) e que fazer a prova do TOEIC não esteja também inclusive atrelada só ao conhecimento linguístico (1) se ele não tiver um bom gerenciamento de tempo (1) ele pode ser um excelente falante da língua um dominador da língua (1) mas ele pode se perder ali e ter um resultado baixo

1390. PE: tá (1) éééé essa preocupação em preparação para esse exame específico isso foi observado na escolha do material didático?

1391. GE: não (1)

1392. PE: tá (1) ok (1) ãh (1) como que a abordagem sociointeracional da escola (1) reflete (1) a forma ou na forma como os alunos escrevem?

1393. GE: (3) na parte de escrita?

1394. PE: ela reflete na escrita?

1395. GE: não sei te responder (1) eu acho honestamente acredito eu que não (2) mas eu não sei te precisar (1) assim como eu também te daria um embasamento de exemplos de práticas e aí eu acho que talvez onde que o meu comportamento reflita no comportamento

de professores que por sua vez reflita em sala de aula (1) essa não valorização tanto da escrita

1396. PE: ok (1) ãh (1) as outras escolas (1) pensando agora no mercado (1) elas trabalham com a habilidade escrita da mesma forma que vocês trabalham ou mais ou menos?

1397. GE: ééé eu não sei eu acho que algumas delas a grande maioria não tanto (1) trabalham na mesma proporção que a gente (1) não sei se é tão valorizada a escrita (1) eu conheço uma que eu não sei ainda se mantém essa linha mas tem um foco muito mais na escrita (1) trabalha as outras competências as outras habilidades mas a escrita é muito bem valorizada.

1398. PE: essa escola faz parte do grupo da Editora?

1399. GE: não não

1400. PE: não é uma escola aquém à parte?

1401. GE: é

1402. PE: (2) legal (1) como você faz com que a escrita se torne uma realidade ou uma habilidade social? Pensando no sociointeracionismo

1403. GE: eu vou é (1) nesse processo de entrevista está me sendo um processo reflexivo então eu diria o que eu faria não o que eu faço (1) eu estaria enganando porque não é a realidade (1) mas por exemplo inclusive (1) permitir que esse processo de escrita do aluno seja um processo negociado (1) respeitando esse aluno (1) também eu não posso impor pra ele por exemplo que ele me escreva ééé x linhas que ele me escreva uma página porque eu preciso entender que é um processo que vai crescendo nisso então se ele conseguir redigir pra mim um bom parágrafo está ótimo amanhã ele vai conseguir redigir uma boa introdução um bom desenvolvimento e futuramente uma boa conclusão (1) mas eu não posso esperar que ele me faça a introdução desenvolvimento e conclusão se eu não trabalhei isso antes (2) eu acho que aí é esse sócio[interacionismo] é respeitar esse aluno essa limitação (1) e talvez aí sim trazer escolha de temas que sejam pertinentes a uma realidade dele

1404. PE: bacana (1) e pensando na questão (1) na sua definição do que é o sociointeracionismo né? essa preocupação eu recebo um aluno que vem com uma bagagem (1)

1405. GE: uhum

1406. PE: eu quero devolver esse aluno para a sociedade melhor melhorado em algum aspecto (1) isso perpassa também pela escrita né? de (1) porque o bom é que eu conheço

a escola e num certo sentido eu posso falar um pouco sobre isso é (1) há uma (1) o aporte teórico da escola que era a Franquia e que eu acredito que se mantenha na Escola Nova (1) tinha essa preocupação em trabalhar com a realidade do aluno

1407. GE: sim sim

1408. PE: “em que contexto você vai utilizar o inglês? é no mercado? então vamos trabalhar o que você utilizaria no mercado (2) e a habilidade escrita é uma habilidade social também

1409. GE: é e aí entra uma questão de gênero (1) e aí eu entendo eu que sim a gente até trabalhe (1) de novo é um processo muito reflexivo essa nossa conversa

1410. PE: ótimo

1411. GE: porque sim em alguns momentos ela é praticada se eu fizer uma análise de gênero (1) então se eu escrever um e-mail (1) que é um processo de escrita né um desenvolvimento de escrita ele segue alguns padrões sociais ele segue ele é um gênero (1) então eu trabalho com que esse aluno que eu não posso escrever um e-mail da mesma maneira que eu escrevo uma carta pra um um bilhete pro meu colega (1) são gêneros distintos (1) mas o que eu talvez não não (1) e eu não sei se eu enxergo o processo de escrita errado (1) eu não trabalhe isso de uma forma tão criativa quanto eu trabalho na questão da oralidade (1) eu acho que falta criatividade no processo da escrita.

1412. PE: você citou a questão de gêneros textuais

1413. GE: tá

1414. PE: ééé isso foi algum item foi um critério na escolha de materiais?

1415. GE: é não foi um critério mas eu eu tomei um cuidado de observar se ele aparecia ééé (1) mas não foi um critério assim óh “por isso eu vou adotar nesse material”

1416. PE: e e essa questão dessa noção de gênero porque você exemplificou agora (1) isso é uma coisa que é trabalhada com os professores?

1417. GE: já foi mais e tá sendo trabalhado foi retomando (1) a gente tá retomando um processo (1) eu entendo que há um de um ano para cá a escola vem numa crescente pedagógica (1) então de trabalhar esse professor esse olhar do professor (1) esse tipo de cobrança de “que material é esse que você vai apresentar pra um pai?” (1) e não é só uma questão de marketing (1) minha preocupação sim eu não posso mostrar um vídeo desse pra um pai em hipótese alguma

1418. PE: uhum

1419. GE: que aí é uma questão de marketing (1) mas existe uma questão também “olha o que você está passando para o seu aluno” “é bacana você como professor entregar uma



arma ainda que eles tenham querido fazer isso?” (3) aquilo talvez fosse aceitável da porta para fora da escola (1) mas aqui dentro é meu papel criar outras possibilidades pra esse aluno (1) então se isso pra ele é muito comum lá fora uma brincadeira dessa ok vamos ver outras possibilidades para ele aqui dentro e aí a escolha que vai fazer compete a ele não a mim mas eu preciso dar opções para ele

1420. PE: bacana (1) legal (3) é as minhas perguntas acabaram (1) agora vou te mostrar os achados da pesquisa (1) em termos da análise do livro didático (2) vou acompanhar aqui os achados da pesquisa tem cópias aqui pra você também [fazendo menção aos slides projetados] e depois eu gostaria que você comentasse um pouquinho sobre os resultados que eu encontrei

1421. GE: tá bom

1422. PE: você pode (1) questionar discordar tá bom? e (2) essa é a minha devolutiva (1) sobre o material didático (1) eu não vou trabalhar necessariamente sobre (2) os achados da professora por uma questão ética mas eu vou te mostrar sobre o material didático tá bom? então (1) a análise que eu fiz do livro texto foi a seguinte (1) então eu fiz uma análise do do (1) do *textbook* do *teacher's guide* em termos das instruções metodológicas (1) tudo bem? então eu fiz a busca de palavras-chaves que apontassem (1) para um conceito de língua (1) e para o conceito de escrita o que que material entende em termos de língua? o que que é a língua para esse material? (1) você inclusive (1) antes de seguir aqui você teve uma fala interessante sobre o que você faria em termos da produção escrita (1) talvez você trabalharia unidades menores como parágrafo frases pra depois expandir isso pra (1) partes do texto e posteriormente expandir isso para um gênero?

1423. GE: sim

1424. PE: essa seria a sequência só para eu não perder isso aqui (1) então eu busquei palavras que indicassem um conceito de língua dentro dos conceitos que eu coloquei no meu (1) na minha tese e de escrita tá bom? depois eu fiz uma análise dos exercícios (1) que cotassem qualquer tipo de palavra que faz fizessem menção à escrita mesmo que esse exercício não fosse (1) um exercício de escrita então eu criei uma taxonomia que eu vou apresentar pra você dentro de um minutinho (1) e aí eu fiz uma análise quantitativa dos resultados (1) por meio de porcentagens (1) depois eu fiz alguns testes (1) estatísticos tá bom? então essa foi a meto/dologia que utilizei para analisar (1) analisar o livro *Summit* (1) tudo bem? (1) então

1425. GE: só uma dúvida você analisou o livro *Summit* 1 and 2 ou um deles?

1426. PE: somente o *Summit 1*

1427. GE: tá

1428. PE: ele completo é utilizado por um ano, né? só o *Summit 1* (1) porque na na ocasião que faz tempo que tô fazendo essa pesquisa né? eu comecei a pesquisa em 2015, 2016 eu acho que era a primeira turma que estava aplicando o *Summit 1* estava começando a rodar esse material então é por isso que não tinham turmas de *Summit 2* naquela ocasião

1429. GE: é (1) praticamente é

1430. PE: então é por isso que eu escolhi o *Summit 1* (1) então aqui são excertos [apontando para os slides] das instruções metodológicas do *Summit 1* então aqui [lendo o slide]:

it develops confident, culturally-aware English speakers who are able to navigate the social, travel, and professional situations they will encounter as they use English in their lives.

1431. PE: então, eu sei que você entende inglês né? ele desenvolve alunos que são confiantes (1) é culturalmente é (1) aptos (1) cientes né? falantes de inglês então confiantes que entendem dessa questão cultural que estão habilitados a navegar situações sociais de viagens e profissionais (1) que eles encontram (1) conforme eles usam o inglês na vida deles né? (1) então eu acho que isso aqui reflete de certa forma uma fala (1) sociointeracional (1) podemos entender assim né? [lendo o slide]

it enables learners to understand, speak, read and write English accurately, confidently, and fluently

1432. PE: se você precisar eu também tenho esse slide impresso aqui ó [entregando algumas folhas ao gestor] tá bom?

1433. GE: tá mas eu acho que dá [apontando para a projeção de slides]

1434. PE: tá legal né? então ele capacita os aprendizes os (1) estudantes a entender falar ler e escrever de forma (1) como com acuidade como assertividade gramatical de forma confiante e fluente (1) eu posso entender aqui que ele (1) trabalha de forma uniforme de forma (1) igualitária as quatro habilidades (1) certo? (1) [volta a ler a projeção de slides]

it has a classic sequential grammatical syllabus in which grammar, vocabulary, and social language are integrated within topical communicative units

1435. PE: então ele tem uma sequência clássica ele tem um (1) como que um um um *syllabus* né, um programa (1) com uma sequência clássica gramatical na qual a gramática

o vocabulário a linguagem social estão integradas aos tópicos comunicativos das unidades comunicativas então tanto desenvolve comunicação (1) quanto essa questão gramatical vocabular e a habilidade social ok? (1) [volta a ler a projeção de slides]

each unit in the course contains exercises that build key reading, listening, writing, and critical thinking skills and strategies

1436. PE: então cada unidade do curso contém exercícios que constroem né? estratégias centrais de leitura de escuta de escrita e de pensamento crítico (1) né? então habilidades de leitura escrita pensamento crítico e também estratégias (1) tudo bem? qual foi a leitura que eu fiz dessas falas do *Summit* (1) de acordo com os os objetivos do livro [apontando para os slides projetados] 25% dos exercícios deveriam ser dedicados ao desenvolvimento de escrita (1)

1437. GE: uhum

1438. PE: você está de acordo com essa fala?

1439. GE: tá (1) ok aham

1440. PE: pelo que ele comenta (1) tanto aqui [lendo trecho projetado]

it enables learners to understand, speak, read and write accurately, confidently, and fluently

1441. PE: então ele cita as quatro habilidades e aqui também [lendo trecho projetado]

each unit contains exercises that build key reading, listening, writing, and critical thinking skills and strategies

1442. GE: é o que o material está vendendo que vai proporcionar

1443. PE: que vai proporcionar né? a análise aqui é do material dessa Editora especificamente sem atrelar necessariamente a unidade (2) nós temos um total de 427 exercícios nesse livro (1) contando as 10 unidades (1) todos os exercícios (1) todos todos

1444. GE: você conta o workbook ou (1)

1445. PE: somente o *teacher's guide* o *student book*

1446. GE: tá (1) ok

1447. PE: qual foi meu critério de escolha (1) esse é um material que a professora vai utilizar com os alunos a maior parte do tempo em sala de aula

1448.GE: isso

1449.PE: a maior parte dos professores geralmente instruem atividades do *workbook* (1) mas dificilmente ele abre e faz essa atividade em sala né?

1450.GE: sim sim

1451.PE: esse aqui é o que ele sempre vai usar (1) desses então (1) pensando em 427 exercícios 107 exercícios deveriam ser dedicados à escrita (1) seguindo essa lógica de 25% (1) se nós dividirmos isso por unidades que são (1) 10 unidades (1) uma média de 11 exercícios de escrita (1) de escrita (1) específico por unidade deveria acontecer (1) tá bom? qual que é o resultado (1) a taxonomia (1) como eu havia comentado então (1) eu considerarei qualquer exercício que tivesse (1) alguma menção a escrita (1) mesmo que não fosse exercício de escrita (1) ele foi considerado (1) então atividades mecânicas (1) que só tenho a ideia de escrever de forma mecânica “preencha” “anote” (1) é um exercício tipo auditivo (1) mas pede pra anotar a resposta (1) essa anotação é mecânica

1452.GE: exige uma prática da [faz gesto com a mão para fazer menção a atividade de escrever]

1453.PE: da escrita mas não que a pessoa está desenvolvendo a escrita (1) então é essa categoria (1) *mediation activities* atividades mediadoras (1) então (1) há uma discussão eu vou escrever as minhas ideias pra me preparar para discutir (1) então há uma atividade de *listening* eu tenho que tomar notas para elaborar uma segunda coisa (1) então é uma escrita mediadora (1) ela está mediando uma outra habilidade que eu farei (1) atividades gramaticais ou vocabulares que têm como escrever para desenvolver mesmo a habilidade com a gramática com vocabulário (1) atividades propriamente de escrita (1) que são para desenvolver a habilidade escrita em si porque até aqui não (1) eu estou usando a escrita mas não estou desenvolvendo a habilidade escrita (1) e atividades indefinidas (1) é uma atividade que não fica claro se é pra o aluno discutir se é pra o aluno escrever (1) ela não não especifica (1) como esse exercício deve ser performado realizado eu tenho exemplos se você quiser posso te mostrar (1) tá clara a taxonomia?

1454.GE: sim sim

1455.PE: qual foi o meu resultado parcial (1) há uma diferença muito grande entre o número ideal de exercícios destinados à escrita (1) e o número real (1) então deveria ter 11 exercícios por unidade eu tenho uma média de 4 (1) que é menos (1) que a metade

1456.GE: é (1) quando colocou 11 eu falei “hum” não tem 11 (1) exercícios por unidade mas nem a pau

1457. PE: que trabalham escrita especificamente né? não tem (1) [passando para o próximo slide] e uma predominância de exercícios voltados (1) ao desenvolvimento de habilidades gramaticais (1) ou ao uso mecânico da escrita (1) como que isso foi feito? (1) é então aqui eu tenho (1) o total de exercícios por unidade né? [apontando para o slide projetado] versus (1) o total de exercícios que fazem uso da escrita (1) então eu peguei todas as unidades e vi quantos exercícios tem em cada unidade então por exemplo aqui na unidade 1 (1) eu tenho 40 exercícios (1) mas exercícios que contemplam a taxonomia toda (1) que ela não

1458. GE: não necessariamente seja uma produção de escrita né?

1459. PE: isso

1460. GE: assim como “tomar notas” como você disse né?

1461. PE: isso então a média de exercícios que fazem uso de escrita (1) são 47,8 % (1) certo? (1) pegando a média dos 10 aqui (1) então você fala (1) “ah bacana” (1) então metade do livro trabalha a escrita não tá tão ruim

1462. GE: mas não

1463. PE: (1) a maior incidência é na unidade 10 que tem 78% de exercícios que trabalham com a escrita (1) e a menor incidência é na unidade 4 (1) tá bom? que tem somente 15 (1) [passando o slide] quando eu comparo (1) porque a minha taxonomia virou meu 100% (1) atividades que fazem uso da escrita (1) versus aquela categoria D que são exercícios de escrita propriamente dita (1)

1464. GE: nossa! [lendo os slides projetados]

1465. PE: a minha média de exercícios de escrita (1) chega a 20% por cento (2) eu só estou usando os exercícios que fazem algum uso de escrita e comparando com (1) um item da taxonomia tudo bem? (3) ok? (1) 20% (1) a maior incidência é na unidade 2 (1) com 26% e a menor incidência na unidade 10 com 12% mas olha que coisa (1) a unidade 10 é a que tinha maior incidência de (1) exercícios da taxonomia e ela é a que menos trabalha (1)

1466. GE: a produção escrita

1467. PE: a produção escrita (1) quando eu comparo

1468. GE: nossa [olhando os resultados dos gráficos]

1469. PE: o total de exercícios (1) por unidade (1) versus os exercícios propriamente de escrita (1) da taxonomia (1) a categoria D eu tenho 9,4 % de exercícios em relação (1) pegando aqui a média de toda todas as unidades tá bom? e tem uma média então de 9,4% em relação ao total de exercícios por unidade (1) então da unidade (1) menos de 10%

dessa unidade (1) desenvolve habilidade de escrita (1) tá bom? então se eu comparar aqui o primeiro slide em que eu tenho a impressão que metade da unidade trabalha com a escrita (1) e for a fundo e olhar que exercícios de fato fazem esse trabalho com a escrita

1470. GE: você vai afunilando e você vai perceber que não é trabalhado

1471. PE: menos de 10% dos exercícios dos exercícios

1472. GE: e que reflete a prática desse professor onde eu não vejo esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não o induz a isso (1) então o professor não vai propor (1) a não ser que ele tenha uma visão de que quão importante é o processo de escrita ele não vai criar uma atividade de escrita porque o material não (1) não te sugere isso

1473. PE: exatamente

1474. GE: não é nem uma impossibilidade mas o material não te sugere não te leva a pensar no processo de escrita

1475. PE: você

1476. GE: e aí (1) é é é muito engraçado (1) o quanto também eu me sinto responsável por esse baixo índice (1) porque não é algo que eu valorizo não é algo que eu me preocupo em ter questionado um professor (1) “escuta os seus alunos estão produzindo? deixa eu olhar em que qualidade” e acrescento (1) eu não estou preparado para fazer uma análise (1) tão quantitativa da produção textual desse aluno (2) então existe uma insegurança minha de como é que eu vou cobrar uma produção textual desse professor desse aluno onde eu não vou conseguir dar um respaldo (2)

1477. PE: entendo (1) é é uma pergunta boa de se fazer né?

1478. GE: é

1479. PE: e e você percebe (1) enfim eu ia falar alguma coisa (1) é muito pouco trabalhado no livro se você olhar o número de páginas (1) o *Summit* ele tem duas páginas no final da unidade que trabalham com escrita (1) somente na verdade é (1) uma página (1) que trabalhar com escrita então ele tem (1) são seis momentos de trabalhar com o livro são seis aulas (1) a unidade é dividida em seis aulas e dessas seis aulas que geralmente têm dez páginas (1) isso está escrito na tese se você quiser eu posso resgatar pra você é só um detalhe (1) mas o número de páginas você tem uma página que é a seção de escrita (1) que traz uma explicação (1) que tem esses quatro exercícios que lembra que eu falei que a média é 4.1? (1) em algum momento você tem algum trabalho mas geralmente (1) só

- contempla (1) essa (1) é essa única página que é trabalhada ao final da unidade (1) então a escrita ela não passa toda a unidade para haver não existe esse processo
1480. GE: é isso que eu ia falar não enxerga a escrita como um processo mas só como um fim (1) não é um
1481. PE: um produto né?
1482. GE: é (1) é um produto eu não estou trabalhando para chegar a esse resultado (1) não eu já quero o resultado pronto (2)
1483. PE: né? e aí a minha pergunta que fica é (1) como que esses resultados influenciam as futuras escolhas de sua escola (1) ou futuras ações a serem tomadas (1) por sua escola? antes disso vale perguntar (1) é ( ) você havia observado isso no *Summit*?
1484. GE: [meneia a cabeça negativamente] (2) não
1485. PE: não
1486. GE: mas não porque eu não olhei com esse olhar (2) pra mim isso é muito claro é (1) pelo que o que eu vou buscar material é essa questão sociointeracionista se é um material que tem essa relação com a realidade do aluno uma questão conversacional (1) se é um material que é agradável pro aluno (1) se propicia uma interação desse aluno com os demais em sala de aula (1) esse olhar eu vou pra o material (1) eu não fui com esse olhar da escrita (1)
1487. PE: é (1) nós podemos entender então que é a unidade ela (1) tem uma ênfase na oralidade?
1488. GE: sim (1) sim
1489. PE: esses professores
1490. GE: ela tem uma ênfase na oralidade ela tem uma ênfase no comportamental que a gente vai mudar um pouquinho para 2019 (1) de que é (1) é uma (1) uma preocupação até talvez um pouco excessiva com o sociointeracionista de melhorar essas pessoas da sociedade (1) eu acho que é muito válido é muito (1) tem o seu louvor (1) ok (1) mas de novo (1) eu estava fazendo um papel que não compete a mim (1) e aí eu estou deixando de fazer aquilo que é de minha competência (1) por exemplo (1) buscar uma questão mais técnica como essa (1) de que não é trabalhada uma das competências tanto como deveria (2)
1491. PE: porque você que o material ele vende (1) as quatro competências (1)
1492. GE: mas não não acontece (1) e também entendo que ela não tem que acontecer no *Summit* (1) ela (1) de novo (1) tem que ser um processo (2)

1493. PE: tá (1) legal (1) então (1) como que esses resultados (1) você (1) você antes de (1) antes de fazer essa pergunta você comentou que a escola estava fazendo um papel sociointeracionista (1)

1494. GE: demais

1495. PE: o que que (1) o que que é esse papel exatamente?

1496. GE: eu vou dar exemplo depois você filtra (1) como (1) vai ser relevante para você ou não (1) por exemplo (1) estávamos perdendo muito tempo de atendimento com pais de aluno (1) para trabalhar as questões que estão fora daqui (1) então (1) vou vou vou e depois vou te dar um [inaudível] que você vai entender (1) vou pegar um caso que aconteceu recentemente que foi onde para mim (1) eu falei para o outro gestor “chegou aqui é o meu limite” [...] nós tivemos um caso de uma mãe que ela tem dois filhos na escola (1) um filho estava com 8 para 9 e o outro está com 10 para 11 (1) e na grade da escola esses alunos deveriam estar em níveis diferentes (1) em estágios diferentes grupos diferentes (1) respeitando uma questão de maturidade uma série de fatores (1) e desde o início quando essa mãe matriculou os dois (1) ela (1) eles estudaram 3 (1) 2 meses (1) e na sequência quase no final do ano ela viajou os meninos faltavam pra caramba enfim (1) quando ela voltou em fevereiro (1) é (1) por eles não terem vindo às aulas eles não tinha como acompanhar o grupo aí eu falo “mãe (1) não tem o que fazer a senhora faltou olha então o que que eu tenho como sugerir (1) que eles estudem um no grupo x e outro no grupo y” (1) “não eu preciso que os dois estudem juntos porque um tem baixo estima o outro foi maltratado sofreu bullying na escola e ‘tarará’ (1) é ele faz terapia” [intercalando entre a sua fala e a fala da mãe na ocasião em que está descrevendo] “mãe mas olha não é adequado eu posso colocar os dois sempre no mesmo lugar eu estou gerando uma comparação desnecessária (1) um já é agressivo do outro já chama o outro de burro porque eles estão se comparando não precisa” (1) essa mãe bateu o pé bateu o pé “então tá bom mãe (1) vamos colocar os dois na sala e vamos ver o que vai acontecer” um se desenvolvia o outro não (1) e aí chegou o momento que assim (1) a mãe começou a questionar coisas que é (1) a mãe veio queria trocar o horário “mãe mas pra trocar o horário não dá pra colocar os dois na mesma turma olha tá acontecendo isso isso e isso” [mencionando a fala da mãe] “não tem que ser desse jeito” “então tá faz um documento de próprio punho que a senhora está solicitando isso pedagogicamente não é o adequado a senhora está ciente?” “estou ciente” (1) o aluno começou a ter dificuldade trouxemos pro plantão não cobramos nada fizemos o acompanhamento (1) até que um belo dia no



plantão de dúvidas ele fez uma atividade com o professor e o professor amassou essa atividade (1) depois de ter terminado o papel amassou e jogou fora (1) esse menino começou a chorar (1) ele chorava e falava assim pro professor “você não vai se incomodar que eu tô chorando?” [reproduzindo a fala do professor] “não porque não há necessidade de você estar chorando” (1) essa mãe (1) pediu para que eu fizesse um teste de classificação com o outro menino e eu falei “ele não tem porque ele ser reclassificado ele não tem competência para pular estágio” [reproduzindo a fala mãe] “mas em casa fala comigo” “mãe ele não fala tão bem o que ele fala é o que uma criança produz” (1) então levou-se muito mas de verdade eu tô comentando assim porque foi muito cansativo (1) e isso foi (1) até que na reunião de pais ela me trouxe uma psicopedagoga que faz o acompanhamento com esse aluno sem minha autorização (1) essa psicopedagoga entrou em sala de aula e criticou a avaliação e a postura da professora (2) [...] eu fiquei (1) juro por Deus foi dia das crianças (1) eu estava cheia de farinha porque nós fizemos atividade com os alunos e eles estouraram em cima de mim e eu cheio de farinha (1) eu desci quando eu soube porque a professora foi falar comigo com olho desse tamanho cheio de lágrima “Júlio eu não soube o que fazer” [reproduzindo a fala da professora] uma professora (1) eu falei “liga pra essa mãe e traz ela aqui agora junto com essa psicopedagoga eu quero falar com as duas agora” (1) a mãe veio essa psicopedagoga não veio (1) mas eu perdi a linha eu falo eu perdi a linha eu falei “ eu não admito que a senhora entre na minha casa (1) desrespeite um profissional que está aqui (1) que eu pago (1) que eu cumpro um trabalho com ele pra senhora falar que eu não faço o serviço” sendo que na quarta-feira eu tive uma reunião com ela (1) onde eu tinha explicado o processo da escola “então se a senhora não está satisfeita com o nosso trabalho eu estou convidando a senhora a retirar o seu filho daqui (1) leve para uma escola que seja concorrente” aí ficou uma situação muito ruim (1) [reproduzindo a fala da mãe] “não porque eu vou falar um monte para essa professora porque ela entendeu tudo errado ela é louca” eu falei “não com ela a senhora não vai falar nada (1) com a minha professora você não vai faltar com respeito” então fechamos assim (1) no final das contas o marido dela que é mais sensato falou “Júlio eu entendi que você está dizendo (1) mãe (1) olha o que ele está falando faz muito sentido (1) ele está mostrando pra gente que o que ele está fazendo tá certo mãe (1) então olha o que você está fazendo não está certo” (1) [reproduzindo a fala da mãe] “não você cala a boca (1) você também não entende” desse jeito “você não entende nada você é um banana”

1497. PE: nossa

1498. GE: [reproduzindo a fala da mãe] “você não entende nada” ao ponto de no final da nossa conversa eu lancei uma proposta pra ele fazer aluno VIP uma criança de 10 anos (1) eu acho um absurdo (1) vamos fazer uma proposta (1) vamos trocar o professor “aí Júlio ele não quer mais vir pra ele porque ele só chora ele foi maltratado aqui” (1) aí eu perdi a cabeça “maltratado não, mãe o seu filho eu já fiz de tudo já fiz de tudo não tem mais o que fazer com seu filho” (1) aí ela foi falar que (1) não veio pra acertar a rescisão pediu carta de rescisão (1) “Mãe, não tira os dois tira um tranca a do outro” [reproduzindo a fala da mãe] “não vou tirar os dois” “tá bom” (1) veio pra fazer a rescisão (1) não vinha pra saber os valores que ela tinha que pagar (1) mandamos uma cobrança pra ela (1) não atendia ligação (1) bloqueou todos os telefones da escola (1) e mora aqui do lado (1) ela falou “não eu só quero saber quanto eu tenho que pagar” (1) o outro gestor mandou o boleto pra ela pagar a rescisão R\$1700 (1) ela ligou aqui só não me chamando de santo que aí o telefone ela lembrou ela xingou eu xingou o outro gestor xingou a escola que ela ia difamar a escola em todas as redes sociais que ia fazer e acontecer (1) isso para mim foi minha gota d’água eu falei para o outro gestor “ eu tô cansado (1) de prestar um serviço que não compete a gente (1) ser terapeuta sentar de ouvir a mãe chorando da gente ir lá apoiar dar aula de graça ao aluno (1) e na hora na reta final a gente não prestar (1) então nós vamos fazer o que é nossa competência” (1) “pai tem um documento agora” (1) que depois eu vou te dar “a média do aluno é 7 se ele não tirar 7 se ele ficar entre 6 e 7 (1) ele tem que fazer 8 aulas extras e ele tem que pagar por essas aulas extras eu vou gerar uma parcela a mais na sua parcela de contas (1) se ele tirar abaixo de 5 ele está retido automaticamente (1) e o senhor vai pagar o curso inteiro de novo” eu vou dar plantões de dúvidas gratuitamente o semestre inteiro (1) para o aluno que vier às aulas e que faz as lições de casa (1) não tenha dúvida (1) não mais plantão de graça pro cara que falta

1499. PE: sim (1) é o justo né?

1500. GE: então (1) mas é justo só que o que que a gente estava fazendo (1) pensando nesse mercado (1) de que eu preciso né? (1) agradar cliente (1) mas eu estou errando (1) estou muito mais preocupado em formar esse cara como cidadão do que falar “escuta ó estudar as vezes dói (1) estudar você senta a bunda e vai vai cansar tua mão (3)

1501. PE: com certeza

1502. GE: então a gente (1) depois você (1) a hora que você ver você vai falar “caraca vocês vão pegar pesado” (1) não a gente está deixando muito claro (1) “pai você tem que vir à reunião de pais o senhor não veio não me cobre (1) você tem que olhar a lição de casa se o seu filho fez ou não (1) eu vou fazer minha parte eu vou sinalizar ‘não fez’ (1) eu vou te pontuar na reunião dos pais (1) mas é seu papel abrir o livro do seu filho que você comprou (1) e olhar ‘não fez’ deixa eu ligar na escola pra saber o que está acontecendo”
1503. PE: uhum com certeza
1504. GE: então o pai não vem nem à reunião [simulando a fala dos pais] “ah mas ninguém me falou nada” “porque o senhor não veio na reunião”
1505. PE: como que vai falar né?
1506. GE: então a gente tá meio cansado (1) por exemplo eventos da escola (1) o calendário pedagógico está ali (1) 1 evento no primeiro semestre 1 evento no segundo semestre (1) cortei (1) vão ter eventos menores mas em sala de aula *Saint Patricks* (1) éééé dia das mães o pai dando o valor da lembrancinha da mãe tá? dia dos pais o pai dando o valor da lembrancinha dos pais
1507. PE: sim (1) você pode dizer que a escola está passando por um movimento (1) em que ela tem o foco (1) um pouco mais (1) não estrutural em termos de [inaudível] estrutural em termos de “olha (1) nosso papel ensina (1)
1508. GE: ensino (2) exato
1509. PE: o restante
1510. GE: vão ter eventos? Vai ter então *Pizza’s Night* tá focado na língua que vocês vão pra uma pizzaria em que todo mundo vai se comunicar em inglês (1) vai ter um outro evento no segundo semestre *Thanksgiving Dinner* então eles vão ter que se comunicar em inglês trabalhando a cultura (1) não tem mais acampadentro (1) pára de criança ficar comendo 12 horas de pizza cachorro quente e o pai não vir buscar no horário aqui (1) não vou levar criança para Sesc onde é obrigação do pai levar o filho dele pra passear no domingo não eu enquanto escola ir pra lá e passar o papel que eu não sou bom (3)
1511. PE: é difícil né?
1512. GE: é então (1) tá bem nessa pegada
1513. PE: bacana (1) agora eu farei essa última pergunta que é muito importante (1) então como que esses resultados (1) voltando a questão do livro didático eles influenciam as futuras escolhas da sua escola ou as futuras ações a serem tomadas pela escola?

1514. GE: primeira dela eu me auto policiar eu procurar entender quais são minhas defasagens nessa questão de produção escrita (1) talvez rever o contato contato com materiais lá da pós graduação (1) e (1) sentar com os professores de *Summit* não só *Summit* mas já do intermediário avançado (1) intermediário (1) “vamos começar a criar (1) algumas produções a mais que o material não está pedindo? (1) como é que eu posso trabalhar isso” e claro preparar um treinamento pra chegar nesses tópicos com os professores (1) de uma forma “como é que eu trabalho isso com um (1) parágrafo ou nem que seja uma sentença mas bem estruturada (1) respeitando a limitação do aluno a criatividade do aluno ou o conhecimento de mundo que ele tem? é (2) eu acho que é extremamente importante (1) porque eu não posso permitir que esse aluno escreva um e-mail mal redigido (1) se eu não estou cumprindo o meu papel enquanto escola (2) eu não posso permitir que ele mande uma carta para a empresa ou faça qualquer coisa (1) ou faço uma carta de (1) é (1) para entrar no (1) processo de intercâmbio ou estudar no (1)

1515. PE: carta de apresentação?

1516. GE: é carta de apresentação (1) má mal redigida (1) e aí é a parcela de culpa é minha nesse contexto (1) porque eu não estou trabalhando esses critérios no aluno (1) então como é que eu vou esperar que ele faça uma carta de apresentação bem-feita (1) se eu não trabalhei isso? (1) ah então ele sabe se apresentar oralmente mas se ele tiver de escrever não? (2) então aí eu preciso rever esse conceito aí

1517. PE: legal e como que você o futuro de ensino de língua inglesa em nosso país? futuro né do ensino de línguas no Brasil?

1518. GE: ah (4) deixa eu pensar (3) eu acho que ele vai ter que ser (1) se ele é criativo hoje ele vai ter que ser ainda mais (1) ainda mais (2) porque existe uma necessidade das pessoas de um resultado muito rápido (1) então eu preciso tentar chegar nesse resultado que não vai ser rápido mas eu preciso mostrar pra esse pai ou pra esse mercado de que o processo acontece que ele perceba resultados ao longo do processo (1) é então eu acho (1) tem um futuro bacana (1) eu acho que existe um mercado muito bom pra ser explorado (1) ah a gente vê a necessidade desse mercado (1) mas em contrapartida (1) eu não (1) eu não vejo que esse é um mercado que está estagnado (1) que está saturado perdão (1) não não está saturado mas exige desse professor mais dinamismo (1) exige mais criatividade (1) que as pessoas são muito imediatistas (1) é eu não consigo imaginar um aluno que venha pra sala de aula que está disposto [fazendo aspas com as mãos] a estudar

(1) então é preciso criar estratégias pra conseguir manter esse cara ali sentado estudando participando (2)

1519. PE: ótimo gestor muito obrigada pelas informações (1)

1520. GE: imagina eu estou à disposição

1521. PE: foram ótimas (1) e logo mais vamos esperar a tese aí com todos os resultados (1)  
muito obrigada