

IRENE IZILDA DA SILVA

Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de  
língua inglesa em uma escola da rede estadual



Mestrado

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2006

IRENE IZILDA DA SILVA

Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua  
inglesa em uma escola da rede estadual

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2006**

## Ficha Catalográfica

**SILVA**, Irene Izilda da. Resignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual. São Paulo.s.n, 2006

**Dissertação** (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem.

**Orientador:** Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.

Palavras-chave: identidades, narrativa, ensino-aprendizagem de língua inglesa, escola pública.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura : \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_\_ julho de 2006.

Dedico o meu trabalho a todos que  
comigo colaboraram nessa trajetória.  
Em especial a Deus pois sem Ele nada  
teria sido possível, à minha mãe Maria,  
à minha tia Terezinha.  
In memoriam a minha avó materna,  
que me fez rever tantas histórias.

Homenagem especial  
à Prof<sup>a</sup> Dra Maria Antonieta Alba Celani ,  
minha orientadora, a quem tenho profundo respeito,  
pela profissional e pessoa humana que é,  
por ter aceitado ser minha orientadora  
e ter dado a mim a oportunidade de  
compartilhar tantos saberes,  
leituras e trocas de experiência,  
na minha viagem pela academia.

Homenagem  
in memoriam à Prof<sup>a</sup> Camila Dixo Lief ,  
por ter sido a pessoa especial ,  
que me apresentou o LAEL  
e o projeto de formação de professores.  
Foi ela que me fez ter vontade de viajar neste projeto  
e rever minhas práticas pedagógicas.



## **Agradecimentos**

Muitas pessoas foram de importância para a realização deste trabalho, colegas de trabalho, pessoas da família, professores, imagens, continentes: o meu passado que estou aqui personificando, pois diz muito do que sou no presente.

Agradeço aos deuses brasileiros e africanos, que me oportunizaram uma energia para cruzar ambos os continentes, para trabalhar nesta pesquisa, à poderosa Isis pela sua força, que muito me ajudou nos momentos de desafio e desespero, os tambores de Minas, à girafa e à máscara de flandres que me socorreram no retorno à minha infância e possibilitaram tantas descobertas interiores na arquitetura de minha identidade negra.

Agradeço aos meus queridos alunos de uma maneira geral e em especial aos alunos participantes da pesquisa, pois sem eles nada poderia ter feito, seus familiares pela autorização da participação, à direção e coordenação da escola e a comunidade escolar em geral onde a escola se insere.

Agradeço às minhas parceiras em potencial Prof<sup>ª</sup> Dra. Dilma Maria de Mello (luz divina) e Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Cristina Damianovic (estrelinha brilhante), das quais fui co-participante da pesquisa destas doutoras maravilhosas. Minhas leitoras, que me auxiliam, com seus comentários e incentivo na trajetória desta investigação.

Agradeço também a Bernarmar (Maria Bernadette), a Neidinha (Neide) e a Tati (Tatiana) colegas do seminário de orientação pelas contribuições na evolução da pesquisa.

Agradeço também aos outros colegas do seminário de orientação por nossos momentos tão especiais.

Agradeço ao meu amigo Fabio dos Reis Martins pelas imagens e idéias a respeito do *layout* das figuras textos que aparecem em minha dissertação.

Agradeço a Solange pelo presente do quadro da árvore feito por ela, que tanto representa e representou a ressignificação de minhas identidades.

Agradeço aos professores do Curso Reflexão sobre a Ação, pelo incentivo, pelas reconstruções e transformações que me possibilitaram. E agradeço à Associação Cultura Inglesa São Paulo, pela oportunidade de aprimorar meus conhecimentos lingüísticos durante o período que estive nesta instituição, através do programa.

Agradeço aos funcionários do LAEL, pela paciência e carinho que me dispensaram durante todo o período da minha trajetória de aluna do LAEL.

Agradeço aos meus familiares, pela paciência e compreensão, durante toda esta minha trajetória, pelo incentivo, as palavras de carinho, sem vocês nada poderia ter sido feito.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pelo Programa Bolsa Mestrado e pela ajuda financeira a este projeto.

## Resumo

Este estudo tem como objetivos investigar e refletir acerca das ações/práticas da professora-pesquisadora na interação com seus alunos, na escola pública. Através desta pesquisa a professora-pesquisadora procura ressignificar a identidade dela e de seus alunos e perceber/observar como estas identidades fragmentadas interferem na interação na sala de aula e como as identidades da professora-pesquisadora oportunizam esta ressignificação através das histórias pessoais contadas pela professora ao longo da pesquisa e como elas aparecem no discurso da professora, no discurso de seus alunos que ambos compartilham no decorrer do ano letivo no contexto da sala de aula em que estão inseridos.

O trabalho apresentado pela professora-pesquisadora está embasado nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1930/1934) sobre o processo de ensino-aprendizagem, nos conceitos de identidade apresentados por Munanga (2000/2001), Moita Lopes (1998/2000/2002) e Gee (2000), nas concepções de pesquisa narrativa apresentadas por Connelly e Clandinin (1988/2004), no estudo das histórias de vida da professora-pesquisadora e seus alunos, nas concepções de linguagem apresentados nos PCN (1998/1999), nos estudos da educação reflexiva crítica e do professor reflexivo apresentados por Paulo Freire (1987/1998/2002) e Celani (1997/2000), além disso, na questão do ensino de LE na escola pública, apresentada pelos PCN (1998/1999).

Esta investigação envolveu a professora-pesquisadora e os alunos, estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual da educação. O material que emergiu da pesquisa foi resultado dos instrumentos/ferramentas nomeadas aqui como questionário, gravação em áudio, notas de campo, histórias de vida e diários reflexivos. Sua análise foi realizada com apoio nos PCN (1998/1999), no paradigma da pesquisa narrativa com base nos estudos feitos por Connelly e Clandinin (1988/2004) e no conceito de reflexão proposto por Paulo Freire (1998).

Os resultados permitiram à professora-pesquisadora rever suas ações/práticas em sala de aula, e considerar a interação que delas decorre e que ajuda à ressignificação das identidades de seus alunos e da própria professora-pesquisadora.

## Abstract

The objective of this study is to investigate and reflect about the actions of the teacher-researcher in interaction with her students, at a public school. Through this research the teacher-researcher expects to give new meaning to her identity and to her students' as well. She also aims to observe how these fragmented identities interfere in the classroom interaction and how the identities of the teacher-researcher are seen in the teacher's discourse, when with her students and also in the construction of knowledge they all share throughout the school year in the context of the classroom where they are.

The work presented by the teacher-researcher is based on the studies developed by Vygotsky (1930/1934) about the teaching-learning process, on the identity concepts presented by Munanga (2000/2001), by Gee (2000) and by Moita Lopes (1998/2000), on the conceptions of narrative inquiry by Connelly and Clandinin (1988/2002/2004), in the study of the life story of the teacher-researcher and her students, on the language conceptions presented by PCN (1998/1999), on the studies of reflective critical education and the reflective teacher presented by Paulo Freire (1987/1998/2002) and Celani (1997/2000); furthermore it is based on second language education at the public school as presented by the PCN (1998/1999).

This investigation involved the teacher-researcher and her students, who are high school students from a public school in the State of São Paulo. The material which emerged from the research was the result of instruments such as questionnaires, audio recording, field notes and, reflective diaries. The analyses were done through language as discussed in PCN (1998/1999), through the narrative inquiry paradigm proposed by Connelly and Clandinin (1988/2004) and through the reflection proposed by Paulo Freire (1998).

The results allowed the teacher-researcher to review her actions in the classroom and also consider the interactions which derive from them and help to give a new meaning to the students' and the teacher-researcher's identities.

## SUMÁRIO

RECONTANDO CONVERSAS.....	xxi
INTRODUÇÃO.....	01
1.    Objetivos e Questões de Pesquisa.....	02
CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM, O ENSINO DE LE/LI NA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	06
1.1. – Aprendizagem sob a perspectiva sócio – histórica.....	06
1.2 – O Ensino de LE na escola pública.....	09
1.2.1 – O Ensino de Língua Inglesa na escola pública.....	12
1.3 – Conceito de identidade.....	19
<i>Quais as diferenças ou semelhanças entre os vários conceitos?</i> .....	20
<i>Qual o(s) conceito(s) a ser utilizado na dissertação?</i> .....	27
1.3.1. Identidade do professor de LI na escola pública.....	32
 CAPÍTULO 2 –TRAJETÓRIAS DE METODOLOGIA DE PESQUISA CRUZANDO O RIO .....	 40
2.1 – Percorrendo o Caminho da Pesquisa Narrativa.....	40
2.1.1. Caminho da pesquisa narrativa.....	43
2.2– Contexto de pesquisa.....	44
2.2.1. Os participantes.....	47
2.3– Instrumentos utilizados para coleta dos dados.....	52
2.3.1. Recontando as histórias dos questionários de necessidades e perfis dos alunos .....	53
2.3.2. Diários Reflexivos.....	54
2.3.3. Diários Reflexivos da Professora-Pesquisadora.....	58
2.3.4. Notas de Campo da Professora Pesquisadora.....	59

2.3.5. Gravação de aula em áudio.....	60
2.3.6. Narrativa da historia pessoal e profissional da Professora- Pesquisadora.....	62
2.4 – Procedimentos para Análise dos Dados.....	63
2.4.1. Resignificação das identidades.....	64
CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA.....	71
3.1 – Identidade da professora-pesquisadora: um relato de experiências.....	72
3.1.1 A Máscara Interior de Flandres.....	73
3.1.2 Começando a ser Professora.....	75
3.1.3 Traços Étnicos: Presença Forte na Sala de Aula.....	80
3.1.4 Aprendendo a Refletir sobre a Prática: Irene Izilda e a Academia.....	85
3.2 – Aprendizagem de L. Inglesa e (re)construção da Identidade de Alunos na Esc. Pública.....	99
3.2.1. Construindo juntos uma nova identidade.....	105
3.2.2. Repensando o Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: o aluno como parte do processo.....	114
3.2.3. Resignificando O Papel de Língua Inglesa na Escola Pública e na Vida .....	124
Considerações Finais.....	138
Referências Bibliográficas.....	142
Anexos .....	155



## Abreviaturas

Aluno(a) A

Professora-Pesquisadora PP

Língua Inglesa LI

Língua Estrangeira LE

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Associação Cultura Inglesa - São Paulo - ACISP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP

Parâmetros Curriculares Nacionais PCN

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira PCN-LE

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio PCN-EM

Curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando - Curso Reflexão

Associação de Pais e Mestres - APM

Conselho de Escola - CE

## Índice dos Quadros

Quadro I. Resumo, perguntas de pesquisa, instrumentos, justificativa e base teórica .....	67
Quadro II. Imagem que é parte da tese, Damianovic (2004) “I’m feel”...90	
Quadro III. E-mail encaminhado a Dr. <sup>a</sup> Celani (Experiência-JELI/APLIESP).....	98

## Índice das Ilustrações

Ilustração I. Recontando conversas .....	xxi
Ilustração II A máscara de flandres (escrava Anastácia).....	05
Ilustração III. . O embrião e a menina saltitante com as gotas de obstáculos.....	39

## Índice das Imagens

Imagem. A girafa estrangulada Recontando conversas .....	xxiv
Imagem I. A sombra da girafa e o poema da Irene.....	70
Imagem II. A capa do diário reflexivo confeccionado pelo aluno A em 2004.....	99
Imagem III. A capa do diário reflexivo confeccionado pela aluna G em 2004. ....	117
Imagem IV. A capa do diário reflexivo confeccionado pelo aluno L em 2004. ....	129
Imagem V. O manuscrito da Irene (desenho).....	138

**Índice das Figuras**

Figura I. A girafa.....	73
Figura II. A escrava Anastácia e a máscara de flandres.....	73
Figura III. O primeiro cadarço da máscara de flandres.....	94

**Anexos**

Anexo 1 – Questionário respondido pelos alunos em 15/03/2004.....	155
Anexo 2 – Texto “ <i>Ice cream</i> ” .....	157
Anexo 3 – Letra de música Escrava Anastácia.....	158
Anexo 4 – Trabalho de Conclusão de Semestre (comparação). .....	161
Anexo 5 – Revista elaborada pelos alunos em 2003. ....	167

## RECONTANDO CONVERSAS...



Como fortalecer a identidade das crianças negras?

Rachel de Oliveira/2005.

A educação é essencial no processo de formação

de qualquer sociedade e abre caminhos para

a ampliação da cidadania de um povo.

Matilde Ribeiro/2005.

(Ministra Chefe da Secretaria Especial de  
Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

## **Recontando conversas com minha avó materna sobre a Escrava Anastácia**

Quando criança adorava ouvir as histórias que a minha avó contava. Uma destas histórias diz respeito à escrava Anastácia. Minha avó contava assim, *sabe Irena a escrava Anastácia era um nega muito bonita, tinha os zoios claro, e os sinhô do engenho das fazenda ficava de zoio nela, então a sinhá da fazenda mandou botar uma máscara nela, para espanta a bleza e prela num fala, só tirava pra come, entonce ela morreu e foi feita santa.* Eu me lembro de ficar impressionada com aquela história, eu queria saber mais, e fui pesquisar depois de adulta. Foi muito difícil encontrar informações sobre a escrava Anastácia. Encontrei imagens onde os olhos da Anastácia ora são azuis ora castanhos, optei pelos castanhos da obra de Jacques Etienne Arago (esboço) e N. Maurin (gravura) que faz parte do acervo Castigo de Escravos, 1839, [In: Revista Negras Memórias, Memórias de Negros O Imaginário Luso Afro Brasileiro e a Herança da Escravidão]. Publicada em 2004, esta revista é resultado de uma exposição realizada no Palácio das Artes – Fundação Clóvis Salgado em Belo Horizonte-MG, no período de 22/10 à 30/11/2003. Além destas informações encontrei informações em uma pesquisa feita por meus alunos em 2003, no site da internet e na revista Nossa História/2005.

(relato feito por mim Irene Izilda)

## **Histórias da girafa contada por meus avós e recontadas por mim**

Começa mais ou menos assim. Meu avô do coração me chamava, *ninha, ninha venha cá, tu queres ouvir histórias d'África, de minhas passagens por lá, vou contar-te dos bichos que lá tinham, entre eles a girafa.* Lembro-me de ficar ouvindo com muita atenção. Assim como quando minha avó me

contava a história, mais ou menos assim: *sabe fia antigamente os bicho falava e a girafa queria fala mas que todos, entonce os outro bicho com raiva, coloco um melado nas folha que ela comia prela para de fala.* Achei aquela história muito divertida, desde criança gosto de girafa; não sabia bem porque, entretanto a girafa sempre esteve presente na minha infância, em pensamento. Interessante que durante minha investigação encontrei um livro da Editora do Brasil, (Barbosa,2001) que conta histórias de bichos da África. Qual não foi minha surpresa, ao encontrar uma história sobre a girafa que muito se assemelha à história contada por meus avós, na minha infância.

(relato feito por mim Irene Izilda)

### **Depoimento do aluno do EJA “há muito tempo”**

Há muito tempo, durante uma aula de inglês numa sala de aula do período noturno, com alunos da Suplência, hoje chamada EJA II (Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental II). Um aluno logo no início da aula dirigiu-se a mim e falou *nossa, professora, eu nunca tinha visto uma professora negra dando aula de inglês.* Naquele momento achei a observação dele no mínimo interessante, e com o passar dos anos fiquei sempre pensando porque ele fez este comentário? Acredito que este tenha sido meu fio condutor para minhas indagações, acerca de meu traço-étnico fazendo diferença na sala de aula. Ao longo destes anos de magistério, tenho observado que este traço é bem marcante. No momento atual os alunos me comparam ao Bob Marley ou mesmo à atriz Whoppi Goldberg. Chegaram até a fazer uma entrevista comigo e posteriormente uma comparação entre esta atriz e eu, não só pela questão da etnia, como também pela trajetória de vida minha e da atriz. Além disso, eles fazem uma estreita relação com o filme Mudança de Hábito, onde a atriz Whoppi Goldberg tem um papel bastante significativo.

(história escrita por mim, Irene Izilda)

## **Ressignificando minhas memórias com a imagem da girafa, da árvore, do balanço, da joaninha e das maçãs.**

A ilustração *Recontando conversas*<sup>1</sup> ressignifica as minhas memórias recontadas através das minhas histórias oportunizando um repensar do ensino-aprendizagem do inglês para meus alunos e para mim, trazendo um pouco o repensar das palavras do meu aluno do EJA há alguns anos atrás. Penso que o ir e vir do balanço faz a menina, mulher, negra, professora, pesquisadora voltar no tempo e como se fosse um túnel, vou desatando os cadarços da máscara de flandres que apresento na página 22 e a desatar os nós da girafa que aparece serena na ilustração I e que se apresenta estrangulada em vários momentos desta trajetória de pesquisa.



Imagem I

### **A imagem da capa (Sol – Girafa – Baobá)**

Gostaria de comentar/compartilhar com o leitor a imagem do sol, da girafa e do baobá na capa de meu trabalho. Como educadora, mulher negra

---

<sup>1</sup> Esta ilustração é um quadro que tenho em minha casa, feito por uma colega, professora Solange, que trabalha comigo na escola particular.



que busco ressignificar minhas identidades, necessito das imagens para compor minhas trajetórias.

Ao ver minha amiga (aluna do LAEL) com uma bolsa nova. Que surpresa! Imediatamente para mim, a bolsa transformou-se numa imagem. Antes de relatar a razão de minha surpresa, quero acrescentar que esta amiga comentou comigo que, quando comprou a bolsa, lembrou-se de mim. Sabem por quê? Por causa da girafa que tem na bolsa, e de minha viagem à África. Ela já conhece a história de minha viagem ao continente africano. Sendo assim, pedi a ela que por favor comprasse uma bolsa igual para mim, acrescentando. “Eu pago a bolsa com muito prazer”. A imagem não saía da minha cabeça.

Quando minha bolsa chegou, que alegria. Então pedi ao meu amigo Fabio Martins que tirasse uma foto digital da frente da bolsa, para que eu pudesse acrescentar essa imagem ressignificada por mim na capa de meu trabalho.

Decidi escolher esta imagem para ilustrar aspectos de minha trajetória investigativa. Estes aspectos podem ser comentados em três momentos. Primeiro a girafa que personifica quem é a Irene ao longo de toda a pesquisa. Segundo o sol que ajuda a aquecer o rio cruzado por mim durante a metodologia de pesquisa. Por último o baobá, árvore de origem africana, que me acolhe, na ancestralidade que me oferece e que me ajuda a refletir durante meu percurso de criança, mulher negra, professora, educadora e agora pesquisadora.

E finalmente a cor laranja que representa a possibilidade de ressignificação da minha identidade enquanto professora-pesquisadora e dos meus alunos co-participantes da pesquisa, em nossa trajetória no universo do ensino público na periferia da zona sul de São Paulo.

## INTRODUÇÃO

A relevância desta investigação deve-se principalmente ao estudo da identidade no processo de ensino-aprendizagem de LE/LI e à necessidade de se refletir sobre as práticas da professora-pesquisadora negra no cotidiano da sala de aula, envolvendo a temática do papel do professor reflexivo em sala de aula e a importância de compreender e identificar as diferenças/contribuições individuais e coletivas de seus educandos que estão presentes no contexto da escola.

Em segundo lugar, o trabalho aqui proposto pode ser relevante porque apesar de já existirem trabalhos nesta área, Oliveira(1992), Damianovic(1998), Mello(1999), Cunha(2003), Hirano(2003), Nogueira(2005) pretendo complementá-los com minha pesquisa.

Finalmente, a relevância do estudo/trabalho refere-se ao fato de que a pesquisa está sendo feita por uma professora negra de inglês na e da escola pública.

O foco principal deste trabalho é a ressignificação da identidade da professora e dos alunos e como ela se dá nas ações da professora e seus alunos tendo como ponto de partida as histórias de vida da professora, assim como as transformações sofridas pela pesquisadora e seus participantes no ensino-aprendizagem de LI na escola pública. A relevância de apresentar diferentes autores que tratam da questão dos conceitos de identidade oportuniza à pesquisadora uma escolha daqueles que melhor embasam os fundamentos da pesquisa.

Ensinar inglês na escola pública é um grande desafio, que faz com que o educador sinta a necessidade de desenvolver múltiplas relações entre o ser socialmente construído que são evidências que o aluno nos mostra através da maneira com que ele se expressa, o conhecimento prévio que ele já traz de sua vida fora da escola e dentro dela e que é socializado no decorrer da interação que se dá na sala de aula, bem como o novo conhecimento compartilhado entre educador e educando no decorrer do processo de ensino-aprendizagem ao longo dos anos letivos.

Não tenho receitas prontas e nem pretendo tê-las, mas espero com este trabalho contribuir para as minhas reflexões acerca do ensino-aprendizagem de LI na escola pública e levantar questionamentos acerca das minhas aulas, de como os alunos me vêem e como transformar o ensino-aprendizagem de LI para mim e para meus alunos.

## **1. Objetivos e Questões de Pesquisa**

O estudo objetiva compartilhar as investigações de uma educadora negra, que busca oportunizar através do ensino de LE/LI na escola pública, uma ressignificação das identidades da professora e de seus alunos e refletir sobre o papel de LI na escola pública e na vida, na formação de educandos/aprendizes que privilegie a identidade, a cultura e a diversidade dos educandos e que também possa oportunizar um repensar a visão de ensino-aprendizagem que os alunos já trazem nas aulas de inglês. É com esse espírito que vivo e trago essa reflexão para esta pesquisa.

Mais especificamente a pesquisa buscará observar e narrar minhas ações/práticas em sala de aula, a fim de perceber de que maneira essas práticas propiciam a ressignificação da identidade dos alunos e da professora-pesquisadora no ensino-aprendizagem de LI em uma escola da rede estadual.

Início minha investigação, tendo como objetivos refletir sobre as minhas ações/práticas, e responder algumas indagações, identificadas por mim, elaboradas com as questões de pesquisa descritas abaixo.

As questões de pesquisa são as seguintes:

- 1) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que o aluno repense sua visão de ensino-aprendizagem de LI?
- 2) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que a professora ressignifique sua(s) identidade(s)?

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. Antes de mostrar a organização dos capítulos apresento uma seção intitulada Recontando conversas... (pág. XX), a qual explico o caminho das histórias de minha vida, como também a imagem da capa desta dissertação.

No primeiro capítulo (Aprendizagem, o ensino de LE/LI na escola pública e o conceito de identidade), apresento o panorama teórico sobre o qual está embasada a pesquisa e que está presente em toda a discussão. Este panorama aparece desenvolvido em três seções: (1) Aprendizagem sob a perspectiva sócio-histórica; (2) O ensino de LE na escola pública e (3) Conceito de identidade.

No segundo capítulo (Trajetórias de metodologia de pesquisa cruzando o rio), percorro a metodologia de investigação adotada para o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Visito a pesquisa qualitativa, que serve de base para o desenvolvimento de minha trajetória. Apresento dados referentes ao contexto de pesquisa, os participantes (meus alunos do segundo ano do ensino médio) e eu (professora e pesquisadora), e aos procedimentos para coleta do material.

No terceiro capítulo (Identidade e aprendizagem de língua inglesa na escola pública), apresento minha narrativa de vida e os resultados obtidos com a análise dos dados (relatos dos meus alunos e meus), buscando articulação com o panorama teórico que fundamenta esta trajetória de investigação e formalizo as respostas às indagações de pesquisa propostas.

Este último capítulo foi dividido em dois momentos: (1) Identidade da professora-pesquisadora: um relato de experiências; (2) Aprendizagem de L. Inglesa e (re)construção da identidade de alunos na escola pública. Explícito, também, meu processo de narrativa de vida com foco na pesquisa narrativa (Connelly e Clandinin, 2004) e a relevância da escolha dessa trajetória para repensar minha prática pedagógica e a visão de ensino-aprendizagem de língua inglesa para os meus alunos.

Nas considerações finais (Considerações finais em construção). Comecei minha trajetória, motivada por uma inquietação muito grande acerca de minha identidade, a identidade dos meus alunos, a desigualdade presente na escola pública, meus conflitos enquanto mulher, negra, educadora, e o ensino de inglês na escola pública da periferia de São Paulo.

Portanto a imagem que compõe o corpo deste trabalho serve como base para questões que propus nesta trajetória, como também permeia o caminho da resignificação de nossas identidades (eu e meus alunos) e algumas transformações experimentadas por nós ao longo desta pesquisa.

E reconstruindo a trajetória desta pesquisadora convido o leitor a viajar comigo resignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual.



Gravura de Etienne Arago

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,  
por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as  
pessoas precisam aprender, e se podem aprender a  
odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson  
Mandela

## **Capítulo 1 – Aprendizagem, o ensino de LE na escola pública e o conceito de Identidade.**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o universo teórico/trajetória investigativa deste estudo. O quadro teórico construído fundamenta-se em diferentes aspectos, elencados a seguir: na teoria sócio-construtivista vygotskyana, nas concepções de linguagem apresentadas pelos PCN (1998/1999), nas concepções de identidade propostas por diversos autores (Soares,2001; Munanga,2000; Moita Lopes,1998,2002; Freire,2002; Celani,2002; Gee,2000),nos fundamentos metodológicos abordagem da pesquisa narrativa fundamentada nas pesquisas propostas por Connelly e Clandinin (1988/2004). Servem, ainda, como suporte teórico, alguns aspectos históricos sobre o ensino de LE na escola pública, discutidos por vários autores Almeida Filho (2005); Celani (2000) e balizados pelos PCN(PCN-LE/PCN+/PCN-EM) (1998-1999).

### **1.1. Aprendizagem sob a perspectiva sócio-histórica**

Considerando os aspectos fator social e visão do indivíduo como um ser sócio-historicamente constituído, a teoria sócio-construtivista de Vygotsky (1934/1987) serve de suporte, neste trabalho, para a concepção de aprendizagem pela qual desenvolvo este estudo. Essa visão sócio-histórica parece importante, também, tendo em vista o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, considerando os alunos e professora, participantes de pesquisa, além do contexto da sala de aula, sobretudo em relação à interação que desenvolvem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de LI e nos recortes da prática pedagógica que apresento nesta pesquisa.

A visão sócio-interacionista também fundamenta a perspectiva narrativa (Connelly e Calndinin,1988) que adoto durante o desenvolvimento deste estudo, pois, levando em conta que os participantes de pesquisa, alunos e professora-pesquisadora, vivem em sociedade e já trazem uma história de vida ao adentrar os muros da escola, penso ser relevante apresentar, nesse

contexto, os sujeitos sócio-historicamente constituídos. Para tanto, utilizo uma abordagem narrativa para relatar parte das histórias de vida da professora-pesquisadora como caminho investigativo sobre o processo de resignificação de sua identidade enquanto professora.

No trabalho de Vygotsky (1934/1987) encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de sujeito ativo. O que entendo por sujeito ativo na concepção de ensino-aprendizagem de LI diz respeito à interação em sala de aula seja entre os alunos ou mesmo entre os alunos e o professor, transpondo para a realidade da escola pública os alunos que chamo aqui de aprendizes tem a possibilidade de criar a zona de desenvolvimento proximal Vygotsky (1934/1987:129) em relação a aprendizagem de LI e que pode auxiliá-los em sua vida futura além dos muros da escola. Segundo o autor somos capazes de desenvolver uma aprendizagem em colaboração com o outro neste momento, que chamo aqui de momento sócio-histórico e no futuro teremos condições de fazer sozinhos, penso que a interação possa possibilitar este fazer sozinho para alunos e professor numa situação semelhante a esta apresentada no momento da aprendizagem de LI.

Acredito que as ações desenvolvidas na sala de aula envolvendo alunos e professora, numa ação real do cotidiano da sala de aula, possam evidenciar os aspectos da linguagem que constituem estes participantes. Em seus estudos, Vygotsky (1934/1987) fala da consciência reflexiva da criança, que podemos transpor para a realidade da aprendizagem de LI na escola pública, em especial nos relatos dos alunos de suas experiências interativas com o inglês na escola, ao longo do ensino fundamental e médio.

Segundo estudos vygotskyanos, a linguagem intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o nascimento, "*a consciência reflexiva chega à criança através dos portais do conhecimento científico*" (Vygotsky, 1934/1987:115), quando da aprendizagem escolar. A história de vida que os alunos trazem de sua vida fora da escola, ao ser considerada no



processo de aprendizagem, permite um panorama mais real da comunidade estudantil com a qual estou trabalhando, das necessidades que eles têm, no discurso que eles trazem acerca da aprendizagem de LI, relacionados às ações cotidianas, como ouvir música, pensar no mercado de trabalho futuro, onde a aprendizagem de LI tem lugar de destaque na opinião dos alunos.

Segundo Vygotsky (1934/1987), é importante não deixar de lado os conceitos cotidianos, pois são responsáveis pela construção da significação dos desejos com os quais a criança opera.

Diante do exposto/relatado, porém, não só o aluno tem desejos e incertezas, os professores também. Inclusive, acredito importante relatar e compartilhar algumas das dificuldades enfrentadas durante a escrita deste trabalho, porque viver essa experiência tem me auxiliado a compreender melhor algumas escolhas feitas por mim, principalmente na formatação deste capítulo.

Ainda falando sobre ensino-aprendizagem, abro parênteses para discutir o contexto de ensino de LE na escola pública, tendo em vista ser essa a minha área de atuação e, portanto, pertinente para o estudo de minha identidade. Assim, discuto aspectos salientados pelos PCN (1998/1999) e estudos desenvolvidos acerca do ensino de LI na escola pública, para chegar na construção da identidade do professor de Inglês na escola pública. Com esta trajetória, parto de um panorama geral do ensino de língua estrangeira na escola pública até chegar ao contexto mais específico da pesquisa, na qual estou trabalhando.

## 1.2 – Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública

Para traçar um panorama sobre o ensino de LE na escola pública, no Brasil, parto principalmente do histórico feito por Celani (2000). Acredito que a retomada deste possa desenhar um pouco da realidade que é hoje o ensino de inglês na escola pública.

Foi em 1809 que línguas estrangeiras começaram a fazer parte do currículo de nossas escolas. Segundo o documento N.29-Brasil – Resolução Comentada de Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809, foi em 1809 que foram criadas as cadeiras de Francês e de Inglês no currículo das escolas. Nessa época, o ensino das línguas estrangeiras tinha, segundo Celani (2000), um papel muito importante no currículo e, também, um *status* considerável na sociedade, em geral. Essa posição de importância das LE(s) foi mantida até 1961, quando houve uma reformulação do currículo.

Até 1961, as línguas estrangeiras eram parte do núcleo comum de disciplinas. Isso fazia com que fossem disciplinas de peso igual às demais integrantes do currículo. Em 1961, porém, as línguas estrangeiras foram excluídas desse núcleo. Esse fato fez com que, de certa forma, começassem a serem vistas como disciplinas adicionais e não mais básicas para a formação dos alunos. Nota-se já nessa época o início de um processo de esvaziamento ou desvalorização em relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas, principalmente nas escolas públicas.

Esse processo se fortaleceu ainda mais com a LDB de 1971, que determinou serem as línguas estrangeiras oferecidas apenas como “acréscimo” e somente quando houvesse condições para ministrá-las. Essa determinação baseava-se em uma política de ensino mais realista que considerava, talvez, a falta de profissionais bem preparados e ambientes propícios em nossas escolas, para o ensino eficiente das línguas estrangeiras, em algumas regiões

do Brasil. Assim, as escolas que não tivessem profissionais e meios para um bom ensino das línguas estrangeiras poderiam optar por não incluí-las no currículo. Cabe, porém, ressaltar que conforme Almeida Filho (2005), “com ou sem condições para o ensino eficiente, a grande massa das escolas públicas seguiu ensinando língua estrangeira em praticamente todas as últimas quatro séries do antigo 1º grau (hoje Ensino Fundamental, p. 32).”

No entanto, com a LDB de 1996, as línguas estrangeiras tiveram seu *status* restaurado, pois foram novamente consideradas obrigatórias nos 3º e 4º ciclos. Porém, há que se ressaltar que apenas uma língua estrangeira poderia ser inserida no currículo como obrigatória, a(s) outra(s) seriam disciplinas de caráter optativo. Portanto, embora tenha havido uma restauração de status em relação à LDB de 1961, por outro lado, não havia recuperação daquela posição de importância das línguas estrangeiras como ocorrida de 1809 a 1961.

Segundo Almeida Filho (2005:35), o modelo de oferta da disciplina língua estrangeira no currículo das escolas públicas tem se mantido em sua essência já há três décadas. No entanto, segundo o autor, no Estado de São Paulo houve algumas mudanças em relação às diretrizes para o ensino de língua estrangeira da rede estadual. Conforme o autor, em São Paulo (talvez possamos até pensar e dizer em todo o país), língua estrangeira no currículo seria fortemente representada pelo ensino de língua Inglesa, que em geral é oferecida sem o direito de opção por parte dos alunos, já que não são oferecidas, na maioria das vezes, outras línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Além disso, ainda conforme Almeida Filho (2005:35), a resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE de 07 de janeiro de 1985) resolve pela obrigatoriedade do ensino de LE em pelo menos duas séries consecutivas e pela promoção do aluno apenas com base na assiduidade do aluno às aulas. Esses dois aspectos da resolução criaram um clima de muita estranheza e debate entre os professores, na época. Para o autor, o primeiro

aspecto seria positivo, já que punha LE como disciplina obrigatória, embora apenas por, pelo menos, dois anos consecutivos. O segundo aspecto, no entanto, causou bastante rebuliço, já que a avaliação, segundo o documento, se faria apenas pela assiduidade dos alunos e somente para fins de acompanhamento e planejamento. Nas palavras do autor:

*Foi, no entanto, a segunda disposição que causou naquele momento expressões de estranheza e repúdio por parte de expressivo contingente de profissionais do ensino das Línguas Estrangeiras não só da Rede Estadual como também das Universidades e Associações de Professores de Línguas Estrangeiras do Estado de São Paulo. A medida, na verdade, foi interpretada pelos professores e por essas entidades como descaracterizadora do ensino de língua estrangeira como disciplina e redutora dela à condição de uma atividade não promocional no currículo (Almeida Filho, 2005: 36).*

Ainda segundo Almeida Filho (2005:36), umas das conseqüências dessa resolução, promulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi “a diminuição da respeitabilidade e prestígio da disciplina língua estrangeira perante os olhos dos alunos, pais e sociedade em geral”. De certa forma poderíamos dizer que essa diminuição da respeitabilidade e prestígio atingiu não somente a disciplina, mas também, e talvez principalmente, os professores de língua estrangeira na escola pública.

Há aqui que se abrir um parênteses para falar sobre o ensino de LE nas escolas de idiomas. Isso porque enquanto a disciplina LE ia sendo “diminuída” no currículo da escola pública, nas escolas de idiomas de natureza privada, seu prestígio perante a sociedade ia crescendo. Como posto por Garcez (2000), é curioso notar o status de LE no contexto das escolas públicas e nas escolas de idiomas. Parece intrínseca a idéia de que LE não pode ser ensinada

e aprendida no contexto educacional da Escola, mas que precisa ser ensinada fora dela. Talvez com base nessa perspectiva é que tenham sido criados os Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CEL), a partir da Resolução 07/01/85, pelo Decreto nº 27.270. Nesses centros 5 línguas estrangeiras eram, e ainda são em algumas regiões, oferecidas.

Considerando que, em geral, o ensino de LE tem sido tomado como ensino de Língua Inglesa, e tendo em vista que nesta dissertação é o Inglês o foco principal de estudo, finalizo esta seção falando sobre os PCN-LE, que em 1998 foram elaborados, trazendo visões de linguagem que pontuam para uma aprendizagem de LE como um direito humano a ser assegurado. Há nesse documento, a idéia de que o ensino de LE precisa ser visto como função da escola dentro de seu contexto pedagógico e na educação. Esse documento trouxe, também, bastante rebuliço e reflexões sobre o ensino de LE, os quais serão discutidos na seção que se segue.

### **1.2.1 – O Ensino de Língua Inglesa na Escola Pública**

Fechando o foco, falo, agora, sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública (ensino fundamental e médio), considerando os PCN-LE, como um grande e forte fio condutor da prática de sala de aula, na disciplina de Inglês.

Quando o ensino de inglês na escola pública tornou-se parte diversificada do currículo, este ensino passou a ser visto como irrelevante por professores e alunos do ensino fundamental. Assim, a promulgação dos PCN pelo MEC, em 1998, apresentou-se também como uma possibilidade de recuperar a identidade de professores de LI, uma vez que apontam a possibilidade de criação nas escolas de acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da

cidadania. Abaixo, apresento a visão das autoridades do MEC em relação ao objetivo dos PCN (1998):

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (PCN-Introdução, 1998:44,45).*

Os PCN nasceram de uma necessidade da educação brasileira em redefinir a função da escola em especial no desenvolvimento de seu projeto educativo. Neste documento sugere-se uma reflexão sobre a prática pedagógica que possa contribuir na formação dos professores e na ressignificação do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, os PCN (1998) apontam a relevância de se discutir em sala de aula questões da sociedade brasileira como as ligadas à Ética, ao Meio Ambiente, à Orientação Sexual, à Pluralidade Cultural, à Saúde, ao Trabalho e ao Consumo – todas apresentadas no documento como temas transversais.

Como o nome já diz, os PCN são parâmetros que a escola escolhe inserir no âmbito de sua prática pedagógica ou não. Porém, não devem ser interpretados como um componente curricular. Os PCN-LE (1998), em especial, nos convidam a uma reflexão acerca de concepções de linguagem e visões de ensino-aprendizagem tematizadas com o contexto de sala de aula. Tais concepções também se apresentam como uma possibilidade de ressignificação do ato de ensinar e aprender do professor de inglês da escola pública.

A inserção dos PCN no contexto das escolas, em geral, mas talvez principalmente na escola pública, trouxe a necessidade de os professores deixarem de lado a crença de que o aluno é tabula rasa, não sabe nada, e de

que o professor é aquele detentor do saber, todo poderoso, que vai lhe ensinar tudo. Uma prática pedagógica com base nessas novas concepções de ensino de LE passou a exigir que os professores passassem a considerar o conhecimento prévio durante uma aula de inglês. No entanto, embora os princípios dos PCN apontem um novo caminho, para que possamos ressignificar nosso papel enquanto educadores, na escola pública, muitas vezes ainda não é o que acontece.

Em razão disto, penso que uma das preocupações do MEC ao promulgar os PCN-EF (1998) e PCN-EM (1999:11), foi tentar transformar o sistema educacional da Educação Básica. O ensino médio é entendido como parte da formação do jovem brasileiro, que precisa enfrentar a vida adulta com mais segurança. O currículo pensado para o ensino médio pelas autoridades está pautado nas competências e não no que se chama de acúmulo de informações. Por isso, prevê um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos da vida dos educandos. Um trecho introdutório da apresentação dos PCN-EM (1999:11) merece destaque:

*Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (PCN-EM, 1999:11).*

No entanto, a maioria das aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas do Estado de São Paulo, talvez até de todo o país, ainda não parece atender essa nova concepção de ensino - aprendizagem. A gramática e o famoso verbo *To be* ainda continuam a ser o foco principal de muitas de nossas aulas, nas quais língua ainda não é vista como veículo para comunicação, mas como um sistema de regras gramaticais a serem passadas aos alunos.

Há que se destacar, porém, que embora em seu texto os PCN explicitem a necessidade de um trabalho amplo e sério de formação contínua de professores, para que as mudanças pretendidas com esses novos parâmetros educacionais pudessem ocorrer, isso, na verdade, não ocorreu. Em alguns casos, os professores das escolas públicas sequer receberam ou tiveram disponível uma cópia desse documento intitulado PCN. Desta forma, visões e interpretações errôneas em relação a esses parâmetros, para o ensino de língua inglesa, terminaram por tirar o tapete de muitos professores, que já não mais sabiam o que ensinar ou como ensinar.

Além da dificuldade de os professores lidarem com a nova realidade sugerida pelos PCN, cabe considerar um pouco a realidade que vivem em relação à convivência com os alunos em suas aulas.

A presença dos EUA como lugar de sucesso (Moita Lopes, 2004, mimeo) é uma presença constante na vida do aluno de periferia da escola pública, esta realidade está presente nos discursos dos alunos e na capa do diário reflexivo do aluno A em 2004:99. Essa presença está nas músicas, nas roupas, nos depoimentos e nos bate papos dos corredores da escola. Isso está implícito não só na escola, como também na realidade brasileira, na sua diversidade e o documento dos PCN (1998) apresenta também essa preocupação com o inglês no mundo globalizado (Moita Lopes, 2005:1-13).

Porém, quando os alunos chegam na quinta série, encontram dificuldades de integração às exigências nem sempre explicitadas pela escola, o que muitas vezes acaba interferindo no desempenho escolar. Não podemos esquecer que, em sua grande maioria, esses alunos são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir suas identidades. Muitas vezes nós, profissionais da educação, não apresentamos preocupação com essas questões presentes no cotidiano escolar. Esta falta de percepção acaba fazendo com que os alunos, progressivamente, percam seu vínculo com a escola, ficando à margem como diz Wenger (2001). Assim, anulam as



expectativas iniciais de aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes, em especial em LE, o que acaba provocando o distanciamento entre seus objetivos, os dos professores e os da escola.

Os alunos que estudam nas escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo apresentam um percurso escolar com interrupções e acabam sendo excluídos das escolas. Faço referência as escolas das periferias por ser a realidade que convivo acredito que as escolas públicas que não estão situadas na periferia possam apresentar uma realidade similar. Fundamento esta afirmação com base nos depoimentos dos alunos e também nos dados de evasão e repetência presentes na escola em que atuo e que são apresentados ao início de cada ano letivo, com base no levantamento feito pela Diretoria de Ensino a qual a escola em que me insiro está subordinada. São muitos os fatores que interferem nesse processo tumultuado de escolarização: os movimentos migratórios motivados por mudanças constantes das famílias, ou mesmo o fato de muitos deles precisarem trabalhar para ajudar no sustento familiar, aliado às condições de ensino oferecidas e à conflituosa relação destes alunos com a escola. Isso influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem de LE.

As escolas precisam oferecer um espaço de convivência social em que pessoas cooperam, constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais e respeitam o pluralismo (Munanga,2001:10). De forma que não fiquem isoladas por altos muros, grades e cadeados, que muitas vezes são vistas como corpos estranhos à comunidade.

Levando em consideração o aspecto social no processo de ensino-aprendizagem de LI, refletindo sobre os discursos que são veiculados em sala de aula pelos alunos, pelos professores e pela instituição, penso nas considerações que Bakhtin (1952) traz porque falamos a língua dos outros, língua não é um processo individual, quero dizer que muitas vezes reproduzimos o que o outro já disse, talvez em outro contexto ou mesmo em

outra circunstância, daí a relevância de ouvir o outro, que voz é esta que ecoa através da linguagem e que se perpetua na sala de aula, com relação as experiências de aprender inglês. A importância do contexto social em que estamos inseridos pode favorecer a investigação do enunciado e, através dele, podemos perceber como o sujeito é constituído socialmente. Ao ouvir a história de vida de nossos alunos, é possível construir um panorama representativo do público que temos e o que esperam aprender.

Talvez, entendendo e refletindo sobre nossa história, desde a criação da cadeira de Inglês no currículo das escolas, possamos melhor compreender como a língua inglesa é vista hoje, apesar dos obstáculos como a perda de *status* que a disciplina sofreu posterior a 1961, por exemplo, obstáculos estes que socialmente e historicamente ainda vivemos, principalmente no contexto de escola pública no Brasil. Acredito que se for vista principalmente pelos educadores como prática social, a língua inglesa possa ser uma oportunidade para os alunos repensarem o mundo em diferentes perspectivas. E a disciplina de língua Inglesa poderá ter seu *status* restaurado.

Olhando essa realidade e percebendo esse contexto caótico de ensino de Inglês na escola pública, alguns pesquisadores, em especial pesquisadores da área de Lingüística Aplicada, como Lessa (2003), Liberali (2003), Collins (2003), Moita Lopes (2003), Celani (1997/2003), Magalhães (1999/2001/2003), Freire (2003), Ramos (2003), Castro (2003), Romero (2003), Duarte (2003), vêm desenvolvendo pesquisas a respeito do ensino de LI na escola pública. Apresento aqui algumas considerações, que nos ajudam a conhecer melhor esse universo que é o ensino de inglês na escola pública.

Os professores de LI, em sua formação na graduação, desenvolvem valores e crenças acerca do que é ensinar e aprender em língua estrangeira. Entretanto, ao adentrar a sala de aula da escola pública, se deparam com um contexto social, muito diferente daquele que teoricamente seria o desejável – se é que posso dizer assim. Acredito que a formação em serviço possa auxiliar

o professor neste momento tão difícil, que se apresenta na prática pedagógica da escola pública. Penso, também, que a identidade do professor, que se encontra fragmentada por conta dos acontecimentos que já elenquei aqui, perda de *status* da disciplina, neste momento, possa ser ressignificada em uma atuação mais concreta de seu papel em sala de aula.

Ao começar a escrever este capítulo, percebi a dificuldade que eu tenho em escrever acerca da minha prática pedagógica como professora-pesquisadora negra e como participante no processo de desenvolvimento desta pesquisa. Pensei, então, naquilo que já havia estudado e lido a respeito da pesquisa narrativa, na busca desse caminho como um instrumento, que possibilitasse alcançar meu objetivo de analisar a minha prática em sala de aula e a interação decorrente das oportunidades desenvolvidas nesse contexto. Neste momento foco meu olhar não só no processo de ensino-aprendizagem, mas julgo ser importante repensar minha identidade de sujeito ativo no desenvolvimento de minhas ações.

Penso que para esta investigação é necessário revisitar/repensar minha identidade de pessoa e profissional apresentada através de relatos de experiências vividas por mim em diferentes momentos da minha vida. Entendo esses momentos como bastante relevantes pois, eles interferem diretamente em minha prática de sala de aula, além de contribuírem para um melhor entendimento sobre essa identidade subjacente ao meu trabalho. Antes desse revisitar/repensar, porém, acredito relevante discutir conceitos de identidade apresentados por diferentes autores, para construção de um suporte teórico significativo para aquilo que me proponho investigar.

Escolhi começar discutindo o conceito de identidade salientado por Soares (2001), Munanga (2000/2004), Moita Lopes (1998/2002), Freire (2002), Celani (2002), Silva (1999), Gee (2000), de forma a compor um panorama amplo, já que esses autores abordam o tema identidade em diferentes

perspectivas, e também como ponto de partida para expor a concepção de identidade que adoto em minha investigação.

### **1.3- Conceito de Identidade**

Inicialmente, parto de diferentes enfoques, apresentados pelos autores citados na seção anterior, acerca de identidade, para depois discuti-los em particular, aprofundando aqueles que se coadunam com a concepção que adoto em minha investigação. Começo com o conceito apresentado por Soares (2001).

Para Soares (2001:23), identidade é a síntese do ser. Para essa autora, a identidade é constituída democraticamente e está livre de condicionamentos ou valor de troca ou mesmo uso. Em sua visão, as etapas da identidade são caracterizadas na educação infantil, prolongadas na juventude e se consolidam na fase adulta.

De forma menos generalista, Munanga (2000:11 /2004:28) assume que o conceito de identidade está relacionado à diversidade étnico-racial e social. Para esse autor, a identidade é a memória. Considerando a memória como um órgão que armazena as experiências positivas e negativas, essas experiências é que ajudariam a formar, segundo o autor, o patrimônio cultural de cada pessoa. Munanga (2000:12) ressalta, ainda, a importância de se considerar este fator, a identidade, na escola, sobretudo na escola pública, como um aspecto relevante na constituição e construção das práticas e experiências pertinentes a esse contexto. Perspectiva semelhante é adotada por Moita Lopes (1996/2002), que, embora não estabeleça um conceito de identidade, aponta a relevância de se considerar as identidades (professor e aluno), sobretudo na escola. Para esse autor, o estudo das identidades está intimamente ligada à relação professor e aluno, na sala de aula, sobretudo na necessidade das identidades na interação e na aprendizagem compartilhada.

Para Freire (2002/2003) somente um ser humano/indivíduo que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, é capaz de admirar este contexto com o objetivo de transformar este contexto através da sua própria criação, comprometendo-se. Para o autor, identidade está relacionada a este ser transformador.

Gee (2000) nos chama a atenção para a categorização que acredita ser indispensável para o entendimento do conceito de identidade. Esse autor classifica identidade como identidade natural, identidade institucional, identidade por afinidade e identidade discursiva, relacionadas entre si e oferecendo um panorama do todo do ser humano participante de uma sociedade. Mais adiante na página 23, apresento detalhes desta categorização proposta pelo autor.

Finalmente, fechando o primeiro momento desta trajetória investigativa acerca dos conceitos de identidade, apresento as considerações propostas por Silva (1999), que aborda a relevância do currículo multiculturalista, e que escolhi discutir por considerar que professor e aluno tendo uma identidade constituída na sociedade, e que a escola faz parte desta sociedade comunitária, onde o currículo tem seu papel relevante.

Assim, Silva (1999:22) nos chama a atenção para o conceito de identidade em relação ao currículo multiculturalista. Para o autor, este conceito está sendo construído como parte de uma cultura, por meio de formas de representação de caráter afetivo e ativo, além de questões ligadas ao saber e ao poder compartilhados entre professor e alunos.

### ***Quais as diferenças ou semelhanças entre os vários conceitos?***

Como se pode notar, as perspectivas apontadas pelos autores citados neste capítulo tratam do conceito de identidade, em enfoques que nos remetem

a diferentes aspectos da pessoa humana e também da sociedade, importantes para a constituição da identidade.

Soares (2001:24) parece assumir identidade como parte do desenvolvimento de caráter mais biológico do indivíduo. Identidade seria, então, a síntese das características pessoais que o indivíduo começa a desenvolver na infância, aprimora na juventude e consolida na fase adulta. Cabe ressaltar que a constituição dessa identidade é, para essa autora, realizada de forma democrática; ou seja, cada indivíduo *teria liberdade* para constituir sua própria identidade, a despeito dos condicionamentos ou valores de uso e troca que permeiam a vida em sociedade.

Cabe aqui um certo cuidado e atenção para o uso do termo “consolidação” empregado por Soares (2001:24), pois esse pode estar relacionado a uma visão de finalização ou acabamento da identidade, em uma perspectiva mais estática do que a concepção dinâmica presente na visão de outros autores. Concordo com a autora quando ela afirma que a identidade tem sua etapa inicial na educação infantil e se estende até a fase adulta; porém, como já me referi anteriormente, entendo que a identidade não é estática, ela vai sendo ressignificada a cada momento representativo da vida de cada indivíduo e em relação aos diversos contextos dos quais participa. No contexto da sala de aula, por exemplo, creio que haja “certa” democracia, acontecem coisas alheias à nossa vontade e que comprometem favoravelmente ou não o nosso trabalho. Assim, nem sempre é possível fugir aos condicionamentos e valores identitários que terminam, também, por moldar ou contribuir para a constituição de nossa identidade.

A visão de Soares (2001:24)) difere, por exemplo, do papel das práticas discursivas apresentadas por Moita Lopes (1998/2002). Quando afirma que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades, ao agirem no mundo através da linguagem, num processo dialógico de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial Moita Lopes (1998/2002) assume

uma perspectiva mais dinâmica e sócio-histórica, diferente daquela em fases ou etapas sujeitas a consolidação na fase adulta como exposto por Soares. Concordo com essa visão do autor e, pensando no contexto de sala de aula, creio que o professor está em constante colaboração com seus alunos, colegas professores, diretores e coordenadores, além dos pais dos alunos e demais trabalhadores da comunidade escolar, e nesse processo discursivo constitui a si, como professor, além de abrir espaço e criar experiências capazes de colaborar para a constituição da identidade de seus alunos. Munanga (2001) afirma que o professor é um ser único constituído pelo cenário que é a sala de aula. Eu incluiria também o aluno nessa afirmação, sem, no entanto desconsiderar os demais contextos que também permeiam e influenciam a prática da escola.

Retomando a discussão proposta sobre as diferenças e semelhanças entre as visões de identidade apresentadas, cabe comentar que, em uma visão antropológica, para Munanga (2001/2004), a identidade está estreitamente relacionada com a diversidade cultural e étnica. Parece, então, que, para esse autor, é diferenciando-se dos outros e das diferenças que nos cercam que constituímos nossa própria identidade. Penso que do ponto de vista educacional nos vemos muitas vezes muito parecidos em atitudes, discursos, propostas de trabalho. Na perspectiva desse autor, essa constituição teria um aspecto dinâmico, embora, talvez, ainda arraigadas/presas às tradições culturais e étnicas inerentes a cada grupo social ou comunidades distintas. Enquanto para Soares (2001) a identidade estaria consolidada com a idade adulta, portanto relacionada com a temporalidade, para Munanga (2001/2004) a relação mais forte seria com as tradições culturais e étnicas.

Incluindo Moita Lopes (1998/2002), os demais autores abordados, Freire (2002); Gee (2000), parecem adotar uma postura mais abrangente que Soares (2001) e Munanga (2001). Ao abordarem aspectos tais como dialogismo, pluralidade, sociedade, transformação e reflexão, que vão sendo apresentados ao longo desta seção, Freire, Gee e Moita Lopes parecem não se ater a apenas um aspecto em especial, como parecem fazer Soares e Munanga.

Conforme defendem Magalhães e Celani (2004:60) a escola deve ser como *“um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla”*, se não considerarmos esse todo ou esse entorno, não conseguiremos vislumbrar nossa transformação e de nossos alunos e a ressignificação da aprendizagem de LI na escola pública.

Freire (1985/2002/2003) salienta que o ser humano é um ser histórico e social capaz de comprometer-se com a ação reflexiva intimamente ligada ao seu fazer pedagógico, o que combina com as considerações feitas por Moita Lopes (1998) da relevância da escola na vida das pessoas, por ser um lugar onde as pessoas passam uma grande quantidade de tempo e o fato de as escolas serem instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento gerando significados a todos os participantes em seus diferentes contextos.

Tampouco a escola pode deixar de levar em conta o currículo multiculturalista (Silva, 1999), bem como a diversidade sócio-cultural presente na escola pública, <sup>2</sup> lugar no qual a identidade vai sendo ressignificada como parte da cultura de alunos e professores por meio de representações de caráter afetivo e também pelas questões de saber que emergem dessas representações compartilhadas entre professor e alunos.

Gee (2000) nos apresenta uma categorização ampla de identidades as quais ele nomeia de identidade natural, identidade institucional, identidade por afinidade e identidade discursiva.

---

<sup>2</sup> Lei 10639/2003. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, julho de 2004, p.17.



Identidade natural é aquela determinada pela natureza, ou seja, é uma maneira de ser sobre a qual não temos controle. Conforme aponta Gee (2000), uma identidade natural necessariamente recai sobre os outros tipos de identidade, que apresento logo a seguir.

Identidade institucional refere-se a uma posição atribuída a um indivíduo devido à sua inserção em uma determinada instituição. Acredito que ao fazer referência a identidade institucional, reporto-me ao poder da instituição pública com suas leis, documentos, grades ou matrizes curriculares e também ao papel do educador da escola pública de transformar de forma colaborativa a prática pedagógica da escola em que está inserido, auxiliando seu educando no universo escolar e para alguns fora dele, quando tem a possibilidade de aplicar ou por em prática na sua vida real e social ensinamentos desenvolvidos na escola.

Exemplos de estudos em que a identidade institucional pode ser particularmente relevante podem ser percebidos nas visões de ensino-aprendizagem apresentadas pelos PCN-LE (1998), bem como nas considerações feitas por Moita Lopes (1998) acerca do papel da escola na construção ou fragmentação da identidade e Celani (2000) quando apresenta um panorama das reformas educacionais ocorridas no componente curricular de língua estrangeira desde a criação da Cadeira de Inglês (1809) até a visão apresentada pelos PCN-LE (1998).

A próxima perspectiva apresentada e categorizada por Gee (2000) diz respeito a Identidade por afinidade, construída pela inserção em grupos de interesse que partilham experiências comuns. Esta inserção deve ocorrer de livre e espontânea vontade para que as práticas envolvidas sejam vistas como constitutivas da identidade de uma pessoa. Na escola pública penso que essa inserção é possível quando alunos e professora trabalham juntos construindo conhecimento.

Por último, Gee (2000) nos apresenta a identidade discursiva, construída através do discurso com outras pessoas. Ele salienta a importância dos significados que vão sendo construídos, no caso desta pesquisa, na escola em especial na sala de aula entre alunos e professora pesquisadora que investiga a própria prática e a relação desta com a ressignificação da identidade.

Os conceitos pontuados por Gee (2000), me parecem pertinentes a esta pesquisa, uma vez que este autor aborda elementos diversos que compõem o universo escolar: a pessoa humana, a instituição, o discurso. Esses conceitos se articulam se considerarmos o indivíduo na sua plenitude, pensando no professor e no aluno, posso afirmar que ambos ao adentrar os muros da escola carregam suas crenças, seus valores e a interação decorrente das ações/práticas que se desenvolvem ao longo do cotidiano em sala de aula e fora dela nos discursos que são construídos e ressignificados oferecem uma oportunidade de transformar este universo escolar.

Neste estudo, temos a escola pública e a inserção em grupos de interesse, que podem estar relacionados à interação professora-pesquisadora e alunos participantes da pesquisa com a instituição na qual estão inseridos, considerando também as relações com o discurso institucional e social que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem.

Há, ainda, a interação mediada pelas histórias de vida da professora, dos alunos e de seu contexto de aprendizagem ressignificando a identidade de ambos tanto para a vivência da escola como também para a vida.

Retomando as caracterizações apresentadas por Gee (2000), é importante salientar que para esse autor a identidade depende largamente do contexto em que a pessoa se encontra em dado momento e, considerando que contextos e momentos estão em constante mudança, a identidade não é fixa; acredito que a todo momento ela vai sendo ressignificada.

No entanto, vale a pena ressaltar que embora as identidades sejam passíveis de ressignificação, o processo de ressignificação que gera transformação pode ser uma trajetória mais difícil e complexa do que o educador imagina. Para Bruner (1996), a permanência das identidades, dia após dia, ao longo da vida dos indivíduos através do seu conceito de existência histórica da narrativa, com o qual tentamos estabilizar nossos mundos, impondo coerência sobre o passado, mesmo quando as circunstâncias mudam, entretanto, tentamos preservar nossas identidades para no momento seguinte sermos praticamente os mesmos, e a transformação, onde ficou, em que momento se perdeu, talvez no emaranhado de crenças acerca do cenário da instituição pública muitas vezes excludente.

Polkinghorne (1988) resalta que a reconfiguração de uma narrativa geralmente só ocorre com bastante dificuldade e resistência. Talvez por essa razão, analisar a própria prática seja tão doloroso e revisitar a sua/minha história de vida<sup>3</sup> ajuda a distanciar-se/me um pouco desse sofrimento e a reconhecer marcos do imaginário infanto-juvenil, bem como na fase adulta, sobretudo no recontar das histórias de vida e que estão presentes na prática pedagógica. Na pesquisa qualitativa os dados revelam o que realmente acontece no âmbito da sala de aula entre professora-pesquisadora e os alunos. O autor esclarece que:

*Os eventos que acontecem às pessoas só podem fazer sentido se puderem se encaixar num cenário já existente ou se o cenário propriamente puder ser reconfigurado ou substituído. Essa segunda possibilidade geralmente só ocorre com bastante dificuldade, resistência, uma vez que a maioria das pessoas tenta, a todo custo*

---

<sup>3</sup> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. Nelson Mandela. Este trecho foi apresentado na página 05 desta pesquisa por trazer um traço identitário marcante no trabalho desta pesquisadora, presente nos eventos apresentados ao longo deste trabalho que vão sendo reconfigurados com bastante dificuldade no cenário atual e que se coadunam com as afirmações de Polkinghorne, 1988:10.

*manter seu cenário atual, mesmo que isso signifique ignorar ou distorcer os novos fatos. (Polkinghorne, 1988:10).*

### **Qual o conceito a ser utilizado na dissertação?**

Após a análise e discussão dos conceitos apresentados, me parece que aqueles pesquisados e discutidos por Gee (1999/2000), Munanga (2000/2001/2004), Moita Lopes (1998/2002), Freire (2002/2003), parecem ser os mais pertinentes.

Segundo Munanga (2000/2001/2004) o conceito de identidade está relacionado à diversidade étnico-racial e social. Daí a necessidade de se discutir essa diversidade no âmbito escolar, para que os alunos possam ter consciência da importância e da riqueza que essa diversidade pode trazer a nossa cultura e a nossa identidade nacional, considerando que nossas escolas possuem alunos de diferentes ascendências étnico-raciais e sociais.

Para esse pesquisador o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessam a toda comunidade de alunos, pois essa memória pertence a todos os brasileiros, fruto de todos os segmentos étnicos. Ele ressalta ainda que “se nossa sociedade é plural, étnica e cultural, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade de nosso povo” (Munanga, 2001:12). Para o autor, memória é o *órgão* que armazena as experiências positivas e negativas e que formam o patrimônio cultural de cada pessoa.

Apresento a referência que Munanga (2000/2001) nos traz, enquanto pesquisador das ciências antropológicas que é acerca da identidade ligada a diversidade étnica, uma vez que sou uma professora negra e que meus traços étnicos são uma presença forte em minha prática pedagógica. Saliento que essa presença será melhor percebida através do material documentário

apresentado e analisado/gerado nesta pesquisa, no capítulo de análise do material documentário.

Para Moita Lopes (1998/2002), o estudo das identidades de professor - aluno na sala de aula, tem sido, hoje, a preocupação de muitos pesquisadores. O autor refere-se à necessidade da identidade na interação professor-aluno e na aprendizagem compartilhada advinda desta interação e para isso o autor se apoia teoricamente numa citação de Edwards&Mercer (1987:3) na qual os pesquisadores justificam a necessidade da interação: *o ato de compartilhar conhecimento é uma atividade com a qual nos defrontamos no dia-a-dia como agentes do mundo social* (E.&M.,1987:3 apud M.L. 1986,2002:97). Acredito ser relevante a consideração que o autor apresenta a respeito do ato de compartilhar conhecimento, pois ajuda a dismistificar a crença de que o aluno é tabula rasa, não sabe nada e que nós professores detentores do poder abriremos a ele as portas do conhecimento. A constituição da identidade perpassa também por este paradigma de saber que está presente no cotidiano de muitos professores e que pode ser percebido nos trabalhos de Margato (2002) citado na sub-seção que trata da identidade do professor de LI na escola pública.

É interessante salientar o papel das práticas discursivas e da alteridade nessa construção, que é enfatizada por Moita Lopes (1998/2002:62) quando ele afirma que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades, ao agirem no mundo através da linguagem, em um processo dialógico de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial.

Ainda para Moita Lopes (1998) a relevância da escola na vida das pessoas pode ser justificada, pela quantidade de tempo que ali passam e pelo fato de que as escolas, sendo instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento, geram significados que têm mais crédito social do que em outros contextos. Considerando a concepção sócio-histórica adotada por esse autor, em relação à identidade, creio que esta se

relaciona com o objeto de estudo desta pesquisa e, portanto, creio que sua visão pode auxiliar o desenvolvimento deste trabalho, oferecendo um embasamento acerca da identidade que pode ser triangulado com os demais conceitos de identidade apresentados neste estudo.

A concepção de Freire (2002) também parece relevante para o desenvolvimento deste trabalho, por sua relação com o caráter reflexivo e dinâmico inerente à constituição da identidade. Além disso, o trabalho desse autor relaciona-se diretamente com o contexto de educação, o mesmo alvo neste trabalho de pesquisa. Freire afirma que *se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.* (Freire, 2002:17).

Essas concepções dialogam entre si na medida que tratam da identidade do ser humano, sob diferentes perspectivas, antropológicas, identitárias, de arquitetura do ser, institucionais, discursivas e que encontram vozes que ecoam no cenário da sala de aula que é foco também deste trabalho.

Vários autores (Munanga, 2000; Freire, 1970) discutem o papel exercido pelos traços individuais característicos de cada aluno para uma aprendizagem mais efetiva de língua estrangeira. Acredito que características de traços individuais de cada professor também representam um marco no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Destacarei Celani e Magalhães (2002), além de Moita Lopes (1996), que apresentam estudos de enfoque na formação de professores e na ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras, presentes nas representações dos professores do que seja ensinar e aprender, especificamente em LI.

Celani & Magalhães (2002) revelam que esse enfoque no indivíduo é bastante presente nas representações dos próprios professores de inglês, que tendem a atribuir o insucesso na aprendizagem ora aos alunos, que são responsabilizados por não terem interesse em aprender inglês, por motivos pessoais alheios à escola, ora aos professores, quando estes não dominam a língua, não são criativos, pacientes ou afetivos.

Celani (2003:34) assinala em seu artigo que trata da formação de professores, que em grande parte das reformas educacionais, o que acontece é uma mudança de estruturas sem mudança de cultura, com resultados não satisfatórios; outros mecanismos e novas estruturas são necessários, segundo a autora, para o florescimento de novas culturas.

A autora esclarece ainda, citando Fullan (1991/1996/2000), que uma das principais razões pelas quais os professores parecem estar constantemente na defensiva, em relação a críticas externas, é que ou não entendem completamente o que fazem, ou não são capazes de se explicar adequadamente( Celani,2003:34).

Moita Lopes (1996:65), por sua vez critica essa crença dos professores e aponta que esse é “*um dos fatores que caracterizam o aprendiz de LE mais discutidos tanto por leigos quanto por profissionais da área de psicologia de aprendizagem de LE(s)*”, para ele, essa falta de aptidão levantada por professores e pesquisadores que atuam na área de segunda língua é como um mito que advém da falta de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE e acrescenta ainda a ambigüidade que está presente no conceito de aptidão que é mal-definido e não apresenta uma base de apoio para tal conceitualização.

Acredito que aos estudos referenciados nesta seção podem ser acrescentados os estudos de Silva (1999), que nos apresenta o conceito de

identidade relacionado à questão do currículo, se considerarmos que toda trajetória desta pesquisa se desenvolve no contexto escolar. Silva (1999) nos chama atenção para o conceito de identidade em relação a currículo multiculturalista; o autor salienta o conceito de identidade sendo construído como parte de uma cultura, por meio de formas de representação de caráter afetivo/ativo, questões de saber e poder compartilhados entre professor e aluno. Considero que essa visão de identidade do autor é também importante como suporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho.

Concordo com Moraes (1996:133) com relação à nossa identidade e a idéia de pertencimento que ela nos apresenta quando postula o seguinte: “*nossas identidades não são completamente nossas, elas estão situadas no limiar entre nós mesmos e a arena social*”. A autora traz uma realidade de educação bilíngüe, que eu pesquisadora estou trazendo para o contexto de professores e alunos, penso que a identidade do professor de LI na escola pública é constituída de valores, nos quais ele acredita e que vem ressignificando, ao longo de sua narrativa de vida de forma explicitada ou não, muitas vezes presente na suas ações/práticas em sala de aula. Penso também que os alunos possuem o que chamo aqui de *arena social* Moraes (1996:133) que é constituída pela sua vida em família e sua convivência com seus pares no âmbito da escola, que pode ser percebida nas escolhas ou não que ele faz no seu dia a dia, nas roupas que seleciona para vestir, no seu estilo musical, nas palavras que reproduz para estabelecer uma dialogicidade com o professor na interação em sala de aula, que é bastante diferente daquela escolhida por ele no diálogo com seus colegas de classe ou da escola.

Considerando que a identidade de professores e alunos, ou mesmo da escola, está intimamente relacionada, ou é influenciada e constituída pelas histórias de sua instituição maior, os documentos e leis que regem sua vida, passo agora a expor e discutir um pouco esse cenário.



### 1.3.1 – Identidade(s) do Professor de LI na Escola Pública

A identidade do professor de inglês da escola pública apresenta certas peculiaridades que gostaria de compartilhar.

A sala de aula, para mim, não é apenas uma sala com janelas, porta e carteiras. É muito mais, é um lugar que se concretiza com a relação, entre aquilo que meus alunos e eu construímos juntos, trocando histórias, acontecimentos cotidianos. Muitas vezes, falar em inglês é um pedido de socorro do aluno para ser ouvido, dependendo do contexto (momento) da situação que se apresenta na aula e das escolhas que se faz. Compartilhar alegrias e sofrimentos é o melhor a fazer naquele momento. Acredito que a interação das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem é o mais importante, naquele momento para o aluno e nós professores precisamos perceber isso. Os alunos têm uma história de vida que interfere no processo de aprendizagem, e que muitas vezes precisam ser ouvidos pelos professores, a fim de ser compartilhados objetivando uma melhor aprendizagem daquilo que foi proposto a ser desenvolvido em sala de aula.

Minha preocupação com os alunos ultrapassa a minha sala de aula e chega até este trabalho. É por isso que essa pesquisa está permeada de excertos da fala de meus alunos. Como também valorizo a experiência de vida como ponto de partida como caminhos que proporcionam e proporcionaram reflexão e transformação, colaborando para ressignificação de minha identidade pessoal e profissional, também agora como pesquisadora, adoto aqui uma postura narrativa, no sentido de dar voz a professora-pesquisadora que sou eu e aos meus alunos, e neste momento me reporto à ilustração *Recontando conversas* deste trabalho, onde a figura da árvore/maçãs representa os diferentes conceitos discutidos, as experiências de meus alunos que foram compartilhadas comigo ao longo dos três anos de convivência no

ambiente escolar, a girafa que aparece nesta mesma ilustração<sup>4</sup> personifica a figura da professora-pesquisadora, a menina no balanço esta intimamente ligada as histórias que relato neste trabalho no meu percurso narrativo que apresento no capítulo de metodologia e no capítulo de análise dos dados, a joaninha na relva representa as marcas dessa identidade de professor de inglês discutidas por mim nos trabalhos de Pow (2003), Margato (2002), Nogueira (2005) e Cunha (2003), pesquisadoras que também retratam a realidade de professores da escola pública e que passo a comentá-los na pagina 34 desta seção.

Através dos relatos de experiência, adquiri voz, assim como a girafa que uso para ilustrar minha trajetória de vida. Aos poucos vou deixando a máscara de flandres. Tudo isso representa metaforicamente parte do percurso que venho trilhando na constituição de minha (s) identidade (s).

No entanto, sabemos que não é assim que a maioria dos professores de língua inglesa da escola pública se identifica. Em geral, a imagem que produzimos de nós mesmos é a de um professor “menor” (Pow, 2003) que aqueles que lecionam em escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Por falta de oportunidade, muitos de nós chega a sala de aula sem a fluência que imaginamos necessária para o exercício do magistério. E isso dói.

Sem contar a realidade de classes numerosas e violentas que enfrentamos quase todos os dias em nossas escolas, e o salário baixo ao qual somos submetidos.

No entanto, essa realidade de dificuldades e de falta de auto-estima que aqui comento e que certamente colabora para a construção de minha identidade como professora de língua inglesa na escola pública, infelizmente não é somente parte de minha história, de apenas uma história de ser

---

<sup>4</sup> Essa ilustração é a fotografia de um quadro que recebi de uma colega de trabalho e que representa muito nesta trajetória investigativa.

professor de Inglês nesse contexto. Marcas dessa identidade podem ser vistas, também, nos trabalhos de Pow (2003), Margato (2002), Nogueira (2005) e Cunha (2003). Pensando nos trabalhos dessas pesquisadoras que retratam a realidade de professores da escola pública, passo a comentá-los.

Pow (2003:65) é uma pesquisadora que desenvolveu estudo sobre “as lacunas na formação fonológica e suas repercussões na constituição da identidade profissional do docente de inglês e no seu desempenho na sala de aula”. Seus participantes de pesquisa foram professores de Inglês da escola pública, participantes do programa do curso reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando<sup>5</sup>, já comentado no início deste capítulo. Ao buscar desenvolver seu estudo, Pow (2003) tece alguns comentários que podem nos ajudar a apontar algumas marcas da identidade do professor de inglês na escola pública.

Segundo Pow (2003:82), a formação fonológica do professor da escola pública é, em geral, incipiente. Além disso, há diversas crenças ou mitos que permeiam o dia a dia desses professores, o que faz com que passem a se identificar como professores menores, como eu mesma já comentei no início dessa sessão. Ainda, segundo Pow, o fato de a maioria dos professores da rede pública ser falante não-nativo da língua que ensinam contribui muito para essa sensação de “professor menor”, professor não autorizado para o ensino da língua que ministra. Principalmente porque, como diz Pow, os professores da rede têm uma alta expectativa em relação a sua habilidade de falar inglês ser tão proficiente quanto a de um falante nativo.

Citando Cox e Assis-Peterson (2001:9), Pow (2003:84) afirma que os professores de inglês ainda não vêem o ensino de língua estrangeira como atividade política e crítica. Assim, persistem no “endeusamento da cultura de língua inglesa” conforme afirma Moita Lopes (1996), chegando até a desvalorizar e mesmo rejeitar a identidade lingüística e cultural do Brasil.

---

<sup>5</sup> A partir de agora faço referência ao programa como Curso Reflexão

Tendo em vista essa realidade, como apontado por Pow ((2003:86), com base em Cox e Assis-Peterson (1999, 2001:24)) assume-se que os professores de inglês têm a imagem de profissionais *alienados, reacionários, e submissos* em relação ao ensino de inglês.

Na sessão de análise de seus dados, Pow (2003) conclui que por querer buscar como padrão a pronúncia dos falantes nativos, os professores constroem sua representação sobre o que é ser um bom professor. Em suas palavras:

*Depreende-se, daí, a representação do professor como detentor do saber, que deve estar sempre certo, pois o erro põe em xeque sua credibilidade e sua auto-imagem. Assim, ter uma boa pronúncia e estar próximo do padrão nativo (qualquer que seja ele) não só o impede de incorrer em erros dentro da sala de aula, mas dão-lhe auto-confiança, especialmente em situações profissionais de interação que implicariam o desafio de pôr à prova sua habilidade comunicativa: (Pow, 2003, p. 86)*

Ainda segundo Pow (2003:95), devido à fragilidade do conhecimento sistêmico, os professores sentem-se inseguros, não têm auto-confiança, têm muito medo de errar e ser julgado pelos alunos, colegas entre outros, além da vergonha e desconforto ao perceberem que cometem erros quando usam a língua que ensinam.

Seguindo um caminho de investigação parecido, Margato (2002) também estuda a realidade de professores de inglês da escola pública. Trago aqui recortes de sua análise dessa realidade que muito podem contribuir para a caracterização da identidade do professor de Inglês nesse contexto. Margato (2002) estudou a transformação ocorrida com professores em serviço durante e

após a realização de um curso de formação de professores realizado no contexto da escola pública da qual ela era a diretora.

Ao discutir questões de identidade, Margato (2002) afirma que em geral,

*o professor não é capaz de sentir a importância daquilo que faz para além do que se constrói em sala de aula. A causa de tudo isso, na verdade, encontra-se na maneira como vem atuando, tão rotineira e engessada que não representa um desafio e não lhe dá mais encanto e prazer (p.104).*

E por não conseguirem perceber a importância do ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, os professores não conseguem atuar como educadores críticos e reflexivos. Segundo a autora, passam a ser apenas “prestadores de serviço”, p.102 sem compromisso político com a sua própria formação cidadã e a de seus alunos. Assim, reduzem o ensino de inglês ao ensino de gramática. No entanto, embora Margato (2002) assume que há uma tentativa de busca por mudança por parte dos docentes, por outro lado há uma resistência grande, resultado de vários programas de formação (chamados reciclagem) que em muito contribuiu para frustração desses professores, ao invés de apontar saídas alternativas. Há, ainda, segundo a autora uma desvalorização e falta de prestígio desses professores em relação ao seu papel na sociedade. Isso faz com que se sintam perdidos em sua identidade como professores de inglês.

Conforme Margato (2002:150) esse cenário faz com que os professores da rede pública sintam:

- Baixa-estima
- Resistência a programas de formação e novas perspectivas de ensino
- Postura fatalista

A postura fatalista a que se refere Margato (2002) está relacionada com o discurso de que *nada dá certo, não há saída* e de que *o ensino de inglês na escola pública é assim mesmo*. Assim, não adianta investir em novas possibilidades de transformação do fazer de sala de aula.

Cunha (2003) e Nogueira (2005) são professoras de inglês da escola pública que conseguiram ultrapassar todos esses sentimentos de resistência e, após participação no programa do Curso Reflexão, já citado neste trabalho, resolveram desenvolver suas pesquisas de mestrado sobre a realidade do ensino de inglês na escola pública. A primeira desenvolveu pesquisa sobre as mudanças ocorridas com professores participantes desse projeto. A segunda trabalhou a questão da unidade didática elaborada pela professora e suas colegas do curso de reflexão e analisada e discutida pela professora-pesquisadora em seu trabalho de mestrado.

Segundo Cunha (2003), antes de iniciarem o Curso Reflexão, os professores de inglês da rede afirmavam ter a estrutura da língua como o foco maior de suas aulas, além de planejarem suas aulas sem levar em consideração as reais necessidades dos alunos. Além disso, seguiam o livro didático cegamente, tornando-o o guia mestre de suas aulas, sem nenhuma atitude crítico reflexiva sobre suas práticas pedagógicas. Ao final do curso, as professoras estudadas já diziam refletir sobre seu fazer de sala de aula, preocupando-se com as necessidades de seus alunos, embora grande parte de suas aulas ainda tivesse o foco na transmissão de conhecimento.

Na investigação apresentada por Nogueira (2005) podemos ver que a pesquisadora desenvolveu estudo sobre uma unidade didática para o ensino de inglês com o objetivo de analisar este material documentário, bem como a percepção dos alunos participantes da pesquisa em relação à contribuição desta unidade para a aprendizagem de inglês na sala de aula de uma escola pública, Nogueira (2005:82) Seus participantes de pesquisa foram ela e os

alunos da professora-pesquisadora. Ao buscar desenvolver seu estudo, Nogueira (2005) destaca informações comentadas pela autora/por ela que podem nos ajudar a apontar marcas da identidade do professor de inglês da escola pública, no seu papel mediador e na interação em sala de aula.

Segundo Nogueira (p.80), a reflexão do professor-pesquisador sobre sua prática diária, oferece benefícios para o desenvolvimento deste docente, como pesquisador e como professor. Além da contribuição no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, há certos fatos que acontecem no cotidiano da sala de aula da escola pública, como por exemplo, a interação entre alunos e professora, no momento da aprendizagem em diferentes contextos.

Nogueira (2005) acredita que a natureza de seu trabalho de “professora-*designer*-pesquisadora” (p. 80), possibilita uma reflexão mais aprofundada acerca de seu trabalho futuro e até mesmo, que este estudo possa ser adaptado a outros contextos de professores de inglês da escola pública.

Neste capítulo, foram discutidos os pressupostos teóricos que embasam este estudo, relacionados às questões de identidade, e as leis que fundamentam o ensino-aprendizagem de LI, envolvendo conceitos de narrativa na reconstrução da identidade do professor de LI. No próximo capítulo, apresento a metodologia usada no desenvolvimento deste estudo.



“Reconheça as diferenças.  
Não mude suas expectativas,  
e sim seu modo de abordagem.”

Annie Benford Duvall

O rio atinge seus objetivos porque  
aprendeu a contornar obstáculos.  
Lao-Tsé-séc 5 a. C – filósofo chinês.

Elaborado  
por Irene  
Izilda e  
Fabio  
Martins



## **Capítulo 2 –Trajetórias de Metodologia de Pesquisa cruzando o rio e saltando obstáculos do embrião.**

Neste capítulo explico a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. O capítulo apresenta quatro seções: a caracterização da pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes e suas características mais relevantes para este estudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como os procedimentos para a análise dos dados.

### **2.1 – Percorrendo o Caminho da Pesquisa Narrativa**

Meu caminho com a pesquisa narrativa começou com a dissertação de Mestrado de Mello (1999) quando tive a oportunidade de viajar com a pesquisadora através de minha história de vida de professora, que a autora intitulou autobiografia. Naquele momento fui apresentada aos estudos propostos por Connely e Clandinin (1988) no paradigma da pesquisa narrativa. Continuando meu caminho através do rio e saltando obstáculos do embrião como proposto por mim na página 39, revisei a pesquisa narrativa com a dissertação de Damianovic (1998) e com os artigos escritos por Telles (2002:91-116). Continuo meu caminho no rio, chego à árvore de 2004, inicio minha trajetória investigativa no LAEL/PUC-SP, para fazer Mestrado. Começo meus registros documentários, leio teorias que abordam diferentes paradigmas de pesquisa, leio e releio os dados coletados e triangulo com minha história de vida, encontro na pesquisa narrativa o caminho para minha abordagem metodológica.

Para Connely e Clandinin (2004:2) a pesquisa narrativa se apresenta como uma nova metodologia em educação e nas ciências sociais<sup>6</sup>. Tendo como pressupostos os estudos apresentados por estes autores, apresento aos

---

<sup>6</sup> Tradução feita por mim. “Narrative inquiry is a new methodology in education and in the social sciences”. (Connely e Clandinin, 2004).

leitores meu caminho pela pesquisa narrativa, que adoto como metodologia para análise deste estudo que se apresenta permeado de experiências que são apresentadas pelas histórias que me ajudaram a repensar minha experiência enquanto mulher, negra, professora de inglês que busca investigar a ressignificação de sua identidade e da identidade de seus alunos, sobretudo na intervenção do contexto de sala de aula nas aulas de LI. Tenho também por objetivo intervir no contexto estudado através de relatos de experiência uma vez que analiso minha prática em sala de aula na ressignificação da aprendizagem de LI numa escola da rede estadual. Entendo como história o portal Mello (2004:88) pelo qual eu me inseri no mundo e pelo qual minha experiência me permite interpretá-la e reescrevê-la de forma pessoal e significativa.

Acredito necessário esclarecer o leitor a respeito da escolha metodológica que fiz para este estudo. Então por quê pesquisa narrativa?

Minha pesquisa é um relato de minhas experiências de vida (pessoais e profissionais) que utilizo para construir os significados de minha própria identidade.

Além disso, ao expor os dados de meus alunos, o faço em forma de relatos/histórias vividas com eles, também como ponto de partida para entender as ressignificações de nossas identidades.

Segundo Clandinin e Connely (1995/2004) a pesquisa narrativa pode ser do tipo “telling” e do tipo “living”. Esclarecendo o que os autores estão chamando de “telling” e “living”: “telling” está relacionado com o relatar/contar de histórias e “living” tem a ver com o vivenciar uma história e depois relatá-la. Acredito que minha pesquisa é “telling” e também “living”. Porque estou recontando assim.

Bem, minha pesquisa é “telling” porque estou recobrando e contando as minhas histórias pessoais e profissionais. É “living” porque eu relato uma experiência vivida com meus alunos. Todo este contexto, que chamo aqui de viver (Claudinin e Connely, 1995/2004) ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa.

Outro dado que insere meu trabalho no quadro da pesquisa narrativa proposto pelos autores acima citados diz respeito aos movimentos de olhar para trás e para dentro de mim. Movimento este denominado pelos autores de “backward” e “inward”. Eu relato minha história: depois olho para o momento presente e construo os significados das histórias passadas ressignificando minha identidade atual. Depois olho para frente e para fora (movimento “foreward” e “outward”) buscando pensar que tipo de ressignificação meus alunos e eu fazemos de nós mesmos e refletindo como isso poder trazer implicações para nossas vidas futuras em relação à sociedade e profissionalmente.

Considerando os movimentos propostos pelos autores citados acima eu enquanto professora-pesquisadora estou envolvida na (oportunidade de) transformação da realidade em sala de aula de LI, não só revendo as minhas práticas de ensino-aprendizagem de LI na escola pública, mas principalmente ressignificando minha identidade étnica e educacional. Nesse processo é possível ressignificar uma identidade de professor de inglês, bem como ressignificar a identidade do estudante da escola pública que se perdeu ao longo dos anos, fruto talvez das práticas desenvolvidas na sala de aula por nós, professores de inglês.

Para isso, faço uso de reflexão crítica, utilizando relatos de experiências (narrativa de história pessoal e profissional da professora-pesquisadora), para coleta de dados, da seguinte forma: diário reflexivo dos alunos e da professora-pesquisadora, gravações de aula em áudio e/ ou notas de campo e questionário de necessidades e perfil dos alunos.

Desta forma, esta pesquisa enfoca o contexto de sala de aula (social) a partir da visão de seus participantes (professora-pesquisadora e alunos). Ao pesquisador cabe entender os significados construídos por ele e pelos outros participantes (alunos), de modo a compreender o contexto investigado. Os alunos participam da compreensão desta construção, através de suas respostas ao questionário de necessidades e de análise de perfil, apresentadas por eles no decorrer da pesquisa, bem como nos relatos que apresentam nos diários reflexivos. Principalmente, quando sugerem fazer o diário reflexivo em dupla ou trio – pois que, segundo eles, é mais fácil de expor suas idéias a respeito do que acontece na aula ou de como se sentiram. Alguns autores, como Moita Lopes (1994,1996) e Magalhães (1994,1997), salientam além da base crítica colaborativa do processo do papel do professor-pesquisador na transformação do conhecimento de educador e educandos, o papel do outro, que no caso desta pesquisa envolve alunos em situação real de sala de aula, como sujeito na construção e transformação do conhecimento.

O papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. Acredito que isso acontece no momento em que a professora leva em conta o que o aluno já sabe acerca do assunto a ser apresentado à aula. Ou então, quando não tem no educando uma ameaça, quando o aluno sugere uma nova técnica informativa para desenvolver uma determinada pesquisa. Se o professor deixar de lado a crença de ser detentor do saber, é possível uma construção compartilhada e a conseqüente transformação do conhecimento no processo de aprendizagem de LI.

### **2.2.1. Caminho da pesquisa narrativa**

Este estudo é um processo educacional de parceria entre a professora-pesquisadora e seus alunos do ensino médio de uma escola pública na periferia de São Paulo. Os parceiros desenvolvem um trabalho conjunto

objetivando uma ressignificação de suas identidades, no processo de interação da sala de aula, construindo significados para aprendizagem de LI. Em razão disto as histórias pessoais e profissionais da professora-pesquisadora e a história do grupo de participantes são muito importantes pois funcionam como contexto de produção de significados em suas vidas, e também por estarem presentes no contexto da sala de aula. Além disso, muitos acontecimentos no contexto da sala de aula, apresentados ao longo do recontar das nossas histórias, podem trazer implicações futuras em nossas vidas que vão além dos muros da escola.

Segundo Connelly & Clandinin (1995), na pesquisa narrativa as histórias pessoais e profissionais produzem significados e estabelecem relações com os eventos narrados pelo pesquisador-participante. Ao relatar minha história de vida neste estudo, adquiri voz, e nas minhas práticas pedagógicas meus alunos se tornam para mim agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal podendo assim ressignificar suas identidades de aprendizes de LI, não só em seu convívio na escola mas também fora dela, oportunizando uma transformação no processo de ensino-aprendizagem de LI na escola pública.

## **2.2. – Contexto de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino, localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, e o contexto é o cotidiano das aulas de Inglês em sala de aula.

A escola atende um público de classe baixa. Em grande parte, o público é composto de afro-descendentes, alguns oriundos de outras regiões do Brasil e os demais da própria região, a periferia de São Paulo. Há poucos alunos que pertencem à classe média-baixa.

Essa escola atende um público carente nos três períodos de funcionamento. Os pais ou responsáveis são pouco participativos, a maioria formada por trabalhadores braçais (pedreiros, diaristas, etc). Uma minoria participa da vida dos filhos, no projeto que faz parte do Programa Escola da Família (SEE) que acontece nos finais de semana e em outros projetos que a U.E. (unidade escolar) tem, como APM; CE;<sup>7</sup> Grêmio Estudantil.

Os professores, em sua grande maioria, são efetivos, se conhecem há um certo tempo. Há vários projetos pedagógicos que a escola desenvolve nas diferentes áreas do conhecimento, como Artes, Filosofia, Literatura, Educação Física, etc.

As aulas de inglês são respeitadas pelos outros colegas professores e pela comunidade escolar. Somos no total 6 (seis) professores de inglês na unidade escolar, embora nem todos sejam efetivos. Isso faz com que haja uma rotatividade anual de professores de inglês na escola.

Com o objetivo de trazer ao leitor um panorama da escola objeto desta pesquisa, apresento um pequeno resumo dos projetos que a U.E. desenvolve:

- Projeto em parceria com a Empresa Metropolitana de Água e Energia S.A. (EMAE), relacionado à questão ambiental, desde 2003. A escola fica próxima a um córrego que desemboca num braço da represa do Guarapiranga e a comunidade joga lixo, resto de móveis e outros utensílios acarretando em épocas chuvosas o transbordamento deste córrego. Em razão deste problema a EMAE em parceira com as escolas da região, desenvolve um trabalho de conscientização do risco que estas ações da comunidade acarretam para sua vida e o quanto agride o meio ambiente. Tal projeto interdisciplinar envolve alunos do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), em especial, e professores de diferentes

---

<sup>7</sup> Estas siglas estão explicitadas nas abreviaturas na página xvii desta pesquisa.

áreas, (Artes, Inglês, Educação Física, Ciências, Biologia, etc). Nas aulas de inglês desenvolvemos gibis temáticos elaborados pelos alunos e expostos na feira cultural com o objetivo de sensibilizar a comunidade.

- Projeto em parceria com a Divisão de Educação e Prevenção (DENARC-DIPE), que desenvolve palestras a professores sobre a prevenção ao uso indevido de drogas, com o objetivo que seus professores funcionem como multiplicadores do projeto na unidade escolar junto aos alunos e outros professores da escola.

- Programa Escola da Família (SEE). Este projeto apresenta diferentes atividades que são desenvolvidas nos finais de semana, objetivando trazer os alunos e os membros da comunidade a participarem dos diversos cursos profissionalizantes e outros lúdicos oferecidos no programa.

Alguns projetos são denominados pela escola como mais pontuais, por serem considerados emergentes. São desenvolvidos mediante algumas dificuldades que a escola sofre ao tratar as questões de preconceito de diferentes formas, como também na formação em serviço dos professores que ministram aula no ensino médio. Tais projetos envolvem professores e alunos. São eles:

- Projeto São Paulo – Educando pela Diferença para Igualdade, coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação (CENP/SEE). Este projeto objetiva sensibilizar alunos, professores e os demais integrantes da comunidade escolar para a questão racial. Esclareço que sou multiplicadora desse projeto na escola juntamente com meus alunos.

- Projeto Ensino Médio em Rede, destinado a professores do ensino médio, tem como objetivo sensibilizar os profissionais da educação para o novo perfil do aluno de ensino médio. Ele é apresentado na escola pública através de leituras e discussões do projeto e acontece nos horários coletivos (HTPC) e on-line.
- Outros projetos da SEE de que a escola participa são Teia do Saber; Pró-gestão; Reforço e Recuperação Paralela; Projeto ler e escrever.

Existem outros projetos por iniciativa de alguns professores nas diferentes áreas do conhecimento, que envolvem alunos e professores.

### **2.2.1. Os Participantes**

Nesta seção serão descritos os alunos e a professora-pesquisadora.

A sala de aula, foco deste estudo, é composta por uma média de 45 alunos que cursam o segundo ano do ensino médio no período diurno.

Participaram desta pesquisa a professora-pesquisadora (que nas interações está identificada pelos participantes como Irene Izilda; Teacher; Professora-Pesquisadora) e os quarenta e dois (42) alunos do segundo ano do ensino médio, período diurno. O consentimento dos alunos e a autorização de seus pais e responsáveis para a gravação em áudio foram concedidos no início do primeiro semestre de 2004, quando iniciei a pesquisa. A direção da escola consentiu na participação dos alunos após anuência dos pais e responsáveis.



Na chegada dos alunos novos no primeiro ano do ensino médio existe uma certa rejeição por parte daqueles que já estão na casa, como eles costumam dizer (rede estadual de ensino). Entretanto, ao final do primeiro bimestre, essa rejeição é dissipada e permanecem as diferenças oriundas do bairro, das favelas onde uma boa parte reside, que muitas vezes explodem na escola e a comunidade interna da U.E. (unidade escolar) tem que resolver.

Quando comecei a lecionar para eles em 2003, uma boa parte dos alunos queria saber da minha vida, quem eu era, de onde vinha, porque havia escolhido dar aula de inglês, se havia sofrido preconceito racial. Até que no segundo semestre de 2003, um grupinho de alunos me parou no corredor e disse: “Teacher, você gosta de apelido?”. Eu perguntei a eles qual o motivo. Eles responderam: Nós queríamos chamar você de Bob Marley, por causa das suas trancinhas no cabelo (cabelo rasta), das suas roupas, de coisas que você traz pra gente. Você gosta dele, né?”. Eu disse que tudo bem. Outro grupinho se aproximou, a maioria deles afro-descendentes e disseram, “Ah! Vamos chamá-la de Whoopi Goldberg,<sup>8</sup> porque a professora lembra aquela atriz que fez *Mudança de Hábito*”. Eu me lembro de ter dito a eles que era legal e que valeria uma investigação maior sobre o filme e a atriz no próximo ano, já que nós já nos havíamos organizado para aquele ano. Disse isso porque nós já havíamos discutido em sala que este projeto, com filmes e personalidades, seria desenvolvido no ano letivo de 2004. No entanto, a maioria daquele grupo que me procurou não estava presente no dia que nós (alunos e professora) acordamos esse combinado.

Os alunos preferiam fazer exercícios de estrutura, copiar, corrigir e trabalhar com música. Quando comecei a apresentar a eles outras formas de aprender inglês (de forma mais significativa a eles, proposta de emprego por exemplo, que alguns alunos já haviam comentado a respeito), a princípio eles se mostraram bem resistentes. Mas, ao longo do ano letivo de 2003 e no ano

---

<sup>8</sup> Convido o leitor a visitar o anexo 4, onde apresento um trabalho feito pelos alunos colaboradores/participantes desta pesquisa, que envolve um estudo comparativo (2004) entre a teacher e a atriz Whoopi Goldberg no gênero entrevista, em especial a conclusão que os alunos escreveram, p.164/167.

letivo de 2004, eles aceitaram melhor, participaram mais. A relação dos alunos com a língua inglesa ficou melhor.

A professora-pesquisadora sou eu, uma mulher de etnia negra, resido nas proximidades da escola objeto deste estudo, leciono no ensino público desde 1986. Exerço o cargo efetivo de professora de educação básica (PEB II) em língua inglesa na rede estadual e na rede municipal na cidade de São Paulo.

Sou formada em Letras, leciono desde 1986. Na escola objeto desta pesquisa, leciono desde 1997. Optei por trabalhar com este segundo ano do ensino médio, pois eles não têm grande afinidade com o inglês. Apesar de prestarem atenção às aulas, alguns como copistas apenas, reivindicam seus direitos de alunos e cidadãos sempre que necessário, quase não faltam à escola, adoram trabalho em grupo com desafios. Além disso, comparam-me a Bob Marley e a Whoopi Goldberg (eu queria saber mais sobre esses apelidos e sobre esses alunos). Há um fato relevante na relação de amizade existente entre estes alunos, e que eles revelam ao longo do ano letivo que eu considero muito curioso. Começou em 2003, permaneceu em 2004, e em 2005, vários foram remanejados para o noturno por diferentes motivos. Entretanto, eles sempre se falam, se encontram, “se curtem” - como eles mesmos dizem - e mandam lembranças para mim e para os colegas.

A sala de aula é composta de uma lousa à frente, janelas em toda lateral esquerda, mesa e cadeira do professor, e uma porta com vista para o corredor do segundo andar do prédio escolar.

Como já comentei anteriormente, trabalho nesta unidade escolar desde 1997, período dedicado ao ensino médio.

A sala que escolhi para trabalhar na pesquisa é composta, na grande maioria, por alunos que estudaram na rede municipal no ensino fundamental e passaram para a rede estadual para cursar o ensino médio. A princípio, eles sentem um impacto muito grande, pela quantidade de disciplinas, número de alunos por sala, falta das aulas de OSL (professor orientador de sala de leitura) e POIE (professor orientador de informática educacional). Os alunos que já estudam na rede estadual, não sentem essas dificuldades, já estão mais adaptados.

Eu os conheci em 2003. Alguns deles antes disso, pois por estar na U.E. desde 1997 e ter sido vice-diretora da escola por quase 3 anos, conheço alguns alunos e familiares desses alunos. Em 2003, ocasião em que eles estavam cursando o primeiro ano do EM (ensino médio), eram adolescentes, alegres, falantes, que apresentavam - e ainda apresentam - um bom relacionamento com a comunidade escolar. Alguns trabalham na secretaria da escola (2005), através do Programa Jovem Cidadão (SEE). Eles estudam em um período e trabalham em outro.

Chegam à escola, com seus cadernos, *walkmans*, *discmans*, bonés, jeans, celulares, questionando uma série de coisas. Falam todos ao mesmo tempo, motivo pelo qual levam “bronca” constante de professores e funcionários da U.E. tal como eles mesmos afirmam em seus diários reflexivos:

*“A professora teve problemas com a conversa. A professora ficou muito brava com uma determinada situação.”* Ou ainda que *“a professora precisou elevar o tom de voz e se exaltou um pouco.”* Estes são alguns comentários dos alunos em diferentes momentos durante nossas interações em sala de aula. (diários reflexivos de alunos em 2004).

Importante ressaltar o relacionamento que os alunos têm entre eles, pois discutem, se abraçam, gritam, choram. Entretanto, a grande maioria está

sempre junta. Além disso, as diferenças entre estilo de música, esporte, religião e outras questões culturais estão presentes no cotidiano da escola.<sup>9</sup>

Com relação à escola, uma boa parte não gosta dela, alega que a escola tem má fama. Segundo relatos dos próprios moradores, a escola foi construída entre duas ruas sem saída, dificultando o acesso da comunidade. Ainda conforme é falado na região, onde a escola foi construída era anteriormente uma *desova de corpos*. Isso é o que eles escutam fora dela e ali estudam por ser próxima da casa, por encontrar os amigos em comum.

A relação entre os alunos e os outros professores é boa, ainda que existam divergências, as quais a escola, através do trabalho pedagógico, tenta resolver (exemplo disso, são os projetos pedagógicos já citados).

A interação de meus alunos comigo é interessante porque há momentos em que eles misturam a professora e a vice-diretora (função que eu desempenhei nessa escola por quase três anos). Os alunos colocam alguns pontos em relação à atuação da professora, que me auxiliaram na minha história de vida de professora e na minha relação com o repensar o ensino-aprendizagem de LI por parte dos alunos. Eles apresentam observações acerca da minha atuação em sala de aula que me faz repensar meu papel de professora, multiplicadora, reflexiva em especial quando eles escrevem.

A professora atuou bem na explicação de uma determinada atividade, com extrema paciência e compreensão. Conseqüentemente, a leitura dos alunos foi proveitosa durante a aula. Eles apontam também que a sinceridade dos alunos ajudou a professora a lidar com eles.

---

<sup>9</sup> No corpo dos anexos há uma revista feita pelos alunos em 2003, que pode melhor ilustrar esta referência à diversidade presente na escola, p.168.

A relação deles com LI é de dúvida. É importante para música, esporte, artistas de Hollywood, para o futuro mercado de trabalho, se forem viajar para outro país, (para eles inglês é sinônimo de EUA). Eles afirmam isso repetidas vezes nos instrumentos documentados nesta pesquisa.

Eles afirmam que foi possível aprender a influência das culturas no cotidiano deles. Outros afirmam que não haviam relacionado o inglês à cultura, ou ainda a costumes de um povo. Entretanto, para outros alunos, o inglês está intimamente ligado ao mercado de trabalho, à obtenção de um emprego melhor no futuro.

As atividades que foram desenvolvidas em LI, no decorrer destes quase três anos que leciono para eles, é de construção conjunta, levando em consideração o adolescente que se apresenta na sala de aula, sem esquecer que cidadão é esse, quais suas diferenças e semelhanças e não somente o resgate lingüístico do que eles já aprenderam em inglês no ensino fundamental. Afinal de contas, o ensino público no contexto da escola que vivemos é bastante complicado. A carência afetiva, material e familiar é muito grande. E isso se reflete na ação da sala de aula, quando o aluno não se concentra na aula por que o pai foi preso no dia anterior, ou mesmo porque ele trabalhou até altas horas da madrugada no dia anterior, ou então porque ele não tomou café da manhã.

### **2.3. – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados foram utilizados questionário de necessidades<sup>10</sup>, (Anexo 1), este questionário permite conhecer melhor o perfil dos alunos além de terem sido usados diários reflexivos dos alunos e da professora-pesquisadora, notas de campo e gravação de aula em áudio. E, por último,

---

<sup>10</sup> Questionário de necessidades elaborado por Ramos (2003).

foram utilizadas as narrativas da história pessoal e profissional da professora-pesquisadora.

Os dados foram coletados entre abril e novembro de 2004.

### **2.3.1. Recontando a história dos questionários de necessidades e perfis dos alunos**

Inicialmente foi aplicado um questionário (Ramos, 2003) aos alunos para que eles tivessem a oportunidade de colocar suas perspectivas em relação ao ensino-aprendizagem de LE na escola pública, com o objetivo de obter dados para determinar o contexto dos alunos, seus interesses e suas preocupações. O questionário também foi importante, pois possibilitou que o universo dos alunos fosse conhecido em relação a ressignificação da identidade no processo ensino-aprendizagem de LI. O questionário é composto de 14 questões.

Esclareço que existem dois momentos de questionário que aconteceram juntos. Elaborei algumas perguntas que chamei de complemento de questões, composto de quatro questões, para que pudesse aprofundar mais em algumas questões que se fizeram relevantes na pesquisa. O questionário que apresento aqui foi aplicado na sala de aula em 15/04/2004.

Questões Feitas pela Professora-Pesquisadora em 15/03/2004

01 – Que atividade(s) foi (foram) trabalhada(s) nas aulas de inglês no ano de 2003 que você mais gostou e por que você gostou?

02 – O que você desenvolveu de atividade o ano passado nas aulas de Inglês que você não gostaria de fazer de novo?

03 – Answer in English: Do you like English? Why?

04 – Faça um relato das aulas de Inglês neste ano de 2004.

Penso que a afirmação feita por Griffiee (1997), de que a validação do questionário é o oferecimento da evidência de que as pessoas que o

respondem, entendem os itens questionados de uma maneira, pelo menos, razoavelmente similar ao entendimento do pesquisador, se faz necessária para balizar a importância das questões feitas acima que me ajudaram na análise do perfil de meus alunos.

### **2.3.2. Diários Reflexivos**

Gostaria de apresentar uma justificativa em relação aos diários reflexivos. Eles foram escritos pela professora-pesquisadora e por seus alunos. Gostaria de salientar que chamei de diários reflexivos também aqueles que apresentaram um roteiro de perguntas a pedido dos alunos, bem como aqueles que optei chamar de diário reflexivo dialogado. Em relação aos diários houve um acontecimento que estou chamando de diferencial acadêmico com alguns diários reflexivos que relatarei a seguir. Os alunos tiveram uma postura diferente em relação aos diários reflexivos, o que considero outro dado importante nesta pesquisa, mesmo fugindo um pouco aos padrões acadêmicos apresentados por Machado (1998/1999), com relação ao que a autora chama de diário reflexivo. Por decisão conjunta dos alunos e professora-pesquisadora, optou-se por fazer uma capa bimestral para os diários reflexivos. Posteriormente, eles decidiram fazer uma capa semestral. Tais capas fazem parte dos dados analisados no capítulo 3.

Outro dado relevante foi o pedido que surgiu de alguns alunos para fazer o diário reflexivo em dupla ou trio. Os alunos alegaram sentirem-se mais à vontade, em alguns momentos, em escrever em dupla ou trio seus diários reflexivos após a aula.

Além disso, alguns alunos dos quarenta e dois indagaram se a professora poderia apresentar um roteiro de perguntas em alguns momentos, para auxiliar na reflexão deles para escrever.

A professora-pesquisadora apresentou proposta ao restante da sala, que manifestou seu aceite. Sendo assim, a professora optou por adotar esse novo modelo de “diário reflexivo”, mesmo sabendo que o mesmo não apresenta os padrões ortodoxos de diário reflexivo segundo as teorias apresentadas por pesquisadores nesta área acerca de diário reflexivo (Machado, 1999), especialmente por acreditar que a interação na sala de aula, também se dá através destes diários.

Os diários reflexivos dos quarenta e dois alunos e da professora-pesquisadora foram coletados em 14 (catorze) momentos. No primeiro, em 19/04/2004, os alunos expressaram seus desejos, alguns fizeram os diários em grupo e outros individualmente, ficando à vontade para relatar o que sentiram após o término da aula. Eles escreveram seus diários ao final da aula.

No segundo momento, em 20/05/2004, o diário reflexivo foi proposto individualmente e não foi proposta nenhuma questão. Escreveram o que sentiram da aula. Assim, a professora-pesquisadora entendeu que poderia verificar possíveis dificuldades pelas quais os alunos poderiam estar passando, oportunizando compartilhar idéias e favorecer a interação professor-alunos.

No terceiro momento, em 24/05/2004, o diário reflexivo continha um roteiro de 3 (três) questões, referente à aula do dia 20/05/2004. As questões foram respondidas em sala de aula por opção dos alunos. Neste terceiro momento, a professora-pesquisadora sentiu a necessidade de mais detalhes com relação às ações dela e dos alunos, com o objetivo de ressignificar a aprendizagem (dos alunos). Por essa razão, foi proposto um roteiro que os alunos aceitaram prontamente e que também já havia sido sugerido pelos alunos. Esclareci que podia ser feito um roteiro e eles acordaram prontamente. Outro papel importante era dar um suporte afetivo e de colaboração da professora para os alunos que compartilham suas histórias na pesquisa.



Roteiro de questões apresentadas aos alunos em 24/05/2004. 1) Como foi a atuação da professora? 2) Como foi a participação dos alunos? 3) O que foi visto? Com que objetivo?

No momento seguinte, em 17/06/2004, o diário reflexivo foi proposto individualmente e não foi imposta nenhuma questão, não havia nenhuma orientação geral, de forma que os alunos escreveram o que quiseram e como se sentiam..

No quinto e sexto momentos, em 21/06/2004 e 24/06/2004, respectivamente, os diários reflexivos foram propostos individualmente por opção dos alunos e eles puderam escrever o que sentiam.

Já no sétimo momento, em 28/06/2004, o diário reflexivo continha 5 (cinco) questões.: 1) O que aprendi no semestre. Por que? 2) O que não aprendi. Por que? 3) O que a professora aprendeu com a gente. Por que? 4) O que construímos juntos, aluno e professora. Por quê? 5) O que esperamos para o 2º semestre, enquanto alunos?

A maioria dos alunos escreveu este diário em forma de relatório. Alguns alunos optaram por fazê-lo individualmente, outros o fizeram em dupla. O relatório ofereceu à professora a oportunidade de perceber um pouco mais do que os alunos estavam entendendo acerca do que é aprender inglês de forma compartilhada com a professora. O que representava construir conceitos, com suas crenças sobre ensino-aprendizagem de LI.

No oitavo momento, em 13/08/2004, o diário reflexivo continha questões que nortearam a escrita. Após serem lidos pela professora–pesquisadora foram devolvidos aos alunos com questionamentos que estabeleceram um diálogo com os relatos feitos pelos alunos no primeiro momento do diário reflexivo. O diário apresentava seis questões. Dialogado entre alunos e professora, o diário

ofereceu a oportunidade aos participantes de vivenciarem o gênero narrativa, através dos relatos de experiências vividas por eles na interação deste momento em sala de aula, bem como dar voz aos alunos em relação àquilo que eles escreveram em seus diários no primeiro momento.

Questões norteadoras para escrita dos alunos, dialogados com a professora-pesquisadora. 1) O que você aprendeu com a aula de hoje? (contexto da aula Olimpíadas de Atenas na Grécia) 2) Qual foi o objetivo da professora? 3) Como foi o comportamento de alunos e professora? 4) Este assunto é interessante ou não, e por quê, justifique? 5) Qual a sensação para você de fazer diário reflexivo? 6) Please, fazer em forma de narrativa (como se você, estivesse escrevendo para outro ler) Que aprendizagem de Inglês estamos tendo com essa aula?

Em seqüência, em 27/09/2007, as anotações foram feitas em dupla pela maioria dos alunos por opção deles. Não foi proposta nenhuma questão, de forma que eles escreveram o que sentiram em relação à aula.

No décimo momento, em 06/10/2004, o diário reflexivo foi escrito pelos alunos em grupos de até cinco alunos, sugestão feita pelos alunos em virtude de ser próximo ao feriado e a frequência à escola estar bastante reduzida. Eles puderam escrever o que sentiram em relação à atividade proposta de forma livre.

No décimo primeiro e décimo segundo encontros, em 18/10/2004 e 20/10/2004, respectivamente, os diários reflexivos foram propostos individualmente e os alunos escreveram o que sentiam, sem que nenhuma questão fosse proposta a eles.

Em seguida, em 25/10/2004, o diário reflexivo foi escrito individualmente. Os alunos expressaram-se livremente, sem perguntas direcionadas.

E, por fim, no décimo quarto momento, em 22/11/2004, as anotações foram escritas individualmente. Não foi proposta nenhuma questão, era apenas para que narrassem suas experiências.

Concluindo a sessão dos diários reflexivos dos alunos gostaria de salientar que na maior parte das vezes as reflexões registradas foram livres. Esclarecendo um pouco mais, os alunos em alguns momentos escreveram com base em questões propostas por mim. Em outros momentos escreveram em duplas ou grupos. Além disso, escreveram individualmente em outros momentos, sem que eu propusesse nenhuma questão.

### **2.3.3. Diários Reflexivos da Professora-Pesquisadora**

O diário reflexivo da professora-pesquisadora objetivava registrar suas práticas em sala de aula. Eles serviram como registros da aula propriamente dita (descrição do que foi dado). Eles eram escritos pela professora-pesquisadora ao final de cada aula e foram importantes dando suporte à reconstrução da identidade. Além disso, possibilitaram à professora a oportunidade de refletir sobre sua prática docente em sala de aula. Alguns dos meus diários reflexivos chamei de momento reflexivo da professora-pesquisa e julgo pertinente apresentar aqueles que se coadunam com algumas ilustrações apresentadas nas notas de campo a seguir.

#### *Momento reflexivo da professora pesquisadora*

Eu descrevo a sala de aula, meus alunos e seu contexto de vida. Penso em mim professor fazendo sentido na vida deles, ajudando na construção do conhecimento. Eu me pergunto: Será que minhas aulas de inglês são apenas apresentação do conteúdo programático para meus alunos, ou eles continuam a levar a aprendizagem para a vida, além dos muros da escola!? Qual é o

papel da escola na formação de seus educandos - mera reprodutora das desigualdades sociais?

Será que escrevendo tudo isso, eu, professora, estou procurando uma maneira de rever minha prática pedagógica, enquanto professora reflexiva, que vê a escola como forma de transmitir cultura, considerando concepções e valores que meus educandos já trazem? Ou melhor, estou realmente refletindo e considerando realmente os alunos que estou ajudando a formar?

#### **2.3.4. Notas de Campo com recortes/excertos do contexto de minha sala de aula**

Em um total de 08 notas de campo, a professora-pesquisadora fez anotações com o intuito de perceber as ações/práticas desenvolvidas por ela, assim como a interação dos alunos envolvidos na ressignificação da identidade do ensino-aprendizagem.

Além de auxiliarem na compreensão das gravações em áudio de aulas, que em alguns momentos ficaram inaudíveis devido a ruídos no entorno na unidade escolar, ofereceram a possibilidade de registro de ações/práticas dos alunos e da professora.

Como procedimento de coleta, julguei pertinente apresentar alguns recortes das notas de campo, que ajudam na visualização do contexto de minha sala de aula, bem como em algumas atividades propostas. Apresento algumas ilustrações do uso das notas de campo que considero relevantes neste momento.

Alunos do EM (ensino médio) fizeram jogos de memória e estes jogos foram doados a alunos de EF (ensino fundamental) de outra escola em que

trabalho. O comentário dos alunos do EM foi que eles acreditam ter ajudado os alunos da 5ª série com estes jogos. Em minhas anotações, fiz indagações a mim mesma a partir da fala dos alunos, tais como: compartilhar, multiplicar, (Smyth, 1992)será que estou dando esta oportunidade a meus alunos?

Na resposta a esta questão elaborada por mim no questionário aplicado, alguns alunos escreveram “*não gosto de inglês*”. Desse modo, surge o seguinte questionamento: o que faz sentido na aprendizagem dos alunos? Será que isto está sendo levado em conta por mim?

Outro episódio reflexivo registrado em outra nota de campo foi quando o aluno relatou acerca de uma aula dada pela professora na sala de aula de informática que gostaria de apresentar aqui: “*a professora não organizou a sala, mas eu gostaria de ter uma nova oportunidade agora, com uma boa organização*”. Será que estou dando voz aos alunos? A palavra **agora** (grifo meu), citada pelo aluno, o que representa? Computador é significativo? Como?Por quê? Para quem?

### **2.3.5. Gravação de aula em áudio**

Em quatro momentos da coleta de dados desta pesquisa utilizei gravação de aula em áudio, que aconteceu assim. Levei um gravador pequeno para a sala de aula e como já havia explicitado aos alunos e responsáveis sobre a pesquisa, apenas retomei minha fala anterior em relação à gravação. Alguns alunos se mostraram temerosos, eu intervi explicando à eles que poderiam agir naturalmente, o gravador era uma ferramenta que não estaria interferindo no comportamento deles em sala. Pois senti que esta era uma grande preocupação para eles.Uma outra inquietação manifestada por eles se devia ao fato do nome dos alunos aparecer na transcrição e no trabalho escrito. Assegurei a eles conforme já havia mencionado e explicitado na reunião com os pais e responsáveis que a identidade nominal dos alunos seria preservada. Sentindo que a sala estava tranqüila quanto a isto, liguei o gravador e continuei

nossa aula. Este procedimento foi adotado nos quatro momentos de gravação em aula. Alguns fatores dificultaram a audição e transcrição das fitas, pois a escola estava em reforma. Além do “barulho natural” de nossa interação em sala de aula, havia os ruídos da construção, bem como entrega de materiais de construção, etc.

Foram gravadas 04 (quatro) aulas em fita cassete. Destas gravações em áudio, com os alunos e a professora-pesquisadora, apenas duas ficaram um pouco mais audíveis. Nelas aparecem três atividades desenvolvidas com a finalidade de observar a interação em sala de aula da professora-pesquisadora com seus alunos.

1ª - Atividade com o texto do sorvete, Ice Cream (Anexo 2). Os alunos iniciaram a atividade utilizando este texto, entendendo-o através do uso de estratégias de leitura de *skimming* e *scanning*, palavras transparentes, cognatos, nomes de países, etc. A partir das interações propostas, foi possível perceber que existem outras maneiras de ler um texto em LI.

2ª - Na atividade do TCS (trabalho de conclusão do semestre) ao final de cada semestre sempre proponho aos meus alunos que reflitam sobre tudo o que nós aprendemos ou não ao longo do semestre e escolham uma das atividades propostas neste período para apresentá-la em outra linguagem, por exemplo, eles elaboram o gibi temático e no TCS rerepresentaram em forma de teatro, objetivando outras técnicas de trabalho. Foi proposta uma revisão das atividades desenvolvidas no semestre para que os alunos pudessem elaborar revistas no final do ano letivo. Os alunos reviram o gibi temático (este gibi temático foi proposto com base na questão ambiental que interfere na vida da escola e da comunidade local. Foi escrito em inglês e com desenhos que os alunos escolheram como fazer) elaborado por eles, a revista do rock que desenvolveram e leram, as revistas de africanidade produzidas pelos alunos de 2003 (fizeram uma releitura apontando pontos positivos e negativos das revistas de 2003).

3ª - Atividade das Olimpíadas. Após a leitura de um texto em língua materna (Português) sobre o histórico das Olimpíadas de Atenas, desde sua organização. Em seguida foi apresentado um texto em inglês sobre Olimpíadas e foi proposto por mim aos alunos que em grupo fizessem inferências no texto em inglês sobre os jogos olímpicos de 2004 e sua importância. O objetivo era desmistificar a crença que os alunos me apresentam de que para entender o texto é preciso traduzi-lo na íntegra, e que a única ferramenta para isso é o dicionário.

4ª - Atividade desenvolvida sobre a importância do inglês na vida, na família e na escola. Esta atividade foi resultado de pequenos trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. No final, os alunos selecionaram qual ou quais trabalhos eles apresentariam numa outra linguagem a pedido da professora. Esta atividade foi re-significada através de um pôster apresentado no *workshop* da Associação Cultura Inglesa São Paulo e PUC no mês de novembro de 2004, pelos alunos.

### **2.3.6. Narrativa da história pessoal e profissional da professora-pesquisadora**

A narrativa de história pessoal foi um instrumento utilizado para auxiliar na ressignificação da identidade da professora, e no papel de LI na escola pública. Os alunos usaram os diários reflexivos o que possibilitou a ressignificação de suas identidades com as histórias que eles apresentaram ao longo dos 14 diários, na forma como os diários foram confeccionados e apresentados à professora.

Existem neste instrumento informações específicas que ajudam a responder à questão que trata das práticas da professora-pesquisadora que ressignificam a identidade dos alunos.

Segundo Connelly e Clandini (1988), esse instrumento pode focar o trabalho do professor sob o ponto de vista de suas histórias pessoais. De acordo com esses autores, o trabalho do professor pode ser mais bem compreendido através de sua biografia ou histórias de vida. O fazer pedagógico passa a ser entendido a partir da consideração do sistema de crenças e valores dos professores e alunos. Suas experiências pessoais são vistas como a agência primária de educação. Quanto mais as pessoas se conhecem, através de suas histórias, ou seja, história é o portal (Connelly e Clandinin, 2004:2) pelo qual as pessoas se inserem no mundo, e as experiências das pessoas sobre o mundo têm uma interpretação que torna suas experiências pessoalmente mais significativas.

Todas as experiências envolvem o ser total. É impossível avaliar uma experiência que não envolva nossos aspectos emocionais, morais e estéticos. Experiências são sentidas, avaliadas e apreciadas. Por isso são muito significativas (Connelly e Clandinin, 1988:26).

## **2.4 – Procedimentos para Análise dos Dados**

Para análise e interpretação dos dados, em relação à base teórica, reporto-me ao arcabouço teórico proposto por Vygotsky (1930/1934); Munanga (2000/2001); Moita Lopes (1998/2002); Gee (2000); Paulo Freire (2002); PCN (1998/1999) apresentada no capítulo de fundamentação teórica, tendo em mente as seguintes perguntas que permeiam esta pesquisa.

- 1) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que o aluno repense sua visão de ensino-aprendizagem de LI?



- 2) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que a professora ressignifique sua(s) identidade(s)?

Procurei me organizar, selecionando os instrumentos de coleta, que fui coletando e separando-os por participante. Em seguida, comecei a transcrição das fitas cassete das aulas gravadas; paralelamente a esta fase, comecei a organizar os diários reflexivos à medida que os participantes iam me entregando. Confesso que essa experiência de sentir, avaliar e selecionar/destacar os dados que emergiram do material documentário dos 42 alunos e os meus dados exigiu muito cuidado, em especial na busca de significados na experiência de vida de meus educandos. Foi necessário, então, decidir por um grupo focal. Apresentei o problema aos alunos e, com a ajuda deles, decidimos pelo sorteio. Inicialmente eram 16 alunos focais, mas depois reduzimos para 10. Decidimos ouvir o depoimento dos 16 alunos e 4 precisavam mudar de período por motivos de trabalho e 2 precisavam mudar de escola para acompanhar a família. Esclareço que todos os alunos participaram de todo o processo e de todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Ao longo da análise de meus dados em vários momentos de interação em sala de aula os meus 42 alunos aparecem contribuindo nessa trajetória narrativa de minha pesquisa.

#### **2.4.1. Ressignificação das identidades**

Senti necessidade de justificar porque em diversos momentos desta pesquisa faço referência à palavra “ressignificação” quando me refiro à identidade.

Os meus alunos têm representações (que foram identificadas por mim, nos relatos dos diários reflexivos, nas respostas dos questionários e nas capas de diários reflexivos que eles fizeram) acerca do ensino-aprendizagem de inglês, bastante complexas, tais como, aprender inglês é somente aprender

estruturas gramaticais, tabelas de verbos. Outros acreditam que somente a música em inglês pode ajuda-los a aprender inglês. Entretanto, eles já apresentam um conhecimento acerca do inglês quando chegam no ensino médio.

Ressignificação para mim também é todo este processo de identidade do meu aluno de ensino médio, enquanto aluno de inglês no ensino público, que têm a possibilidade de repensar a visão de ensino-aprendizagem que ele já possui, através da interação que as aulas possam oferecer e o seu fazer pedagógico. Além disso, a resignificação da minha identidade na interação que se apresenta em nossas aulas, como os alunos me vêem, a teacher, a vice-diretora, a mulher negra, qual o meu papel na sala de aula, os discursos lingüísticos que verbalizamos em sala de aula, faz sentido na vida dos alunos e ressignifica a minha percepção enquanto professora. Será que a distância entre o que está prescrito e o que realmente acontece, ressignifica as minhas identidades e oferece oportunidades para que meus alunos repensem sua visão de ensino-aprendizagem?

Ao levantar as questões que me levaram a querer ressignificar a minha identidade enquanto mulher negra, professora, participante da pesquisa, foi necessário reler os dados da narrativa de história de vida apresentada por mim e destacar o que considero mais adequado a cada momento da análise que estou fazendo da narrativa. Dessa forma, fica mais clara a influência que estes fatores têm no cotidiano da sala de aula, na escolha de material didático que fiz para trabalhar com meus alunos, bem como no discurso que utilizo durante as aulas.

Ao transcrever as aulas, foi possível fazer uma investigação das interações que ocorriam em sala de aula e as ações/práticas desenvolvidas em sala de aula que apontassem à possível resignificação da identidade dos alunos e da professora. Assim, quando as transcrições já digitadas foram

revisitadas, percebi algumas evidências da visão que meus alunos têm em relação ao ensino-aprendizagem de LI.

Senti também a necessidade de agrupar os dados coletados, à medida que emergiam informações relevantes a visão de ensino-aprendizagem e a identidade nas transcrições das respostas do questionário, diários reflexivos, transcrição das gravações em áudio, notas de campo, a fim de ter um panorama melhor do objeto da pesquisa. Li e reli todos os dados com a colaboração de minha orientadora e de duas amigas do seminário de orientação para tematizar melhor meu trabalho de pesquisa e estabelecer como as informações obtidas dos diferentes instrumentos utilizados poderiam ser apresentadas de uma forma clara ao leitor.

Nas leituras dos instrumentos coletados, senti a necessidade de agrupar os dados. Para isso, agrupei todos os diários reflexivos de cada participante. Reuni as respostas transcritas da gravação em áudio, e uni as respostas dadas pelos participantes no questionário aplicado no início da pesquisa. À medida que dados relevantes iam emergindo destes materiais documentários fui construindo a história dos alunos e a minha e nossa trajetória ao longo do ano letivo, destacando dados que considerei significativos de como nós experienciamos o mundo, além dos muros da escola, como somos constituídos neste mundo, o que faz sentido na nossa vida.

Penso que uma pesquisa que apresenta uma abordagem narrativa em sua metodologia, que tem como foco as oportunidades da prática docente colaborativa (Moita Lopes, 1998:36) entre alunos e eu, precisa apresentar maneiras de garantir a veracidade de seus resultados. Para tanto, a escolha de instrumentos de coleta, os relatos de experiência e a multiplicidade de olhares para a interpretação de dados garantem essa veracidade na pesquisa qualitativa. Apoio-me em autores como Moita Lopes (1998). Isso porque acredito que o autor, ao longo de seus estudos, explicita bem o contexto de sala de aula no qual me apoio, ao refletir sobre a relevância da colaboração na

interação professor-aluno. O autor, ao discorrer sobre pesquisas no contexto de sala de aula, afirma que:

*A assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades, ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade. (Moita Lopes, 1998:36)*

A seguir, tendo como base teórica a literatura apontada no capítulo de fundamentação teórica e neste de metodologia e as experiências vividas por meus alunos e eu nesta trajetória investigativa, apresento o quadro que compõe as questões de pesquisa e os instrumentos e justificativa que nortearam a coleta e a análise de dados. E que me deram suporte na discussão deste trabalho.

**Quadro I: Resumo, pergunta de pesquisa, instrumentos, justificativa e base teórica.**

Questões de Pesquisa	Instrumento de Coleta:	Justificativa: escolha/propósito destes instrumentos.	Base Teórica:
<p>1) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que o aluno repense sua visão de ensino aprendizagem de LI?</p> <p>2) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que a professora ressignifique sua(s) identidade(s)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gravações em áudio;</li> <li>➤ Diários reflexivos;</li> <li>➤ Questionário</li> <li>➤ Notas de campo.</li>   <li>➤ A história de vida da professora-pesquisadora.</li> <li>➤ Diários reflexivos (dos alunos e da professora pesquisadora)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A Interação na trajetória investigativa.</li> <li>➤ O contexto dos alunos, seus interesses, suas preocupações.</li>   <li>➤ A dimensão das interações, das relações e prática docente.</li> <li>➤ Ressignificação da identidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vygotsky (ensino-aprendizagem)</li> <li>➤ PCN-LE/PCN-EM (1998/1999).</li> <li>➤ Moita Lopes.</li>   <li>➤ Connely e Clandini (narrativa).</li> <li>➤ Gee; Munanga e</li> <li>➤ Moita Lopes (identidades)</li> <li>➤ Paulo Freire (educação reflexivo crítica).</li> <li>➤ Celani (o professor reflexivo)</li> <li>➤ PCN-EF/EM (1998/1999).</li> </ul>

O material documentário que compõe esta pesquisa foi apresentado através dos relatos que apresentei na seção anterior e o quadro I (p. 67) resume de forma mais ampla minha escolha teórica, meus instrumentos e o propósito da escolha destes instrumentos e a oportunidade que eles apresentaram, bem como as perguntas de pesquisa que nortearam esta trajetória. Continuando a desatar os nós da girafa, eu discuto e analiso a identidade e a aprendizagem de LI na escola pública usando minhas histórias de vida e os resultados desta narrativa na análise dos dados. Em seguida, eu discuto as oportunidades da prática docente e as possíveis transformações da visão de ensino-aprendizagem de LI, dos meus alunos e como esta trajetória poderia possibilitar uma construção conjunta de uma nova identidade.

Para tanto me apoiei na educação reflexiva proposta por Freire (1970/1996/2003).<sup>11</sup> Em especial quando em relação à interação em sala de aula, tendo como instrumento a linguagem e acreditando que através dela alunos e professora se constituem. Para isso, fundamento-me em Gee (2001), Moita Lopes (1996/2002/2003/2004/2005) e Munanga (2000/2001/2004), quando a questão da identidade do professor e dos alunos é apresentada na análise dos dados.

Para estudar a relação entre identidade e ensino-aprendizagem, investiguei os dados coletados através da narrativa da história de vida da professora, das notas de campo e dos questionários que revelaram a importância de realizar um estudo sobre as minhas ações/prática e as dos alunos na aula de LI.

---

<sup>11</sup> As quatro formas de ação de Smyth (1992) e Freire (1970), somadas aos estudos de identidade Gee(2001), Moita Lopes(1996/2002/2003/2004/2005) e Munanga (2000/2001/2004) ajudam a subsidiar esta etapa do trabalho investigativo.

Neste capítulo, apresentei a escolha da metodologia usada nesta pesquisa, o contexto e os participantes, bem como os instrumentos e procedimentos da coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

No capítulo seguinte, apresento a discussão da análise dos dados.

**A little giraffe**

Little

Innocent

Trait of personality

Tailor – made

Large

Eyesight

Giraffe

Inevitable

Repeat

A little

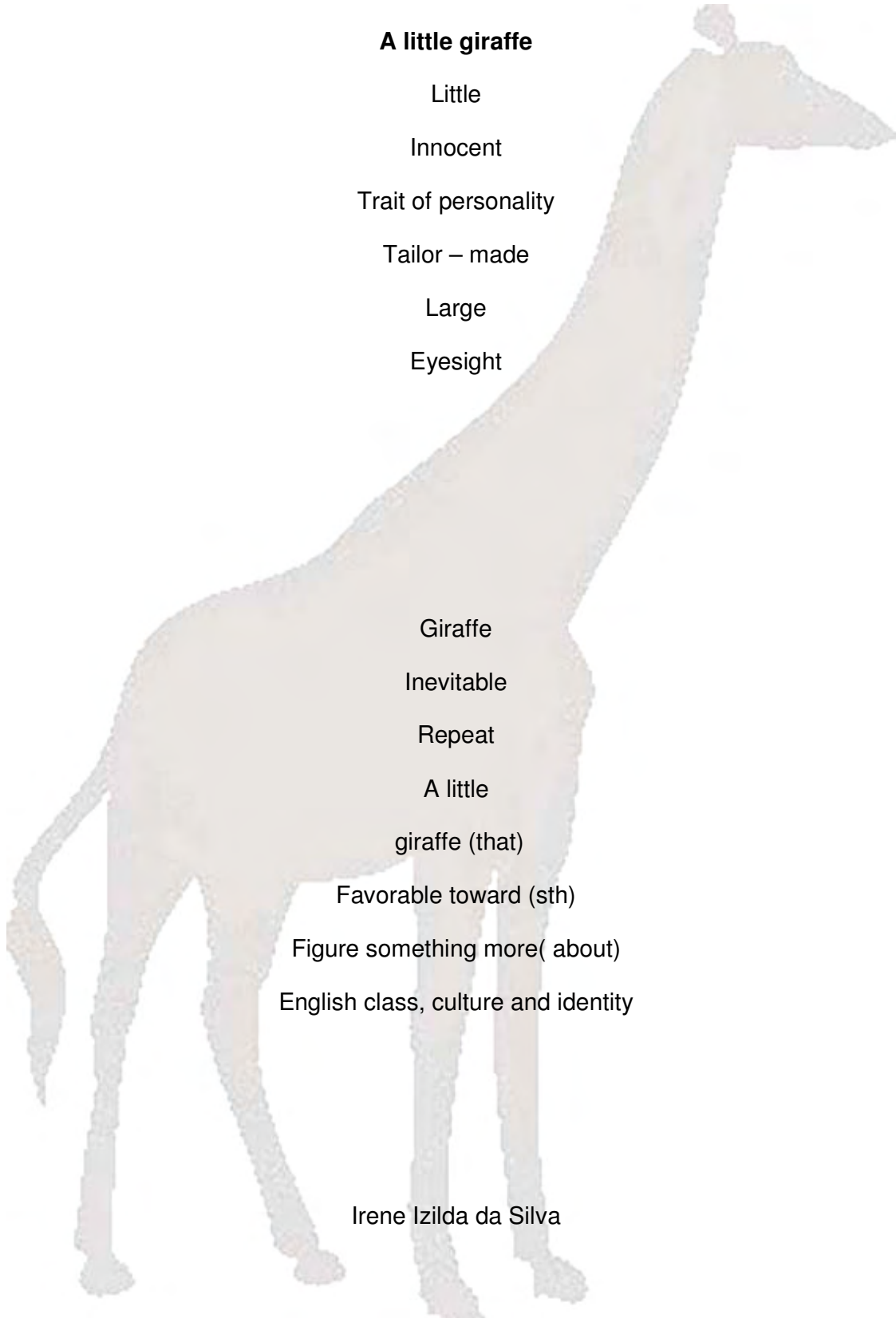
giraffe (that)

Favorable toward (sth)

Figure something more( about)

English class, culture and identity

Irene Izilda da Silva



### **Capítulo 3 – Identidade e Aprendizagem de LI na Escola Pública**

O objetivo deste capítulo é apresentar, discutir e analisar os dados emergidos nesta pesquisa. Conforme os procedimentos metodológicos apresentados no capítulo anterior, apresento este capítulo inicialmente pela narrativa da história de vida da professora, por acreditar que a identidade pessoal da professora, bem como os relatos dos alunos interferem na interação da sala de aula da professora-pesquisadora e na relação com seus alunos participantes, na sala de aula e fora dela, conforme afirmam Connelly & Clandinin (1995).

Nesta seção além de destacar aspectos de minha narrativa, relacionei detalhes que demonstram as visões encontradas em minha narrativa de vida e nos dados advindos dos demais instrumentos utilizados neste estudo. Abordo, também, o meu papel de professora-pesquisadora e dos alunos em nossa interação em sala de aula. Ao expor e discutir os dados, traço um paralelo entre as ações em sala de aula e o ressignificar de minha identidade e daquela de meus alunos, buscando respostas para as questões de pesquisa propostas nesta trajetória investigativa.

Para efeitos de organização, neste capítulo, apresento a análise do material coletado, em dois momentos. No primeiro momento apresento minhas histórias de vida pessoal e profissional e a análise destas narrativas, feita através de ressignificação desta trajetória, a relação destas histórias com minha prática pedagógica. No segundo momento, apresento o resultado dos documentos coletados dialogando com os dados e tematizando as representações de meus alunos na reconstrução da identidade dos mesmos em relação ao ensino-aprendizagem de LI na escola pública.



O objetivo de apresentar os relatos de experiência foi estabelecer uma discussão sobre quem sou eu essa professora-pesquisadora e quem eu sou a professora negra de inglês dessa escola pública, como são minhas práticas em sala de aula que podem ressignificar a identidade de meus alunos e a minha própria. Entendo que através dos meus relatos de história de vida é possível reconstruir minha prática pedagógica através das experiências que vivi ao narrar minhas histórias e compreender melhor meu fazer pedagógico e as experiências pessoais e educacionais pelas quais passei e continuo passando. E as histórias e as identidades de meus alunos também, considerando as experiências que vivemos juntos e que podem ser interpretadas por eles e por mim, podendo tornar-se significativas para meus alunos no universo escolar e fora dele.

### **3.1 - Identidade da professora-pesquisadora: um relato de experiências**

Acredito ser relevante apresentar aqui meu percurso como professora, e posteriormente também como professora-pesquisadora, desde minha graduação até o momento de realização desta pesquisa. Na narrativa desse percurso, considero principalmente os desafios enfrentados no contexto da escola pública, com as peculiaridades características da rede pública de ensino em São Paulo, tendo em vista minha inserção neste contexto específico.

Início o relato de minhas experiências com a história da máscara de flandres, entremeada com a história da girafa contada por minha avó. Essas duas histórias servem de base para alinhar todo o relato que se segue, já que seus significados colaboraram muito para a construção de minha(s) identidade (s).



Figura I

### 3.1.1 - A máscara interior de flandres

Quando eu era criança, nas conversas com a minha avó materna, ela me contava histórias sobre a escrava Anastácia e sua máscara de flandres, minha avó dizia que a escrava era considerada por ela e por meus antepassados como “santa” (não obtive informações de canonização desta escrava), e também do que esta escrava representava para a minha avó no momento sócio-histórico em que ela viveu.



Figura II

Dentre as histórias infantis que ela me contava, ela me falava da girafa e porque a girafa não falava, ela dizia que na floresta (no mato) os bichos falavam e a girafa falava demais, então os bichos colocaram um veneno nas folhas que ela comia e ela perdeu a voz.

À medida que eu ia crescendo as minhas representações do imaginário infantil iam brotando em forma de indagações interiores.

No período do antigo primário hoje ensino Fundamental I, minha professora de 1ª à 3ª série, teve uma importância muito grande na minha trajetória de vida. Professora a quem eu me reservo o direito de não citar o nome, em respeito a sua memória, pois ela faleceu quando eu estava na 4º ano primário. Foi uma perda muito grande porque nós nos entendíamos muito bem. Quando eu ingressei na primeira série, eu *falando tu e vós* e não eu e você como os outros alunos então ela quis conversar com minha mãe para saber de onde nós éramos e minha mãe contou o episódio de tu e vós a ela.<sup>12</sup>

Quando minha professora de 1ª à 3ª série falava dos bichos que viviam na floresta ela citava a girafa em voz baixa, eu nunca tive coragem de lhe perguntar por que ela abaixava a voz quando falava da girafa, mas sei que aquilo me inquietava, mas eu guardava para mim.

Em minhas confidências com meu avô de coração, (vale ressaltar aqui que ele não era meu avô biológico, ele era o patrão de minha mãe), nascido em Portugal, e com minha avó do coração aprendi minhas primeiras palavras. Com ele tinha estrita afinidade de diálogo. Ele possuía vários livros, organizados em uma estante que ele chamava de arquivo; de acordo com a idade da gente, a gente podia ver ou ler os livros que ele autorizava. Li uma coleção chamada Menina Moça, uma outra intitulada Tesouro da Juventude e outras tantas que não me lembro mais. Eu me recordo como se fosse hoje que em uma de nossas conversas ele falou a respeito da escrava Anastácia e da sua máscara, bem como do tempo em que ele trabalhou na África, como carpinteiro e marceneiro e também dos bichos que lá viviam dentre eles a girafa.

Então durante meu período escolar eu ficava na esperança de que na escola eu fosse aprender mais sobre a máscara de flandres e sobre a girafa. Mas, fiquei decepcionada, pois o que aprendi na escola era a história

---

<sup>12</sup> Este episódio diz respeito ao meu primeiro processo de alfabetização em lusitano como dizia meu avô do coração que era português, e com quem eu aprendi também a falar, usando a segunda pessoa como era praticado em Portugal e ele trouxe juntamente com seus hábitos para o Brasil.

registrada nos livros na visão do colonizador, que não davam conta de responder as minhas inquietações.

Quando perdi meu avô do coração, senti como se eu tivesse perdido minha fonte de sabedoria e tentava recuperar essa perda na escola. Não recuperei minha fonte de sabedoria por muito tempo, mas eu não desisti e continuei minha busca constante. Mais tarde perdi minha avó materna, lá se foi, outra personalidade representativa da minha história de vida e minhas representações infanto-juvenis.

Acredito que com este relato é possível conhecer um pouco de minha trajetória escolar e familiar no período infanto-juvenil e que tiveram voz durante a fase adulta assim como no percurso de professora da escola pública, como poderá ser observado na continuidade desse relato de experiências.

### **3.1.2. – Começando a ser professora**

Apresento aqui um relato de início de minha carreira como professora de inglês na escola pública, que ocorreu nos anos 80.

Nos idos de 1986, mais precisamente em dezessete de fevereiro de 1986, iniciei minha trajetória como professora da escola pública na rede estadual de ensino.

Eu trabalhava numa empresa privada como secretária durante o dia e a noite lecionava numa escola na Zona Sul da Capital. Lembro-me que tinha uma turma de 6ª série de alunos multirepetentes, a qual a maioria dos professores criticava. Na voz destes educadores eles eram desinteressados e apresentavam problema de comportamento. Ao iniciar minhas aulas eu procurava saber como eles estavam, como tinha sido a semana deles, pois eu ministrava as duas últimas aulas de 6ª feira. Do conteúdo programático

estabelecido pelo plano de ensino e pela instituição nós compartilhávamos muito pouco, porque eles não gostavam e eu não tinha experiência de como fazer para sensibilizá-los para a importância de se aprender inglês.

Com o passar dos anos nesta escola, na qual atuei por 13 anos, passei por diferentes experiências. Dentre elas, lembro-me de uma ocasião em que uma aluna questionou: “mas teacher, aprender inglês é só isso, regras gramaticais, verbos e vocabulário?”. Fiquei sem resposta. Dentro da visão do que era ensinar Inglês que eu tinha naquela época, o professor era o detentor do saber e os alunos, súditos que precisavam obedecer e cumprir o conteúdo programático ora estabelecido pela instituição Escola.

Com o questionamento da minha aluna, me voltam à memória minhas inquietações relacionadas à máscara de flandres e à história da girafa. Será que estava usando a máscara de flandres ou/e a pondo em meus alunos também em minhas aulas e esquecendo o real sentido de aprender inglês para a vida e reproduzindo a visão do não mais colonizador e sim dominador que a sociedade brasileira estava estabelecendo naquele momento sócio-histórico? Aquelas inquietações caminhavam comigo sempre, e eu me perguntava o que havia acontecido com aquela professora que iniciou nesta escola em 1986. Foi quando aceitei a função de coordenadora pedagógica nessa mesma escola, na esperança de que essa função me ajudasse a entender o todo daquela unidade escolar e, conseqüentemente, pudesse compreender a visão de ensino daquela instituição pública denominada Rede Estadual.

Após quatro anos voltei à sala de aula, num período em que a disciplina inglês era tida como atividade e constava na grade curricular como parte diversificada do currículo. Nessa época, meus colegas, professores de inglês, encontravam-se em total estado de letargia em relação ao ensino dessa disciplina. Os alunos não davam a menor importância às aulas de inglês. Fingiam que aprendiam e os professores fingiam que ensinavam. Foi quando eu comecei a trabalhar em duas escolas estaduais distintas, uma de ensino

fundamental, já citada anteriormente, e outra de ensino fundamental e médio onde me efetivei e atuo até hoje. Neste momento eu não era mais secretária, havia deixado a empresa que trabalhava.

Comecei, então, a pensar que público era aquele e quais seriam suas expectativas em relação às aulas de inglês e em relação ao professor de inglês. Nessa época e nessa escola, eu lecionava Inglês para o 3º ano do ensino médio. Quando lá cheguei a diretora me disse: “pelo amor de Deus pegue essas aulas, pois os professores não querem porque os alunos são muito questionadores”. Pois bem, acho que ali estava o desafio que eu precisava para rever minha prática enquanto professora de inglês da escola pública. Ressalto, ainda, que nessa época eu também já trabalhava na rede municipal de ensino como professora de inglês. Não vou apresentar detalhes da trajetória da escola municipal, pois a escola municipal não é o foco desta pesquisa, embora a rede municipal é tão intrigante e desafiadora quanto a rede estadual.

Nessa escola, onde fui trabalhar com os alunos do ensino médio, comecei a refletir sobre o que eu havia aprendido ao longo do meu percurso (minha trajetória) escolar, como estudante de ensino fundamental e médio. Tentava recobrar as representações do que eu tinha guardado no meu interior do que era aprender uma LEM (língua estrangeira moderna), mas não vinha nada na minha memória a não ser os livros didáticos pelos quais eu tinha passado e as leituras que havia feito. O que estava presente na minha memória eram as histórias contadas pelos meus avós; o samba-enredo que eu e meus amigos de escola tínhamos composto para a escola estadual onde fizemos o ensino médio; a banda que meus familiares haviam montado e que eu cantava com eles quando tinha tempo; os professores que sentavam com a gente no intervalo e na entrada para conversar e que não eram professores de inglês e sim de outros componentes curriculares.

Resolvi, então, tentar pensar e recobrar as histórias de ensinar e de aprender vividas na graduação. Foi assim que me recordei do poema de Manuel Bandeira intitulado " Irene no céu ". A experiência com esse poema me fez ver uma porta diferente. Acho que comecei a perceber que minha prática dependia mesmo de mim e de minhas próprias histórias. Assim, comecei a ouvir minha própria voz e não estava mais me sentindo como a girafa após o veneno nas folhas colocado pelos amigos. Mesmo que eu falasse demais valeria a pena, pois seria um sinal de que estava viva. A letargia, tão comum entre os demais professores, não tinha tomado conta de mim.

Como ensino de inglês na faculdade lembrei-me do método áudio-lingual que meus professores tanto enfatizavam e das obras da literatura inglesa. Lembrei, também, que nossa professora de literatura nos levava para assistir a adaptações de peças teatrais, a maioria das vezes *shakespearianas*, que foram muito significativas na minha vida. Tínhamos um diálogo muito interessante com essa professora. Soube, depois, que essa professora também atuava na rede municipal de ensino.

Como um túnel do tempo, lembrei-me de minha mãe e das conversas que tínhamos a respeito da juventude dela e as representações que ela tinha deste período da vida dela. Pensei, ainda, sobre as experiências que eu já tinha vivido e as experiências estudantis pelas quais já havia passado. E foi com esse espírito de renovação que iniciei meu trabalho com essas turmas de 3º ano. Questionei e fui questionada pelos alunos e comecei a refletir sobre minha prática educacional, começando a perceber a relevância de minha atuação na sala de aula.

Nossas aulas eram dialogadas. Os alunos relatavam experiências de vida cotidiana e eu, na medida do possível, relatava as minhas. Nesse contexto, inseríamos o ensino de inglês durante nossas aulas.

Novamente em busca de respostas para entender melhor a instituição e aproveitando um período conflituoso da unidade escolar aceitei o convite para trabalhar na delegacia de ensino, hoje denominada diretoria de ensino, para exercer a função de ATP (assistente técnico-pedagógica). Foi uma experiência muito gratificante que me possibilitou compreender um pouco mais dessa instituição chamada escola pública.

Mas a saudade dos meus alunos e da escola foram um marco muito forte para o meu retorno à sala de aula na rede estadual. Embora eu tenha permanecido em sala de aula na rede municipal.

Retornei às minhas aulas e, mais uma vez, refletindo sobre o poema de Manuel Bandeira (exponho esse poema no item 3.1.3) comecei a questionar-me sobre alguns pontos. Será que a volta à sala de aula representava a entrada da Irene no “céu”? E quem seria o São Pedro bonachão dessa vez?!

Nesse meu retorno à sala de aula, encontrei uma escola diferente daquela que eu tinha deixado. Os professores, empolgados com a publicação dos PCN produzidos pelo MEC-1998, pensávamos ter a chance de galgar um novo *status* como professores de inglês na escola pública.

Nessa mesma época, iniciei meu curso de aprimoramento lingüístico na Cultura Inglesa e a fase da PUC do curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando. Minha inserção nesse programa, muito me ajudou a levar em consideração as habilidades e as necessidades do contexto da comunidade escolar onde atuo como professora de inglês na rede estadual de ensino.

Hoje tenho uma preocupação com aquilo que meu aluno verbaliza e com a interação construída em nossos momentos de sala de aula. Entretanto, as inquietações interiores ainda são grandes e a máscara interior de flandres da



professora pesquisadora ainda não está totalmente aberta. Por sua vez, a girafa ainda permeia minha trajetória com seu silêncio estrangulado.

Paralelamente a esse curso, tenho continuado minha busca constante às inquietações que me acompanhavam (acompanham) desde a infância. Assim, fui em busca de leituras que pudessem revelar a verdadeira trajetória de meus ancestrais, trazendo à tona a história e imagem da máscara de flandres e a da girafa, agora sentindo-se estrangulada por não poder falar adequadamente de forma acadêmica.

Em meio a tudo isso, encontrei uma música cantada pela Zezé Mota e intitulada Escrava Anastácia (Anexo 3), a qual, em um de seus versos, fala que ela, a autora, também negra, pertencia a uma tribo Nagô. Achei bastante interessante. Essa letra me reportou ao imaginário infanto-juvenil que vivi. Surge também a viagem à África Ocidental mais especificamente ao Mali, onde pude encontrar parte das respostas às minhas indagações interiores. Penso que encontrei, também, algumas possíveis respostas a questionamentos feitos por meus alunos do ensino-médio, muitos deles afro-descendentes e de famílias humildes. E assim, tenho tentado mudar a minha maneira de ensinar inglês e de compartilhar com eles algumas de minhas experiências.

### **3.1.3 – Traços étnicos: presença forte na sala de aula**

Quero iniciar esta parte deste capítulo com uma epígrafe que é o poema de Manuel Bandeira ao qual já fiz referência em parágrafos anteriores deste capítulo, e que caminha comigo em minhas representações.

*Poema Irene no céu (Manuel Bandeira)*

*Irene preta*

*Irene boa*

*Irene sempre de bom humor.*

*Imagino Irene entrando no céu:*

*-licença, meu branco!*

*E São Pedro, bonachão:*

*Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.*

Para mim, era e é importante conhecer o passado de meus ancestrais, a fim de melhor visualizar e estruturar meu futuro, ressignificando, recuperando e reconstruindo o meu imaginário infanto-juvenil, como já abordado em minha narrativa. O conhecimento de minhas histórias passadas também tem ajudado na reconfiguração de minha identidade como professora e pesquisadora, considerando minhas raízes como professora negra de inglês na escola pública, além de minha identidade constituída na relação com minha família e também como coordenadora de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) numa escola particular, onde eu era, na época (2000), a única negra.

A importância do poema de Manoel Bandeira é imensa em minha vida. É como se esse poema estabelecesse uma intertextualidade entre o real e o imaginário, entre minhas histórias infantis, e minha experiência de professora. Por diversas vezes, em minha vida, já recebi uma cópia deste poema de presente, como lembrança de dia do professor, ou como presente no final do ano letivo. Este poema já serviu até de homenagem para mim durante a realização de uma cerimônia de formatura, na qual eu fui escolhida paraninfa, por uma turma de conclusão do ensino médio.

Penso que este poema se apresenta em minhas representações e na minha fala como um enunciado, pois acredito que os enunciados são

recheados de pedaços de enunciados de outros. Sendo assim, cada vez que releio este poema, meu pensamento é preenchido por crenças, valores e expressões, que me permitem avaliar que Irene no céu é essa no contexto da sala de aula.

Gostaria de compartilhar uma citação de Bakhtin (1952/1992:89), que acredito ilustra bem a questão do enunciado relacionado ao poema que apresentei no parágrafo anterior.

*Nossa fala é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento, essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, reatualizamos e reatualizamos (Bakhtin, 1952/1992:89)*

Isto é, o poema é reatualizado por mim, professora, mulher negra, e reatualizado no discurso que verbalizo em sala de aula e nas escolhas que faço em minha prática pedagógica. Isto está presente na ancestralidade que abordo no parágrafo seguinte.

Acredito que a ancestralidade, em meu caso, é uma forte e poderosa veia de identidade histórica, e sem ela fica difícil compreender quem sou. Fica também difícil saber o que quero ser.

Uma grande oportunidade de viagem à África Ocidental muito me auxiliou nessa trajetória de auto-entendimento do que sou, quem sou e o que pretendo ser. Um decreto 39.139, de 20 de março de 2000, declarou cidades irmãs Bamako (capital do Mali) e São Paulo, e surgiu, então, a oportunidade de conhecer a África.

Através da vivência que mais esta viagem me oportunizou, eu professora tive a oportunidade de trabalhar com meus alunos para que os mesmos percebessem a similaridade com os nossos irmãos de Bamako. Iniciamos, assim, um processo de construção de conhecimento permeado por um processo reflexivo entre meus alunos e eu. Passei a trazer para os alunos experiências concretas que serviam de base para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, elaborando ações pedagógicas nas quais o auto-conceito da população afro-descendente, pudesse ser visto diferentemente e não de forma estereotipada.

Cheia de curiosidade de investigar esta irmandade, se é que posso chamar assim a consideração “cidades irmãs”, organizei-me para conhecer Bamako, juntamente com duas amigas educadoras. Entendíamos que trabalhar o reconhecimento da marca de outros é também importante, pois, favorece a formação no sentido de grupo. Escolhemos Bamako, capital do Mali-África, para nossa observação, pesquisa e troca, tendo em vista que, historicamente, é nesta região que existiram três grandes e poderosos reinos que são: o Império Songhoi, Império de Gana e o Império do Mali. Todos de grande importância para a África, pois foi desses lugares que saíram grandes contingentes de escravos dos quais muitos vieram para o Brasil.

Ir à África representou o encontro com o meu passado. Eu descobri que eu vim para o Brasil por meio de antepassados daquela região da África Ocidental. E entendi as histórias que vovô e vovó me contavam na minha infância como já citado anteriormente.

Acredito que estes fatos históricos de minha vida me auxiliam na compreensão de como foi a construção de minha identidade enquanto mulher negra e, também, como profissional de educação. Essa compreensão se transformou numa mola propulsora de muitas realizações, valores e ressignificações de identidade( a máscara de flandres, a girafa, a entrada no

“céu”) que trago comigo, bem como as representações que tenho de como a sociedade vê a mulher negra educadora.

A Constituição Federal (art.205) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (art.2º) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de viabilizar programas educativos voltados para a formação de professores no que diz respeito a uma educação multicultural e pluriétnica, estabelece alguns parâmetros em relação aos temas transversais, mais especificamente aquele que trata da pluralidade cultural.

O documento acima citado (art.2º da LDB) faz referência a questão da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com a sociedade colaborando, auxiliando o desenvolvimento da pessoa humana. Acredito em orientações docentes significativas para a camada populacional na qual meus alunos se inserem, que possam oportunizar a construção da identidade e progressiva autonomia dos mesmos enquanto cidadãos da sociedade brasileira. Este documento a meu ver vem consolidar estes ideais de transformação se for bem interpretado e colocado em prática pelos professores, respeitando a realidade de cada contexto em que atuam.

Nós professores muitas vezes, vamos em busca de curso de formação pré/em serviço, visando a ações transformadoras (Gee, 2000:102); Moita Lopes, 2003:32). Penso que as transformações vão acontecer na medida em que alunos e professor interagirem de fato na forma compartilhada de aprender e ensinar. Passei por várias experiências educacionais na rede estadual de ensino, buscando possibilidades de transformação (Freire e Lessa, 2003:192) da minha prática educacional.

Agora, continuando meu túnel do tempo permeado pela abertura de mais um pedacinho da máscara de flandres e desatando um pouco mais o nó

do pescoço da girafa vou deter o meu olhar num outro aspecto deste capítulo intitulado...

#### **3.1.4. – Aprendendo a Refletir sobre a Prática: Irene Izilda e a Academia**

Nesta parte, relato as experiências vividas no contexto acadêmico, desde minha graduação até minha participação em algumas pesquisas de mestrado (Mello, 1999; Damianovic, 1998) e doutorado (Damianovic, 2004; Papa, 2005), incluindo meu ingresso no programa de mestrado que deu origem a este trabalho de pesquisa.

Minha interação com a academia iniciou-se, mais aprofundadamente, após minha formatura na graduação. Formei-me em Letras, licenciatura plena, em Português, Inglês e Literaturas, em 1980. Por volta de 1993, conheci uma pessoa que considero muito especial na minha vida de professora da escola pública que foi a Prof<sup>a</sup> Camilla Dixo Lieff. Foi num curso da SEE (Secretaria Estadual de Educação) em convênio com a APLIESP (Associação dos Professores de Inglês do Estado de São Paulo), associação esta que eu já conhecia, na minha busca do que era significativo aos meus alunos no ensino-aprendizagem de inglês. O curso foi muito bom. Nele, através de depoimentos da Prof<sup>a</sup> Camilla, além da APLIESP, fiquei conhecendo, também, as instituições Braz-Tesol e Laurels. Após o curso com a profa. Camilla, comecei a participar dos eventos que estas entidades promovem, vendo neles uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, mas a inquietação continuava grande. Particpei da JELI e da Spring Conference várias vezes (apenas como ouvinte, sem apresentar trabalhos), mas não era suficiente. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer o curso que naquela época denominava-se Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando, que eu estou chamando de Curso Reflexão.

Nós já estamos em 1995/1996. Encontrei por acaso um recadinho na lousa da sala dos professores: curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando. Como sempre corri, perguntei até conseguir o DOE (Diário Oficial da rede estadual), datas, prazos, fiquei triste o prazo já tinha ido, continuei e consegui. Encontrei uma jovencinha muito simpática como professora, Cris Damianovic, tivemos a visita dos organizadores do projeto Dr. Huw Willians e Prof. Dra. Celani. As aulas aconteciam na Unidade Vila Mariana da Cultura Inglesa. Bem, continuei minha trajetória, vim para PUC/SP-LAEL, como professora-aluna do curso Reflexão sobre a ação e tive contato com professores muito importantes em minha história na academia. São eles: Prof. Dra. Celani, profa. Camilla, com quem pude me encontrar novamente, além das profas. Solange, Ângela, Fernanda, Heloisa, Vera, Tânia e Rosinda, que participavam do programa. Que surpresa! A Prof<sup>a</sup> Camila foi minha professora num dos módulos e continuei minha trajetória! Mas, os conflitos se acentuavam e continuavam a fazer parte de minha história acadêmica.

Bem, quero relatar agora um pouquinho desse curso, que, na verdade, faz parte de um programa de formação contínua de docentes de inglês, intitulado A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática. Este programa é realizado por uma parceria da Associação Cultura Inglesa São Paulo (ACISP), à época denominada Sociedade Brasileira da Cultura Inglesa São Paulo (SBCI) e uma equipe de professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O programa tem três componentes: aprimoramento lingüístico, a cargo da ACISP, este componente consta de até seis semestres de aulas de inglês, especialmente organizadas para os professores de inglês da escola pública; aprimoramento da formação profissional, a cargo da equipe de professores da PUC-SP; inicialmente (1997-2000) este componente do curso tinha duração de 150 horas divididas em oito módulos distribuídos em 2 semestres letivos. Os

módulos dividiam-se em quatro mais relacionados a questões de aprendizagem reflexiva e quatro mais relacionados a questões relativas à sala de aula e a planejamento das atividades didáticas.

E o terceiro componente do programa, a formação do multiplicador, está a cargo da ACISP e PUC-SP. O curso desde 1997 já foi reestruturado, a partir de uma avaliação da equipe de professores do programa. Este componente, mais especificamente, a partir dos conceitos fundamentais trabalhados no curso, se realiza por meio de oficinas mensais, preparadas e ministradas pelos professores que terminam o curso – os multiplicadores – a colegas da comunidade de ensino de inglês em geral, que participam das oficinas mesmo não estando diretamente engajados no programa. (Celani, 2003:29), estas oficinas acontecem uma vez por mês na Associação Cultura Inglesa São Paulo (ACISP).

Celani (2003:29) salienta que dentro da visão de trabalho colaborativo em que o programa se insere, os professores dos diferentes módulos do curso participam ativamente, de maneiras diferentes, não apenas ministrando as aulas, mas envolvendo-se em todas as atividades do programa, como por exemplo, a preparação e organização das oficinas, acompanhando de perto o trabalho dos professores - alunos e também desenvolvendo suas próprias pesquisas.

Minha participação nesse programa me permitiu refletir um pouco mais sobre meu fazer pedagógico. Comecei a me questionar sobre o conteúdo discutido nos módulos e sobre o porquê, para quê das ações de sala de aula. E confabulava... “que interessante não havia pensado nesse aspecto dessa forma...”. Ao rever minha prática e minha postura enquanto professora de LI na escola pública, minhas idas e vindas e ao rever a importância do inglês para mim, como professora, para os alunos e para a instituição, comecei a me perguntar: será que dá?!



Terminamos o módulo 2 (parte do aprimoramento da formação profissional) da PUC com gosto de quero mais. Tanto pedimos e falamos que passado um semestre ou um ano, não sei bem, que maravilha, foi criado o módulo 3 (objetivando a formação do multiplicador)! Mas, que pena... naquele ano não pude cursá-lo, por incompatibilidade de horário com a escola em que trabalhava. Entretanto, no ano seguinte, lá fui eu cursar o módulo 3 da PUC ( o papel do multiplicador no processo reflexivo).

Por volta de 1997, por meio da Prof<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic, que era minha professora de Inglês nesse programa, na parte de aprimoramento lingüístico, recebi uma carta de outra jovem chamada Dilma Mello, que estava à procura de professores da escola pública para trabalhar como co-participantes de seu trabalho de pesquisa de mestrado. Um pouco insegura, aceitei mais este desafio. Apesar de não perceber bem o que essa professora queria de mim, decidir ir em frente. Pensava... “vamos lá, a vida é feita de desafios não é mesmo!”. Foi com essa jovem que visitei, na academia, a narrativa de minha própria história de vida. Foi uma experiência muito significativa em minha vida enquanto pessoa e professora.

Na época, a Profa. Dilma enviou uma carta pedindo a colaboração de alguns professores para sua pesquisa. Aceitei participar. A confirmação de meu aceite foi feita através de um telegrama, e posteriormente nos encontramos para que ela tivesse a oportunidade de falar um pouco mais de sua investigação. Trocamos cartas, fizemos uma entrevista (gravada em áudio pela pesquisadora) e fizemos uma sessão de apresentação de nossas histórias de vida. Quando finalmente o trabalho ficou pronto, a Prof<sup>a</sup> Dilma me apresentou a transcrição dos dados de minha narrativa para que eu escrevesse minha própria narrativa. Porém, como naquela época ainda sentia-me com a máscara de flandres (hoje tenho consciência disso) deixei que a própria pesquisadora fizesse a tematização e interpretação de meus relatos. Ao final de todo o processo, pude ler e refletir acerca da análise que a pesquisadora fez de meus depoimentos, e da viagem que compartilhei com ela em sua trajetória de mestrado.

Um fato relevante para mim na análise da pesquisadora foi a reação que ela teve quando conversamos pessoalmente. Me pareceu que ela tinha como proposta, um tipo de contato (entrevista) e na prática este prescrito se apresentou totalmente diferente (a interação durante nossos encontros foi diferente do gênero pergunta e resposta). Confesso que me senti muito à vontade em participar da pesquisa da professora, pelo menos no que tange a apresentação de minhas histórias de vida. E, embora eu não tenha me engajado no processo de interpretação dos dados, como desejava a pesquisadora, esta pesquisa contribuiu para que eu repensasse o meu papel de professora e a visão que eu tinha da academia, começou a mudar.

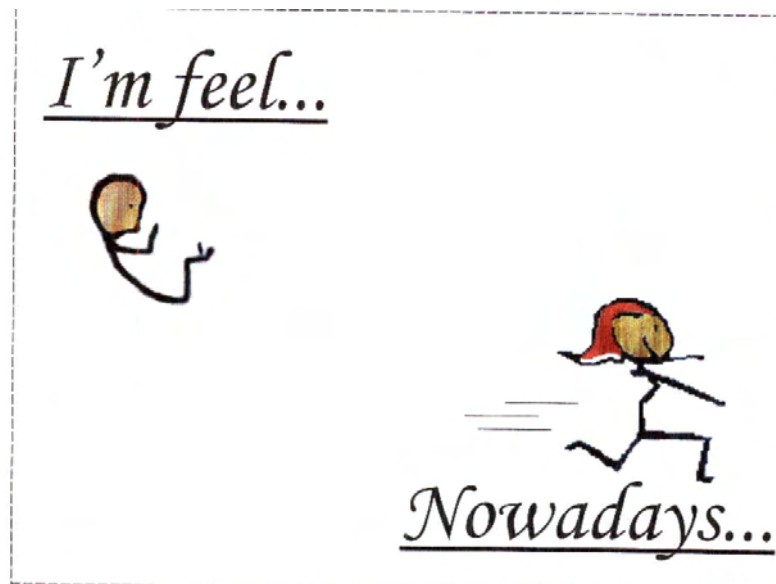
Em sua interpretação, a Profa. Dilma (Mello, 1999) descreve-me como uma professora preocupada com a interação com a comunidade em geral, incluindo não somente os alunos com quem trabalhava, mas também seus pais, amigos, funcionários da escola, colegas de trabalho e até mesmo os meus e os seus vizinhos. Porém, como já dito neste trabalho e assumido em sua dissertação de mestrado, ainda posicionava-me na academia como uma expectadora, embora tivesse tido espaço e tivesse sido agente ativa no momento de coleta e narração de minhas histórias pessoais e profissionais. Mas, a máscara de flandres ainda não estava aberta e a girafa ainda se sentia um pouco estrangulada.

Mais tarde, foi a vez da Prof<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic fazer sua tese de doutorado, na qual ela investigava os professores reflexivos. Novamente, recebi o convite da academia para uma co-participação. Aceitei mais este desafio e foi uma experiência bastante interessante, pois pude rever e reconstruir ações de minha prática pedagógica através das nossas conversas durante o período de realização no doutorado dessa pesquisadora. Nessa pesquisa, Damianovic (2004) buscava estudar a sessão reflexiva realizada com os professores participantes do programa Curso Reflexão. Foram, então, gravadas algumas sessões nas quais eu, entre outras professoras,

participávamos. Havia, ainda, preocupação em estudar o nosso papel como professoras multiplicadoras (Damianovic,2004).

Na análise de seus dados, Damianovic (2004) aponta minha atuação como professora reflexiva. Com minha participação em seu estudo, comecei a refletir sobre a sessão reflexiva como um instrumento de avaliação da prática de sala de aula, sobre a qual me questionava: O que faço? Como eu poderia fazer diferente? Passei a ver, ainda, as sessões reflexivas como uma oportunidade de unir as diferentes teorias de aprendizagem com o que eu faço no dia a dia na sala de aula com base no depoimento da professora Íris (nome adotado para referir-se a mim na tese de doutorado da Prof<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic em 2004).

Além disso, com essa participação, senti-me encorajada a iniciar minha vida acadêmica como expositora de trabalhos e não mais apenas como expectadora. A máscara de flandres começava a se abrir... e a Girafa começava a querer desatar seus nós. Esse movimento de abertura ficou ilustrado na tese de Damianovic, quando a autora expõe uma ilustração minha comentada, feita para narrar minha visão de todo o processo vivido durante o curso Reflexão na ação. Segundo a pesquisadora, eu *estava me desenhando após o curso*.



Quadro II- ilustração feita por mim para  
Damianovic(2004:192).

Comentando a ilustração, digo em Damianovic (2004:192): *Com relação ao feto eu penso na Íris estudante, somando conhecimentos, experiências, mas ainda fechada dentro de si mesma sem saber por onde começar, após as experiências da Cultura Inglesa e da Puc. A menina se solta e começa a saltar os obstáculos. Atualmente eu estou ousando, entretanto, sempre volto ao feto para a reconstrução de toda essa experiência por isso l'm feel está no presente, o reconstruir é um ir e vir constante (28 de julho de 2003).*

Para mim, participar de uma sessão reflexiva com a Bernamar, em junho de 2002, foi bastante significativo, à medida que eu descrevia a minha aula ia recordando as teorias, os princípios e as discussões que tivemos no decorrer do módulo *O Papel do Multiplicador II*, da PUC C, ao mesmo tempo que ouvir a descrição da aula dela deixou-me satisfeita. A fase de reflexão sobre aula de inglês assistindo a um vídeo de experiência de sala de aula foi importante também.

Considerando a ressignificação de minhas identidades enquanto professora-pesquisadora negra, na escola pública, e considerando os conflitos internos que me acompanham, desde minhas histórias infantis, até hoje, apresentei um desenho (21/07/03) idealizado por mim, de como me sentia na época da sessão reflexiva, e ainda me sinto em vários momentos, como professora na sala de aula que atuo, achei pertinente apresentá-lo aqui (p. 90), pois reflete um pouco da narrativa de vida, que venho apresentado neste capítulo e que ajudam a compor a identidade da professora de LI que sou. A Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Damianovic, consagrou este momento quando escolheu o título “A Íris desenhando-se após o curso”, ela conseguiu captar como me senti, naquele momento do curso e como ainda me sinto, por esta razão conservei o título, por considerá-lo representativo, na reflexão de minha prática pedagógica e no meu convívio com a academia.

Além das participações nas pesquisas das profas. Dilma (Mello, 1999) e Maria Cristina (Damianovic, 1998/2004), fui também participante na pesquisa da profa. Solange (Papa, 2005).

Conheci a Prof<sup>a</sup> Solange, num workshop realizado pela ACISP/PUC no ano de 2001. Bem, ela se apresentou, falou um pouco sobre o que pretendia fazer em sua tese. Como eu já havia participado do processo da dissertação de mestrado da professora Dilma Mello e estava participando do processo de doutorado da professora Maria Cristina Damianovic, concordei em participar da pesquisa da professora Solange Papa, embora não a conhecesse.

Achei que poderia ser interessante, um profissional da academia assistir às minhas aulas na rede municipal, que é um realidade diferente da rede estadual, e meus alunos da escola em que eu trabalho e por qual tenho tanto apreço. Mantivemos contato desde 2001 até 2002 quando a professora Solange foi fazer seu doutorado-sanduche no exterior. Durante esse período nosso contato ficou restrito a mensagens de e-mail, mas, em sua volta ao Brasil em 2004, retomamos nosso contato pessoal.

O objetivo de sua pesquisa era estudar a atuação do professor reflexivo em sua sala de aula de língua estrangeira. Buscava-se observar aspectos emancipatórios e de transformações sociais ocorridas a partir da prática do professor estudado. Paraphraseando uma aluna que tenho em outra escola no ensino médio, a pesquisadora (eu) e seus alunos iam ser vistos pelos *olhos de outros*, no caso uma professora-pesquisadora que ministrava aula na universidade num outro estado. A academia, agora, visitando minhas aulas... Como será que seria isso?!

De acordo com sua análise de minhas aulas, a professora Solange (Papa, 2005) caracteriza minha identidade como uma professora de muita afetividade, que interage e se identifica muito com os alunos, principalmente os do turno noturno, além de afirmar que minha prática abria espaço para emancipação e transformação social dos alunos. Papa (2005) afirma, também, que minhas aulas eram fortemente marcadas pela temática da etnia e a análise do negro na sociedade. Em suas palavras, *“as suas experiências como*

*educadora reflexiva mostram que o envolvimento com a escola Afro-D está fortemente alicerçado nos valores, crenças, sentimentos e identidade que ela traz consigo ao longo desses anos de convivência. Posso afirmar que as práticas discursivas de Ivana contribuem e estão contribuindo de maneira positiva para a construção da sua auto-emancipação e transformação social.” (p.188).*

Assim como nos estudos anteriores (Mello, 1999; Damianovic, 2004) dos quais participei, também aproveitei e aprendi muito sobre mim mesma e sobre minha prática pedagógica com a pesquisa realizada pela profa. Solange (Papa, 2005).

Após viver essas experiências como co-participante nas pesquisas de outras pessoas, enfim decidi ser eu mesma a pesquisadora a falar sobre minha própria prática. Assim se iniciou minha história como aluna do programa de mestrado no LAEL/PUC-SP. Acredito que já estava me sentindo mais à vontade no espaço acadêmico e já preparada para desamarrar a máscara de flandres. A Girafinha já querendo soltar sua voz sem intermediários.

Em final de 2003, fui informada sobre a bolsa mestrado instituída pelo governo do Estado de São Paulo. Entretanto novamente perdi o prazo de inscrição, pensei comigo: *não tem nada, não foi desta vez*. Qual não foi minha surpresa quando o LAEL (Departamento de Estudos Pós graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) abriu novamente inscrição para Mestrado e Doutorado. Lá fui eu fazer inscrição, prova, entrevista, resultado... Consegui e estou aqui adorando, sofrendo e aprendendo. Afinal, a vida é feita de desafios. Mas, os desafios podem ser vencidos... Um desses desafios foi vencido quando, embora sofrendo com o desespero e o medo, pasmem, tive a bolsa de estudo autorizada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Considerando meu engajamento com as questões étnicas que envolvem o negro em nossa sociedade e considerando, também, as experiências pessoais de minha família, parece importante relatar a

coincidência de ter vencido esse desafio exatamente no dia 13 de maio, quando o primeiro crédito foi efetivado em minha conta bancária. Dá para acreditar.?! Aqui a máscara de flandres quase se abriu totalmente.



Figura III - Soltando o primeiro cadarço da máscara de flandres

Antes de iniciar esta pesquisa, havia um sentimento interno contido, guardado na máscara de flandres durante anos; agora a máscara está se abrindo e com ela vem chegando a história dos avós maternos, da mãe doméstica, da mulher negra, a vida na escola partilhada com os colegas em sua maioria brancos e a descoberta da minha própria identidade em sua negritude plena.

A história dos avós maternos, pessoas negras, vindas do interior de Minas Gerais. Lá eles trabalhavam no matadouro e no cafezal. Chegando em São Paulo, meu avô foi trabalhar no aterro em uma região do Brooklin, hoje Av. Roque Petroni e minha avó fazendo comida para os trabalhadores do aterro e lavando roupa. Minha avó tem uma importância em minha trajetória de vida que já relatei em outra seção desta narrativa.

A história de minha mãe doméstica que começou a trabalhar aos sete anos em Minas Gerais, *em casa de família*, como ela mesma diz. Depois em São Paulo, continuou sua trajetória em casa de família até aposentar-se aos sessenta anos. Esclareço que minha mãe atravessou cinco gerações numa mesma família. Meu pai trabalhava na usina em Cubatão. Como ele partiu cedo não deu tempo para que ele me contasse histórias de sua vida. Compartilho com minha mãe a história de vida dos dois.

A minha história de mulher negra, que enfrentou muitos preconceitos ao longo da vida, na escola (apelidada de *resto de incêndio, cabelo de bom bril, menina de cor*), no trabalho (*você é moreninha mas desempenha tão bem sua função*), e que encontra no depoimento de alguns alunos sua própria história de vida. Minhas experiências na escola municipal, que de alguma maneira forjam quem sou hoje. E que a Prof. Solange (Papa, 2005), destacou em sua tese de doutorado. O papel de professora multiplicadora tem uma importância muito grande em meu trabalho enquanto professora de inglês da rede municipal.

Como professora, estou descobrindo as identidades secretas de meus alunos que variam de acordo com a cor da pele, a posse ou não de bens da família, a preferência sexual, o estilo musical que prefere o lugar onde nasceu.

Como educadora sentindo-se preparada a desenvolver uma identidade com a sociedade do poder e lecionando uma disciplina que representa o poder para muitos, não voltava meus olhos às identidades já constituídas por meus educandos em sua real vida cotidiana.

Está sendo extremamente difícil para mim afastar-me das carências afetivas que esta pesquisa está me suscitando, mas as interações sociais vividas por esta pesquisadora com seus educandos ajudam a superar essa dificuldade.



Novamente me reporto ao poema escrito por Manoel Bandeira, intitulado Irene no Céu, que considero muito significativo na reconstrução de minha identidade étnico-racial educacional, bem como na abertura da máscara de flandres que me constitui enquanto professora, educadora. A entrada da Irene no céu que, para mim, professora-pesquisadora, representa o ingresso na escola pública, o acesso à academia através da participação das pesquisas de minhas parceiras pesquisadoras, que muito me auxiliam em minha prática pedagógica.

Continuando a narrar minha trajetória, a professora que iniciou a carreira na rede pública em 1986 tinha uma visão de ensino-aprendizagem de LI, como um depósito bancário (Freire, 2002), que faz com que o professor consuma seu tempo de aula arduamente com teorias, materiais didáticos diversos.

A educadora hoje tem uma preocupação com a sua prática no contexto de sala de aula, porém de outra forma. Trabalho para que esse espaço se torne um lugar de investigação, reflexão e possível transformação para professor e aluno.

Pensando nessa questão, para mim, é importante estudar a interação na sala de aula na questão da identidade para compreender a natureza do que está sendo construído em contextos específicos de ensino-aprendizagem de LI na escola pública. É importante, também, para observar, de forma reflexiva, a minha prática, com o objetivo de transformá-la, resgatando ou ressignificando, nesse processo, minha identidade como professora e a identidade de meus alunos.

Como aluna, foi muito importante estar no *Curso Reflexão Sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, em especial, no módulo ministrado pela Prof<sup>a</sup> Rosinda Ramos, no qual ela desenvolve um trabalho de

conscientização sobre as concepções dos alunos-professores sobre o que é ensinar. Ao aplicar aos meus alunos o questionário (Anexo I) e as questões elaboradas por mim (p. 53), sobre necessidades e vontades dos discentes, percebi a importância dessa ação e dessa ferramenta. Foi importante para mim, como educadora, e para os alunos, que tiveram a oportunidade de serem ouvidos por intermédio do questionário. Pude conhecer melhor a visão de ensino-aprendizagem de LI presente na comunidade em que estava atuando. A girafa já começava ali a desatar os nós do estrangulamento.

Após a aplicação desse questionário de análise de necessidades e perfil dos alunos, pude refletir o quanto estava sendo detentora e centralizadora do poder enquanto educadora. Não dava voz aos meus educandos e não considerava, em vários momentos, suas necessidades, seus desejos, e suas possíveis contribuições.

A partir desta reflexão, aprendi a levar em consideração as habilidades e as necessidades do contexto da comunidade escolar onde atuo como professora de inglês. Mas não somente empiricamente, mas com uma base teórica que me faz refletir mais e mais. Pois com minha participação no curso reflexão na ação já conseguia ver e pôr em prática os movimentos reflexivos propostos por Smyth (1992), por exemplo.

Todo meu aprendizado no contexto acadêmico, como exposto nas experiências relatadas, tem sido construído a partir de minha inserção no Curso Reflexão e também a partir de minha interação com as pesquisadoras com as quais tive a oportunidade de trabalhar. Como já dito anteriormente, todo esse processo vivido no mundo da academia proporcionou-me deixar de ser a Irene professora expectadora para tornar-me a Irene pesquisadora e participante como expositora de trabalhos em eventos acadêmicos. Encerro essa parte do capítulo relatando uma história de felicidade por estar fazendo parte desse novo mundo acadêmico.

Tenho refletido sobre a reconstrução/ressignificação da identidade, não somente nas ações pedagógicas em sala de aula, mas também nos momentos em que posso compartilhar experiências em sala de aula, com outros professores. Isso tem ocorrido através de comunicações apresentadas em entidades representativas dos professores de inglês, em especial a APLIESP que organiza a JELI e a SPRING CONFERENCE. Num destes momentos, redigi um e-mail à Prof. Celani, relatando o resultando de uma de minhas apresentações/ participações, a qual acredito criou oportunidade para que eu pudesse rever minha prática como professora de inglês na escola pública. Acredito que essa mensagem ilustra um momento especial no quadro de minha história de vida como professora-pesquisadora vivendo uma trajetória de reflexão na academia.

*Cara profa. Celani,*

*Em primeiro lugar, obrigada pela oportunidade de participar do projeto reflexão sobre a ação, Professores e Formadores em Mudança, do qual a senhora é mentora.*

*Estivemos na Jeli em Cotia, sexta-feira, dia 23 passado, apresentando comunicação integrada, e ficamos gratificadas por multiplicar nosso trabalho, em especial a avaliação a partir da prática; pude responder às perguntas que a mim foram feitas, com certa tranquilidade (apesar do nervosismo) por acreditar no projeto e na prática que exerço na sala de aula, da qual meu educando é co-participante e meu termômetro dos resultados obtidos.*

*Espero vê-la em breve para relatar pessoalmente esta experiência.*

*Um bom final de domingo, com muito respeito e carinho,*

*Irene Izilda da Silva*

Quadro III: e-mail publicado no livro *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas* (2003:22).

Após discorrer sobre as experiências de vida que colaboram para construir minha(s) identidade (s) como professora de Inglês na escola pública, como professora-pesquisadora ocupando o espaço na academia e, também, como mulher negra preocupada com as transformações sociais, passo a narrar

e interpretar os dados relacionados com meus alunos e o processo de ensino e aprendizagem vividos por nós, que são analisados nesta dissertação.

### 3.2 – Aprendizagem de LI e (re)construção da Identidade de Alunos na Escola Pública

Neste momento apresento o que estudar e aprender representa para o meu aluno. Conforme ilustram em seus diários, os alunos vêem inglês como a língua dos americanos, algo estanque, ou como possibilidade de ascensão social. Para ilustrar esta informação, gostaria de trazer uma das respostas do questionário (15/03/04) que compartilhei com os alunos. A pergunta foi feita em inglês e era a seguinte Answer in English, Do you like English? Because... O aluno A respondeu *Yes. Because Its very important to my future.* Acredito que a educação pública ao longo de sua trajetória, contribuiu para essa visão na medida em que não valoriza o ensino de inglês e não considera o papel social que o ensino-aprendizagem de LI na escola pública tem. Por isso apresento esta recomendação feita nos PCN dialogada por mim com a imagem projetada (Imagem II) pelos alunos participantes da pesquisa.

*... aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo; significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida(PCN-EM introdução-1999)*

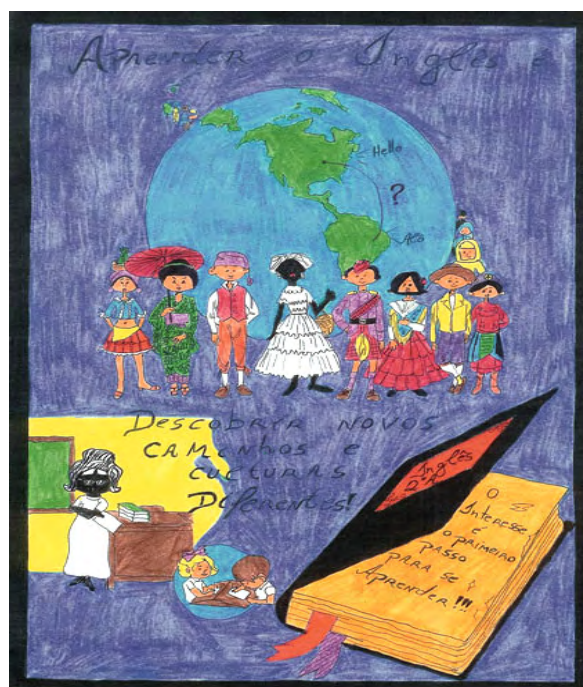


Imagem II: Capa de diário reflexivo produzido pelo aluno A

Acredito ser importante, relatar que essa capa de diário reflexivo tem uma história no decorrer da trajetória desta pesquisa. Quando expliquei aos alunos sobre a pesquisa que iria ser feita, e a importância da participação dos alunos neste projeto, expliquei também porque usaria gravação de aula em áudio, e porque precisava que fosse autorizada pelos responsáveis pelos alunos, bem como pelo diretor da escola. Também falei sobre o questionário que eles estavam respondendo e que finalidade esse documento teria. Em seguida comentei a respeito dos diários reflexivos que faríamos, alunos e professora-pesquisadora. Neste momento alguns alunos demonstraram grande interesse por fazer os diários reflexivos; além disso, alguns alunos sugeriram que se poderia fazer capa para estes diários ao longo do ano letivo de 2004.

A professora-pesquisadora apresentou a proposta à classe que achou interessante e a professora também concordou, achando muito curioso a proposta dos alunos, mesmo sabendo que teoricamente diário reflexivo (Machado, 1998), é escrito espontaneamente após a atividade proposta, e não apresenta capas com imagem. Entretanto a professora acreditou que estas imagens produzidas pelos alunos e nomeadas por eles como capas de diários, estão ressignificadas nos conceitos/crenças do que os alunos têm do que é ensinar e aprender inglês, e ainda nas identidades que os alunos apresentam de sua história de vida como estudantes. Aprofundando uma pouco mais esta afirmação convido o leitor a voltar seu olhar para a imagem II (p. 100), que apresenta claramente como os alunos sentem e veem as aulas de inglês. Nesta “capa de diário reflexivo” penso que está presente a importância do inglês para eles, visto através da escolha das cores, do mapa mundi com destaque aos EUA e ao Brasil, o que foi escrito a respeito do inglês, a diversidade das pessoas, no rosto, nas roupas, a professora negra, inicialmente no centro dos alunos e posteriormente ao lado do quadro verde e parede amarela próxima das crianças. Além disso o livro didático.

A imagem (imagem II, p.100) feita pelo aluno nesta capa de diário reflexivo e compartilhada por todos (alunos e professora) representa bem na minha leitura e interpretação a relevância que tem para eles o inglês, relacionado aos EUA; penso que esteja presente no mapa que o aluno desenhou. Além disso, ele reconhece a diversidade presente na sala de aula, no momento em que ele apresenta pessoas de diferentes regiões do mundo nas imagens que selecionou. Além disso ele destaca a imagem do professora, como uma mulher negra, ao lado da mesa na sala de aula; além disso um livro parcialmente aberto, que em minha análise penso representar o saber atrelado ao livro didático, ao dicionário, ao diário de classe. Esta imagem foi apresentada à classe e discutida em grupo pelos alunos. Eles haviam decidido reunir-se em grupo para fazer as capas dos diários reflexivos e depois apresentar para o restante da classe. Eles ficaram livres para escolher seus parceiros de grupo, sem a minha interferência.

Acredito que a relação de aprendizagem e desenvolvimento apresentada por Vygotsky (1930), que nos apresenta a zona de desenvolvimento proximal, com níveis de desenvolvimento, pode ser vista nesta imagem. Temos o real, realizado pelo aluno em sua escolha ao fazer este desenho e o potencial que foi compartilhar com outros colegas de classe e com a professora-pesquisadora o resultado de seu desenho, na forma de capa de diário reflexivo. Acredito que é possível perceber a visão de ensino-aprendizagem nas entrelinhas desta imagem, bem como o nível de desenvolvimento real e potencial como propõe Vygotsky (1930/2003) em relação à ZPD na interação professor e alunos, e alunos com alunos.

A interação que Vygotsky (1930/2003) nos apresenta entre aprendizado e desenvolvimento, mostrando que a aprendizagem deve anteceder o desenvolvimento, me parece relevante ser discutida nesta dissertação, sobretudo quando seus escritos apresentam a ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), com dois níveis de desenvolvimento, o real que são as funções que o indivíduo (criança) realiza sozinho e o potencial que o indivíduo (criança) necessita de ajuda para realizá-la. O autor ainda coloca que nesse momento o

indivíduo (criança) aprimora suas funções psicológicas superiores (Vygotsky,2003).

Trazendo para o contexto de pesquisa, os alunos da escola pública no ensino de inglês, não precisam ser considerados “tabula rasa”, ou seja, desprovidos de conhecimentos globalizados que a sociedade oferece. Para ilustrar melhor o que estou considerando apresento um excerto de diário reflexivo relatado por um aluno, que chamo aqui de aluno T:

*“no dia 13 de maio os alunos do 2º A sentaram em grupos, para fazerem trabalhos, sobre a abolição da escravatura no Brasil. O comportamento dos alunos, foi como uma crasse normal, que fala alto, que conversa bastante, mas que termina as suas tarefas”<sup>13</sup>* (diário reflexivo do aluno T em 17/06/2004). Portanto o educador precisa levar em conta o nível de desenvolvimento que o aluno já apresenta no Ensino Médio em relação à aprendizagem de língua inglesa.

Gostaria de compartilhar outro excerto de diário reflexivo escrito pela aluna S em 13/08/2004.

*“hoje aprendi a pronunciar algumas palavras em Inglês (mesmo que não seja pra sala toda). Pode ser o insignificante para alguns, mas pra mim é muito importante, pois eu sou apaixonada por Inglês, e é uma alegria aprender a pronunciar e traduzir palavras novas”,* bem como construir colaborativamente o aprendizado que se fará daí em diante e não esquecer que o aluno tem objetivos variados para aprender inglês, como Moita Lopes (1996:39) mesmo coloca em seu artigo: talvez fosse mais produtivo realizar um ensino mais pragmático com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados.

---

<sup>13</sup> Os excertos apresentados na pesquisa não sofreram correção ortográfica, foram fiéis à forma como os participantes escreveram.

O pensamento verbal é determinado (Vygotsky, 1934/2003), por um processo histórico-cultural. Nesse aspecto a pesquisa, precisa considerar o desenvolvimento do educando da escola pública, no desenvolvimento de suas ações. Penso que é isso que a professora-pesquisadora quer destacar, quando apresenta esta imagem II produzida pelo aluno do ensino médio no momento em que o aluno está ressignificando a própria identidade.

Continuando a investigar o contexto sócio-histórico de meus alunos através das oportunidades que a sala de aula oferece e meu papel na ressignificação da identidade de meus alunos no processo de aprendizagem de LI, quero discutir um pouco, a maneira como os alunos vêem o professor de inglês no momento que eu proponho a eles que analisem em grupo as revistas produzidas por outros alunos em 2003, com o objetivo de oferecer um pano de fundo para o trabalho de final de semestre que eles iam fazer em 2004. Para isso apresento um recorte de gravação em que esta atividade foi proposta.

#### Recorte de gravação em áudio/2004

- (01) *PP – Nota de campo a professora está circulando pela sala, ouvindo os grupos, vários alunos falam ao mesmo tempo.*
- (02) *A – Alunos falam algo de MP3 não dá para entender (barulho).*
- (03) *PP – O que de inglês, essa revista que você tá vendo, está toda em inglês.*
- (04) *A – Não, só as músicas que estão em inglês.*
- (05) *A – Não precisa estar tudo.*
- (06) *PP – Depende do que vocês vão colocar (revista).*
- (07) *A – Alunos conversam (barulho).*
- (08) *A – Pode ser no computador, professora?*
- (09) *PP – A revista que vocês vão fazer! (ênfase na voz da PP).*



- (10) A – *E aí a capa a gente faz diferente.*
- (11) A – *Meu, a gente ta falando sério e você começa com essa brincadeira, não dá (grupo de trabalho).*
- (12) A – *Ta, mas é de cartolina preta gente.*
- (13) A – *Então.*
- (14) A – *É assim, cada um tem que dá sua opinião (fala do grupo). Se um quer cartolina preta, o outro quer de outro jeito cada um dá sua opinião.*
- (15) PP – *Vou lá. Vocês não receberam a pergunta ainda né?*
- (16) A – *Não professora.*
- (17) PP – *Vamos lá, sentem-se e digam o que vocês querem saber quem é do grupo.*
- (18) A – *Alunos conversam (incompreensível) (barulho).*
- (19) PP – *Gente conforme vocês forem lendo a revista vai passando para outro grupo, ta.*
- (gravação em áudio, 2004).

Este recorte sugere que a interação em sala de aula se dá entre grupos de alunos que compartilham a atividade do fim do semestre. Apresento uma excerto do recorte acima que para mim marca bem o que estou trazendo para esta análise.

- (01) PP – *O que de inglês, essa revista que você ta vendo, está toda em inglês.*
- (02) A – *Não, só as músicas que estão em inglês.*
- (03) A – *Não precisa estar tudo.*
- (04) PP – *Depende do que vocês vão colocar (revista).*
- (05) A – *Alunos conversam (barulho).*
- (06) A – *Pode ser no computador, professora?*
- (07) PP – *A revista que vocês vão fazer! (ênfase na voz da PP).*
- (08) A – *E aí a capa a gente faz diferente.*
- (09) A – *Meu, a gente ta falando sério e você começa com essa brincadeira, não dá (grupo de trabalho).*

Gravação de aula em áudio/2004.

Alguns alunos têm claro o que é para ser feito outros não. A professora por sua vez (turno 15), interrompe a discussão sem considerar muito que os alunos ainda não terminaram, ou que talvez a instrução/ apresentação do assunto dado por ela não tenha sido clara. Parece que a professora serve como o par mais competente, uma vez que os alunos sentem-se inseguros em relação a atividade a ser realizada. Analisando este excerto alguns alunos parecem ver no trabalho em grupo uma oportunidade de trocar opiniões sobre a revista que vão elaborar, e percebem a interferência de seus pares no momento da discussão em grupo.

Neste momento, aprofundo um pouco mais as considerações em torno da construção de uma nova identidade por parte dos alunos, em relação ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, intitulado construindo juntos uma nova identidade.

### **3.2.1 – Construindo juntos uma nova Identidade**

O aluno da escola pública apresenta certas especificidades que o fazem um ser único num cenário único, parafraseando Munanga (2000)... *“o professor é um ator único num cenário único que é a sala de aula”* mais especificamente na rede estadual de ensino. A falta de proximidade do professor com ele(aluno) que senta lá no fundo da sala e fala da relevância para ele , do professor chegar até lá, por isso destaquei este trecho do diário reflexivo feito por um aluno. A identidade do aluno se mostra quando ele se mostra feliz pois a professora se enturma com ele e com outros. Ao se dirigir ao fundo da sala, parece não ser uma prática de ação nossa de professor.

*Adoro também quando a professora vem pro “fundão” e começa a conversar e ao mesmo tempo explicar a matéria, pois parece que ela se enturma conosco e a nossa relação fica mais próxima, mais amigável, assim sendo fica mais fácil de perguntar as coisas e entender...(diário reflexivo da aluna S em 13/08/04)*

Dialogando com este trecho revelado nos dados de pesquisa que a meu ver nos auxiliam a refletir na construção de uma nova identidade, apresento uma concepção revelada nos PCN-EM (1999) acerca da concepção de aprendizagem de LE de forma articulada com a realidade que permeia o horizonte identitário do aluno.

*(...)conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. PCN-EM, 1999:152.*

É cultural no contexto que compartilho na escola pública os alunos que sentam no fundo da sala sentirem-se não atendidos. Segundo depoimento dos alunos, os professores consideram os alunos que sentam no fundão como descompromissados e desordeiros. Acredito que a aprendizagem de inglês de forma articulada perpassa por estes aspectos que precisam ser considerados nos diferentes segmentos da competência lingüística. Apresento novamente o comentário da aluna S em seu diário que a meu ver marca bem o que evidencio tendo como suporte a concepção apresentada no PCN-EM (1999)

*Adoro também quando a professora vem pro “fundão” e começa a conversar e ao mesmo tempo explicar a matéria, pois parece que ela se enturma conosco e a nossa relação fica mais próxima, mais amigável, assim sendo fica mais fácil de perguntar as coisas e entender...(diário reflexivo da aluna S em 13/08/04).*

Foi assim que passei a observar com um novo olhar os alunos do fundão, em seus discursos no processo de ensino-aprendizagem, suas representação com relação ao papel do professor. E como este horizonte cultural interfere na aprendizagem de LI. Penso que passei a perceber ainda

mais a aprendizagem em sua plenitude, considerando a diversidade e o processo sócio-histórico no qual meus alunos estão inseridos. Dialogo estas constatações com algumas concepções de linguagem apresentados nos PCN-EM (1999) que embasam minhas considerações.

*A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social, com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e o de outros povos, enriquecendo a sua formação ( PCN-EM,1999:152).*

É importante para mim que o aluno se veja como alguém importante no contexto de sala de aula. Durante uma aula, os alunos foram convidados a dar sua opinião sobre a aula e justificar porque era importante escrever sobre isso em seus diários reflexivos.(resposta às questões do diário reflexivo dos alunos no anexo II). Um dos alunos escreveu o seguinte.

*Eu acho importante, porque eu posso ajudar a ver o interesse dos alunos, **como**<sup>14</sup> **os olhos de alunos**, (grifo meu) e poder passar para a professora o que nós alunos gostamos.(diário reflexivo da aluna J em 13/08/04)*

---

<sup>14</sup> Mantive a escrita narrativa dos alunos sem fazer correções.

O aluno da escola pública nas aulas de inglês em suas representações (Moita Lopes, 2005:8) diz reconhecer que o inglês está intimamente ligado aos Estados Unidos, pois é o que está mais próximo de sua convivência cotidiana e de suas representações culturais e sociais na música, na roupa e outros aspectos significativos para ele. É possível perceber essa representação, na capa de diário feita pelo aluno A, apresentado nesta pesquisa e também, quando os alunos são convidados a relatar assuntos de seu interesse, os alunos em sua maioria apontam para:

*...música...filmes...teatros...esporte...entretenimento...dança...reportagens...auto-ajuda...(resposta de questionário, feita pelos alunos em 15/03/2004)*

Os alunos em diferentes momentos em seus diários reflexivos parecem deixar transparecer a construção de uma nova identidade de aluno de LI, resgatando /ressignificando assim esta identidade na medida em que (o aluno) se sente co-participante do processo de aprendizagem de LI na escola pública. Dois alunos relataram o seguinte em relação ao que eles sentiram fazendo diário reflexivo:

*Muito legal a sensação de fazer um diário a gente impõe nos sentimentos do momento da aula (diário reflexivo alunos L e P em 13/08/04).*

Parece que se sentir ouvido, dar voz aos sentimentos, me aponta a representação identitária da aluna no contexto da sala de aula. Esta sensação de sentir-se ouvido parece ecoar na voz do aluno G, que ressignifica a meu ver este sentimento como sensação de prazer relacionado ao papel identitário da professora que vai receber este relato no diário reflexivo.

*Bom a sensação de fazer um diário e a mesma de prazer de saber que a professora quer saber que achamos da aula se gostamos ou não pode ter à*

*certeza que cada diário é feito com muito carinho e muita dedicação (diário reflexivo aluno G em 13/08/04).*

A crença/representação de que inglês é difícil e de ser incapaz de aprender também está presente nos diários de alguns alunos. Apresento dois excerto de dois diários reflexivos que acredito mostrem um pouco desta crença/representação de aluno incapaz e ao mesmo tempo de resgate da identidade de aluno capaz:

*Um grande estímulo para aqueles que acham difícil entender as palavras mais diferentes...eu gosto de ver estes alunos superando os limites que eles mesmos impuseram, pois grande parte não aprecia o idioma inglês porque se julga incapaz de aprender, com as dicas propostas nas últimas aulas ajudam a apagar esta má imagem da língua inglesa (diário reflexivo feito pela aluna P em 18/10/04).*

*Foi uma aula de que mim fez refletir, muito, e também uma aula gostosa e diferente light (diário reflexivo pela aluna J em 18/10/04)*

Acredito que construir ou reconstruir uma nova identidade de aluno em LI, representa ser ouvido, participar de forma real das aulas, não só para responder questões, ou corrigir atividades, como também apresentar suas necessidades e vontades e sentir-se acolhido pelo professor, como um cidadão pensante, que apresenta contribuições relevantes ao processo de aprendizagem de LI. Acredito que este aspecto apresenta uma oportunidade à professora-pesquisadora de repensar o ensino-aprendizagem de inglês, com seu aluno fazendo parte deste processo.

O aluno ao participar de forma real das aulas, quebra aquele paradigma de educação bancária tão discutido por Freire (1996/1998) e que nós professores não podemos perder de vista a todo momento em nossa prática

docente. A sala de aula não é um depósito em que o professor deposita conteúdo, técnicas, estruturas e o aluno guarda como se fosse um depósito. Gostaria de ilustrar meu relato com um recorte de gravação de áudio (2004). O contexto era o seguinte: os alunos elaboraram gibis temáticos com o objetivo de alertar a comunidade local sobre os riscos de se agredir o meio ambiente<sup>15</sup>. Como já comentei os alunos querem ser ouvidos e acolhidos pelo professor,. Então neste excerto abaixo três alunos participantes da pesquisa me procuram para justificar a não entrega no prazo combinado do gibi temático em razão de um treinamento que estavam fazendo na Diretoria de Ensino.

#### Recorte de gravação em áudio/2004

- (20) *PP – Ta, já olharam,*
- (21) *PP – vocês já olharam essa gente! (em voz alta PP olha para outro grupo).*
- (22) *PP – Todos já olharam essa.*
- (23) *A – Alunos conversando, os olhinhos deles estão brilhantes.(nota de campo da PP).*
- (24) *A – Professora e da reflexão, o gibi temático não entreguei por causa que tava lá na Diretoria de Ensino(Curso Aluno Monitor de Informática) e aí não deu pra fazer.*
- (25) *PP – Mas não tem problema.*
- (26) *A – Ta bom.*

Considerando o momento sócio-histórico (Vygotsky, 1934/1987) dos meus três alunos, que participaram da capacitação de aluno monitor de informática na Diretoria de Ensino, foi possível perceber em suas expressões a satisfação de serem alunos monitores, a oportunidade de fazer parte de um universo social e institucional que é a Diretoria de Ensino. Tudo isso fazendo parte de um capítulo de suas histórias de vida (Connelly e Clandinin, 1988), enquanto alunos do ensino médio que foram convidados a participar do curso,

---

<sup>15</sup> A nossa escola faz parte do Projeto da EMAE, relativo a questão ambiente, explicitado por mim na página 45.

cujo objetivo era que o aluno fosse multiplicador em sua escola das técnicas aprendidas na diretoria. Esclareço que este multiplicador trabalharia com alunos e professores apresentando os recursos de informática que a escola já possui e os novos softwares encaminhados para a escola através da SEE<sup>16</sup>.

*(27) PP – Vocês que estavam no treinamento. Gostaram! (ênfase na voz da PP).*

*(28) A – Ótimo, professora.*

*(29) PP – Tem você.*

*(30) A – Eu, o aluno A e a Aluna P.*

*(31) PP – Tá.*

*(32) PP – Vocês vão ter, eu vou propor à vocês uma outra tarefa.*

*(33) A – Tá.*

*(34) A – Alunos chamam professora.*

Gravacão em áudio na aula/2004

Devo confessar que também fiquei muito orgulhosa da participação destes meus alunos na capacitação de aluno monitor. Quero ilustrar minha satisfação com um excerto de conversa entre mim e estes alunos durante a aula posterior ao treinamento.

O ser humano é constituído pela linguagem que é ferramenta fundamental para construção de conhecimento. O relato dos alunos em relação ao professor que ministrou o curso de aluno monitor a eles, ilustra bem a imagem que os alunos têm do que é ser um bom professor. A interação (Vygotsky, 1930/1987:115) é o meio pela qual a linguagem se constitui. Os alunos comentam com prazer as aulas preparadas pelo professor. Ilustro minha narrativa com um excerto da aula, momento em que os alunos fazem referência a este professor.

*(35) A – Professora , é gente fina demais gostei demais do professor lá de informática.*

<sup>16</sup> SEE – Secretaria Estadual de Educação.



(36) *PP – É o Renato.*

(37) *A – É, professor maravilha, explica aí Aluno A é o professor explica bem , sabe a aula também que ele elaborou também, pena que foi só dói dias lá, se fosse mais, mas já dá para captar muita coisa.*

O que o aluno vê na atividade que está sendo desenvolvida em sala de aula, no curso de informática, o que escolhe para enfatizar, depende de como a proposta da aula é interpretada, pois o aluno projeta na atividade seu conhecimento de mundo e seus conhecimentos acerca do assunto, o processo de significado pode ser diferente de um aluno para outro, conforme ressalta Bakhtin (1952) em seus escritos a respeito do significado em situações de interação, que a professora-pesquisadora transporta para a sala de aula.

Dando continuidade à construção de significados, comento com meu aluno a presença da mãe dele, que veio trazer o disquete com o trabalho que o aluno R havia feito, durante o período de seu curso na diretoria, pensando no prazo estabelecido de entrega. Acredito que acontecimentos cotidianos merecem ser lembrados, pois auxiliam na construção conjunta da identidade de meus alunos e meu. O recorte abaixo ilustra minhas considerações.

(38) *PP – É, a sua mãe veio me falar, eu fiquei contente que você teve essa oportunidade, você merece.*

(39) *A – Obrigado professora.*

(40) *PP – O aluno A também.*

(41) *A – Muito obrigado.*

(gravação em áudio, 2004)

Retomando a construção conjunta de uma nova identidade, percebi que em determinados momentos o gravador consegue ser um grande inibidor da espontaneidade de meus alunos, criando certos constrangimentos. Neste momento a relação professor e aluno na sala de aula, a meu ver, precisar estar

muito presente, para que alunos e professor possam interagir de forma real em aula. Porque estou escrevendo sobre isso. Um episódio durante uma aula que estava sendo gravada fez com que eu voltasse meu olhar para este contexto. Esta aula tinha como objetivo apresentar estratégias de leitura aos alunos. Escolhi apresentar as estratégias *skimming* e *scanning*, pois já havia percebido em aulas anteriores que os alunos achavam que para se compreender um texto em inglês é necessário estar com o dicionário do lado e traduzi-lo na íntegra.

Neste trecho de gravação de aula, é possível perceber, como a presença do gravador pode provocar inibição em alguns alunos, dependendo de sua história de vida.

Recorte de gravação em áudio/2004

(40) PP – *Pode ficar tranquilo que isso aqui não vai comprometer ninguém Aluno W, não aparece nome, ta, depois eu só transcrevo, pode falar à vontade.*

(41) A – *Olha o medo do Aluno W(fala de outro aluno RM).*

(42) PP – *Ta bom. Na hora de colocar, eu coloco assim, o aluno 1,2, ta .*

(43) A – *No problems.*

Sentindo-me um pouco mais sossegada, com a anuência do *no problems* dita por meu aluno, retomei a proposta inicial da aula, já apresentada aos meus alunos.

(44) PP – *Ta. Vocês entenderam o que é pra fazer com a pergunta ?!*

(45) A – *Yes. Sim, responder aqui atrás.*

(46) PP – *Sim qual é o objetivo que quero que vocês investiguem. Será que aquela dica que ta na lousa*

*ajuda a gente a chegar na resposta dessa pergunta do texto.*

*(47) A – alunos falam (barulho).*

*(48) PP – Ta, essa é uma coisa, a outra coisa é em relação a essa dica mesmo.*

*(49) PP – Tudo bem, vocês já olharam a revista todo mundo já olhou, posso passar para outro grupo.*

*(50) A – Pode.*

*(51) PP – Vocês já olharam. (gravação em áudio,2004)*

Conforme salienta Vygotsky (1934/1987), a interação entre alunos e professora pode possibilitar a criação da zona de desenvolvimento proximal, que auxilia alunos e professor em suas ações futuras, para além dos muros da escola, e em suas representações no processo de ensino-aprendizagem. Parece que os alunos se sentem melhor preparados para utilizar conhecimentos futuros como o uso da ferramenta computador por exemplo. Como ilustra bem o diálogo dos alunos que foram fazer o curso de aluno monitor e eu, que apresentei nesta seção.

Na próxima seção apresento, um repensar dos alunos no ensino-aprendizagem de LI, apresentados nos documentos utilizados na coleta de dados, em especial nos diários reflexivos.

### **3.2.2 – Repensando o Ensino-aprendizagem de LI: o aluno como parte do processo**

Neste momento apresento alguns trechos de diários reflexivos e também de respostas dadas pelos alunos ao questionário instrumento documentário desta pesquisa, por acreditar que a fala do aluno é o que melhor representa este repensar o ensino-aprendizagem de LI, e de como o aluno se posiciona

quando se sente incluído no processo de aprendizagem. Para isso fiz um recorte de vários momentos em que eles escreveram, além de um texto imagem que compõe outra capa de diário reflexivo feito por uma aluna co-participante da pesquisa.

*desde quando comecei a estudar Inglês na escola, **não tinha nunca**(grifo meu) relacionado a LE com cultura e costumes de um povo, apenas ficava naquela de cópia e exercício, aprendi um **novo jeito** de conhecer mais sobre Inglês...(diário reflexivo escrito pelo aluno A em 28/06/04).*

Num primeiro momento os dados revelam que os alunos viam a aprendizagem de LI como aprender estruturas gramaticais. Convidados a falar a respeito dos itens que dificultam a aprendizagem de inglês, alguns fragmentos escritos por diferentes alunos apresentam o seguinte:

*...falta de vocabulário...dificuldade em pronunciar...medo de errar e ser criticado...pouco conhecimento das regras gramaticais...não entender o que o outro fala...(resposta do questionário de vários alunos em 15/03/2004).*

Num outro momento eles escreveram a respeito de atividades que os ajudariam a aprender inglês:

*...exercícios gramaticais...jogos...(resposta de questionário de vários alunos em 15/03/2004).*

Foi perguntado a eles se gostariam de ter atividades no computador; novamente aparece o que segue em alguns excertos:

*...tradução de textos, música e jogos...tradução de músicas(resposta de questionário de vários alunos em 15/03/2004)*

Ao serem questionados sobre assuntos de interesse, a maioria dos alunos respondeu:

*...música...música e filmes...música, esporte e entretenimento...dança e música...música, notícias e auto-ajuda...(resposta de questionário de vários alunos em 15/03/2004).*

Apresento neste momento, uma outra imagem que representa outra capa de diário reflexivo, confeccionada por outro aluno participante da pesquisa. Esta imagem me faz pensar na aprendizagem de LI e na inclusão do aluno como parte deste processo. As cores que a aluna distribuiu nesta página, a palavra English escrita no centro da página, com letras diferentes, bem como o fato de ser uma aluna para quem desenhar não é sua área de preferência, acredito que esta imagem mostra o quanto o educando não pode ser considerado tabula rasa, e o professor detentor do poder. Esta imagem foi compartilhada com o restante dos alunos, como eu já havia feito com a imagem II do aluno A.

Ocorreu um fato interessante na apresentação desta capa de diário reflexivo que estou chamando de imagem III. Alguns alunos disseram: *professora as cores desta capa, lembram a gente cada um aqui é de um jeito né.* (anotações de campo que eu fiz em agosto de 2004)

Esta imagem e o comentário dos alunos citado acima me fizeram repensar o papel do professor e o papel do aluno na interação em sala de aula e na aprendizagem considerando o contexto histórico dos alunos e professor. Refletindo também nas identidades fragmentadas (Moita Lopes, 2002) que trazemos ao longo da vida e que se fazem presentes no contexto da escola pública, considere importante apresentar esta imagem, nesta pesquisa.



Imagem III - capa de diário reflexivo feita pela aluna  
G /agosto/2004

Os alunos ao elaborarem os diários reflexivos mostram sua importância para o contexto de sala de aula. Um dos alunos escreve assim.

*Construímos muitos trabalhos, aulas dinâmicas, relatórios ou diários reflexivos, que contribuíram muito para a nossa aprendizagem nesse semestre...eu espero que o semestre que vem, os trabalhos **cultivem** mais as nossas atenções...(diário reflexivo do aluno G em 28/06/04).*

O aluno G se sente parte do processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, ao escrever sobre a importância dos diários reflexivos. Assim como a aluna G ao apresentar sua imagem III para compor os diários reflexivos dos alunos da sala. O construir junto é revelado em minha análise no colorido que a aluna escolheu para sua imagem. A preocupação da

aluna J, para que eu enxergue no diário dela o seu apelo. Que eu analiso ser o de levar em conta o que eles gostam de aprender, bem como o que eles já sabem. Afinal estão no segundo ano do ensino médio e isto significa dizer que já percorreram uma história de vida com a aprendizagem de LI de pelos menos cinco anos. O texto da aula era sobre as Olimpíadas.

*Eu acho importante, porque eu posso ajudar a ver o interesse dos alunos, com os olhos de alunos, e **poder passar para a professora** o que nós alunos gostamos. (diário reflexivo feito pela aluna J em 13/08/04).*

Outro aluno destacou a relevância de se comentar sobre as Olimpíadas, ele relatou o seguinte:

*Nós aprendemos coisas sobre as olimpíadas. Comentar sobre as Olimpíadas, É sempre muito interessante, pois é um assunto que diz respeito ao nosso país e de todo o mundo (diário reflexivo do aluno G em 13/08/04).*

Retomando o contexto da aula de estratégia de leitura. Apresentei aos alunos o texto Ice Cream ( Anexo 2) vários alunos manifestaram interesse em aprender ou rever esta estratégia. Gostaria de compartilhar os relatos de quatro alunos acerca da aula que acredito ilustra como os alunos se sentiram. A aluna S escreve assim.

*Na aula de hoje em me senti muito bem, pois refleti muito sobre a dica que a professora deu, ela ajudou me a prestar atenção antes de ler qualquer texto em inglês (diário reflexivo feito pela aluna S em 18/10/04). A aluna G foca também seus comentários e como se sentiu.*

*Foi uma aula de que mim fez refletir, muito, e também uma aula gostosa e diferente light (diário reflexivo, da aluna G em 18/10/04). A aluna S relata*

outro aspecto da aula, fazendo referência a estratégia de leitura e a curiosidade exercida por ela no texto do sorvete (Ice Cream).

*Além de aprender a usar essas duas técnicas (skimming e scanning) podemos através dessa aula aprender um pouco sobre a história do sorvete que achei interessante, pois o Brasil é o país que menos consome sorvete (diário reflexivo, da aluna S em 20/10/04).*

O aluno G comenta sua chegada em sala, como foi atendido e a calma da aula.

*Ao entrar na sala de aula, eu fiz algumas perguntas para a professora, pois na aula anterior eu havia faltado e tinha dúvidas sobre as atividades. A aula foi calma, e eu me senti bem (diário reflexivo do aluno G em 18/10/04).*

Repensando o ensino-aprendizagem de LI e meu aluno como parte deste processo. Percebi que a máscara de flandres por vezes é usada por mim, na interação em sala de aula com meus alunos. Pelos turnos de fala apresentados no próximo recorte da aula/2004, que apresento nesta pesquisa, pode-se perceber minha imposição do uso da técnica e a não relevância de um outro caminho que meu aluno possa ter encontrado para a compreensão do texto. As dinâmicas de poder Edwards & Mercer (1987), ainda estão muito presentes na minha prática docente. A constatação desta evidencia por vezes me assusta. Que bom que meus alunos reagiram a isso, escolhendo outros caminhos para compreender o texto.



Recorte de gravação em áudio/2004

- (52) A – Professora, ta correto a resposta que a gente fez.
- (53) PP – O que !. (ênfase na voz da PP).
- (54) A – Oh! Aqui é assim.
- (55) PP – Vocês usaram qual a técnica ?
- (56) A – A técnica, ta aqui professora.
- (57) PP – Oh! Vocês vão ter que me dizer se usaram qual a técnica porque ....oh...aquela técnica do *skimming* e *scanning* para achar resposta também é válida ou não.
- (58) A – A gente fez com aquela técnica, essa aqui oh! Que a gente tava fazendo da aula passada.
- (59) A – Então a gente lembrou também do, a técnica que eu praticamente eu usei foi procurar entender as palavras que eu sei daqui.
- (60) PP – Hum, hum.
- (61) A – Poucas palavras que eu sei daqui, para procurar entender o resto.
- (62) PP – Então, a idéia é a seguinte, provavelmente não vai dar tempo de fazer hoje.
- (63) A – Hum, hum,
- (64) PP uma próxima aula eu vou abrir o grupão e cada grupo vai contar qual a sua pergunta, como é que fez para chegar na resposta e o que quê achou com proposta para compartilhar com todo mundo. Legal, ta.
- (65) A – Certo (em grupo).

(66) PP – *O eu queria agradecer sua mãe muito simpática, ta.*

(67) A – *Certo, obrigado professora.(gravação em áudio/,2004).*

Edwards & Mercer (1987), discutem que dinâmicas de poder, dominação e desigualdade podem estar visíveis em diferentes aspectos da sala de aula: nas escolhas pedagógicas de conteúdo e uso de material, na disposição da sala de aula, na estrutura de participação, no processo de transmissão da construção do conhecimento, nos padrões do discurso e uso da língua, penso que é possível perceber, nos excertos de gravação em áudio apresentados nestes parágrafos, a visão do papel do professor de inglês na escola pública, através da interação professora-pesquisadora e alunos.

É possível notar neste recorte de gravação apresentado por mim no parágrafo anterior que o grupo de alunos utilizou diferentes estratégias para solucionar o problema da dificuldade de operacionalizar a atividade, da leitura, usando somente a estratégia de leitura apresentada pela professora.

O desafio nas aulas de inglês, todos envolvidos no processo de aprendizagem de LI, a oportunidade de tomar decisões, pode ser visto como exemplo de visão de espaço da sala de aula. Como local de conversar e decisões apontados nos diários reflexivos dos alunos durante a aula do dia 25/10/04. Os alunos escreveram muitas coisas, dentre elas apresento um trecho que julguei pertinente para ilustrar essa visão de espaço da sala de aula. Dentre os comentários o aluno G faz referência ao fato da professora estar trabalhando com duas aulas. O famoso adiantamento de aula.

*Ao entrarmos na sala, a professora já estava passando as atividades necessárias para o dia. Ao terminar ela explicou a matéria e foi adiantar aula em outra sala (diário reflexivo feito pelo aluno GH em 25/10/04). O mesmo*

aluno ainda relatou em seu diário. *A sensação de fazer o “the Wacky Oscars”, é de curiosidade, pois quanto mais nos lemos, aumenta a vontade de compreender totalmente o assunto.*

As alunas D e L que fizeram o diário reflexivo juntas parecem também se incomodar com o fato da professora ter que adiantar aula em outra sala. Elas relataram o seguinte: *A aula de hoje foi interessante por que nós copiamos um texto sobre beijo mas não entendemos direito o que é para fazer, não porque a professora não explicou, mas porque ela explicou e foi para outra sala. Mas quando ela voltar tenho certeza que ela vai explicar melhor a lição* (diário reflexivo feito pelas alunas D e L em 25/10/04).

É interessante analisar o discurso dos alunos e como fica implícita a meu ver a discordância que eles têm em relação ao adiantamento de aula. Penso que eu também em meu discurso em sala de aula deixo evidente meu desagrado, mas são problemas institucionais, falta de professor eventual para substituir professores que precisam ausentar-se por motivos os mais variados possíveis. Outro dado relevante foi a confusão que se criou em relação ao texto para o aluno G. Ficou marcado o título “The Wacky Oscars”, já para as alunas D e L o texto sobre o beijo. Na verdade para contextualizar melhor esta aula, gostaria de falar um pouquinho sobre o texto. O texto consistia em vários trechos de filmes (sinopses) sendo que um deles tratava do beijo, outra sinopse sobre terror, outro sobre o Drácula e assim por diante. O objetivo é que os alunos compreendessem a idéia central do texto. Esta atividade foi retomada num outro dia em grupo e foi possível elucidar algumas dúvidas. Entretanto, o momento mágico daquele cenário, daquele dia já havia passado. A girafa tenta desatar seus nós, mas às vezes sente-se estrangulada, por contexto de situações que não dependem só dela.

Entretanto alguns alunos não se incomodam com este contexto de aula e focam seu olhar para a oportunidade da conversa e das decisões. Como evidencia bem o aluno G em seu diário e que apresento um excerto aqui..

*Hoje tivemos uma aula de muita conversa e explicação e decisões. (diário reflexivo escrito pelo aluno G em 25/10/04).*

Alguns alunos, como é o caso dos alunos T e TC são mais enfáticos, e acredito representam nossas identidades por vezes fragmentadas pela situação que vai além dos muros da escola. O que eles relataram é muito significativo para repensar o ensino-aprendizagem de LI.

*Hoje A professora explicou o que tínhamos que fazer, E saiu para adiantar aula em outra sala. Tentamos Fazer a proposta imposta e continuamos a nossa aula normalmente. A aula não teve muita participação da professora por isso não tenho muito o que dizer da aula (diário reflexivo dos alunos T e TC em 25/10/04).*

Palavras muito significativas como *imposta* que os alunos apresentam em seu relato, me faz pensar nas palavras de Freire (1985/2002) quando ele salienta que o ser humano é um ser histórico e social capaz de comprometer-se com a ação reflexiva que está intimamente ligada ao seu fazer pedagógico. Penso que na voz destes dois alunos o fazer pedagógico na aula do dia 25/10/04 não aconteceu. A reconstrução de nossas identidades de aprendizes, perpassa pelo cenário que nos constitui, marcado pelo momento sócio-histórico que estamos vivendo.

O ensino-aprendizagem de LI dentro desta perspectiva de reconstrução das identidades, é um cenário que auxilia alunos e professora a produzir conhecimento de língua inglesa e de vida também; o aluno apresenta a relevância para ele da participação coletiva de alunos e professora. Neste momento, eu, pesquisadora, reflito sobre a importância de atribuir significados às experiências compartilhadas em sala de aula e compreendê-las, através do caminho da linguagem e das histórias constituídas nas interações em sala de aula, que são possíveis de construção através dos relatos dos alunos

participantes desta pesquisa, mediadas pelas histórias de vida da professora. A identidade depende do contexto (Gee, 2000) em que estamos inseridos em dado momento. E é passível de ressignificação. Penso que se levarmos em conta o contexto, o momento possa ser uma oportunidade para ressignificar o papel de LI não só na sala de aula, mas também na vida de alunos e da professora-pesquisadora.

### **3.2.3 – Ressignificando o Papel de LI na Escola Pública e na Vida**

Através de algumas colocações feitas por alguns alunos, e mesmo pela capa de diário reflexivo feito pelo aluno A, o Inglês parece estar muito longe da realidade deles; entretanto para outros alunos o inglês está muito perto, auxiliando em suas atividades e em sua vida fora da escola. Estou chamando em razão desta constatação, este momento de Inglês muito longe, Inglês mais perto.

Os dados revelam que o Inglês está num futuro distante, como está expresso pelos alunos nos fragmentos que apresento a partir de uma pergunta acerca da importância do inglês na profissão escolhida pelos alunos participantes.

*Porque você aprende mais e dá para falar com gente estrangeira..o inglês é importante para todas as profissões (resposta ao questionário em 15/03/2004).*

Outro aluno respondeu assim *...ajuda muito, tenho que usar muito essa língua em minha escolha (resposta ao questionário em 15/03/2004).*

Foi possível perceber que a aprendizagem do inglês está muito ligada ao mercado de trabalho *...o inglês é fundamental para qualquer profissão nos dias de hoje* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

*Alguns alunos refletem sobre a importância do inglês para a continuidade de sua escolarização ...em comércio exterior é porque irei tratar com pessoas de outras línguas, viajarei muito para vários países* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

*...para fazer Letras Português-Inglês é necessário o conhecimento das línguas* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

*...os melhores softwares são desenvolvidos no idioma inglês* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

Parece que para alguns alunos a comunicação em inglês é uma ferramenta facilitadora, como eles mesmos respondem no questionário e que eu estou interpretando como ferramenta facilitadora a partir dos excertos apresentados aqui.

*..acho que se eu arrumar um emprego no exterior ele vai me ajudar muito* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

*.....falar com as pessoas de outro país que estiver com problemas com a Lei* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

*...através do inglês eles podem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre o que eles exercem* (resposta ao questionário em 15/03/2004).

*...porque você pode fazer sites, para outros países..é muito importante poder conhecer outra língua (resposta ao questionário em 15/03/2004).*

*...é muito importante para a comunicação..como conversarei com estrangeiros será necessário o inglês (resposta ao questionário em 15/03/2004).*

Os alunos foram convidados a responder sobre os itens que dificultam a aprendizagem, apresento alguns fragmentos de respostas que novamente mostram o inglês como muito distante e como uma disciplina que serve para aprender estruturas e é algo muito difícil :

*...falta de vocabulário...falta de motivação...falta de oportunidade para usar o que aprende...dificuldade em pronunciar...medo de errar e ser criticado...pouco conhecimento das regras gramaticais...não entender o que o outro fala.(resposta ao questionário em 15/03/2004).*

Quando eles escreveram a respeito do que esperavam ao final do ensino médio (curso) eles demonstram que o inglês será importante num futuro bem distante: Eis alguns exemplos de respostas ao questionário respondido pelos alunos em 15/03/2004:

*...usar tudo que aprendi e ter sucesso no que eu fizer...ficar melhor com o aprendizado...alcançar todos os meus objetivos para que cada dia eu melhore...aprender muito por que isso vai me ajudar muito no futuro...espero aprender coisas novas e ampliar meus conhecimentos...poder fazer uma faculdade e outros tipos de aperfeiçoamento...podendo então, exercer minha profissão com sucesso...espero estar pronta, com a ajuda de um cursinho, para entrar na faculdade e ampliar meus conhecimentos...ter algum conhecimento a mais e poder dar continuidade em outro curso...saber muito mais do que sabia favorecendo não só a mim mas pessoas com quem convivo...que aprenda o*

*mínimo, o básico do Inglês...estar preparada para exercer o meu conhecimento adquirido no decorrer deste curso...que eu domine a língua inglesa...eu espero ter um maravilhoso resultado e que eu possa aprender cada vez mais neste ano e o ano que vem...fazer outros cursos não referentes à escola, tentar uma vaga no ensino superior, e tentar uma vaga no mercado de trabalho...estar preparado para garantir um futuro melhor para mim...que melhore meu aprendizado em inglês que é muito fraco e principalmente na pronúncia...(respostas do questionário em 15/03/2004).*

Estas respostas foram escolhidas pelo fato de que algumas revelam a visão que os educandos em sua grande maioria têm do objetivo de aprender inglês, ou melhor dizendo, aprender inglês para quê.

O que está mais próximo dos educandos como a música é bastante significativo para a maioria dos alunos. Quando questionados que atividades os ajudariam a aprender inglês, em sua maioria os alunos, entre outras coisas, assinalaram sempre música. Durante a aula os alunos estavam sentados em grupo, fazendo a atividade proposta. Um aluno chama insistentemente a professora que se volta para saber do que se trata. O aluno comenta todo satisfeito que sua banda vai gravar um Demo. O diálogo que se estabelece entre o aluno e a professora, é apresentado por mim, neste recorte de gravação em áudio. Confesso que fiquei muito orgulhosa, pelo fato do meu aluno querer compartilhar comigo, este episódio que compõe sua história de vida.

#### Recorte de gravação em áudio/2004

(68) PP – *Você já montou sua banda? (ênfase na voz da PP ao perguntar ao aluno).*

(69) A – *Já.*

(70) PP – *Uauh.*

(71) A – *Vou gravar Demo.*



(72) A – *Vai gravar Demo professora, eh! (ênfase da voz do aluno).*

(73) PP – *Que legal, conta aí!*

(74) A – *alunos falam (barulho).*

(gravação em áudio/2004)

Após ouvir a novidade da gravação do Demo eu retomo a proposta da aula.

(75) PP – *Então deixa eu ver vocês vão estar discutindo, um pouquinho no grupo, o que vocês entenderam sobre essa dica ta, depois eu vou passar nos grupos e ouvir o que quê vocês entenderam e vocês vão verificar que/se com essa dica a gente consegue entender, por exemplo que quê é o início desse texto aqui, ta deu para entender ? (ênfase na voz da PP). Segunda coisa: atividade de ice cream, os amigos de vocês que estavam presentes à aula passada decidiram junto comigo que a gente ia deixar as perguntas do ice cream para hoje porque o número de participantes era muito pequenininho. Então pra ninguém ficar prejudicado nós decidimos ta fazer hoje. Então o que quê vai acontecer. Cada grupo vai receber uma pergunta em inglês que será respondida em...(gravação em áudio, 2004). Acredito ser importante alguns destaques lingüísticos presente na fala de meu aluno que gostaria de compartilhar com o leitor.*

Alguns destaques lingüísticos/discursivos *Vou gravar Demo.*(depoimento do aluno L)...*Vai gravar Demo professora, eh! (ênfase da voz do aluno).* indicam a relevância da história de vida dos alunos no processo ensino-aprendizagem de LI. Entendo que, é necessário conhecer para compreender o entorno da vida dos alunos, além dos muros da escola. O relato da aluna S em relação à atividade proposta que consistia em conversar com os pais acerca da música internacional presente na adolescência deles.

*Essas atividades são legais de fazer, pois não é só nós que participamos as nossas mães também.* (diário reflexivo escrito pela aluna S em 22/11/04)

Além disso, acredito que a próxima imagem (IV) de capa de diário reflexivo, feita pelo aluno que irá gravar o Demo, que apresento neste documento, considerando o tipo de letra escolhida pelo aluno, as cores que eles selecionou, revelam um gosto por um determinado estilo musical do aluno, e que a meu ver é revelado por ele nesta imagem que ele produziu, como uma resposta à importância de aprender inglês.



Imagem IV -Capa de diário reflexivo produzido pelo aluno L /novembro/2004

Em alguns fragmentos de respostas apresentadas pelos alunos mediante a questão das atividades que foram trabalhadas no ano anterior (2003) que eles mais gostaram, parece que a professora-pesquisadora atende a algumas das vontades/necessidades levantadas pelos alunos:

*...a atividade sobre os Beatles, eu gostei porque ficamos sabendo mais sobre a banda e o trabalho sobre o Bob Marley, e o Kiriku, porque trabalhamos com vídeo, e o jogo da memória*

*... As músicas que copiávamos, cantávamos e traduzíamos, também umas brincadeiras de dinâmicas*

*...Trabalho (pesquisa) sobre a cantora Janis Joplin e sobre o filme As brumas de Avalon. Acho importante mostrar aos jovens de hoje, as grandes figuras do Rock dos anos 80. O filme As brumas de Avalon, é super interessante e a idéia de fazer no formato de um manuscrito deu ótimo aspecto*

*... O trabalho da Janis Joplin, porquê eu pude aprender mais sobre a cultura da música americana, e sobre as pessoas que lutaram para divulgá-la...Foi fazer o gibi do Kiriku e fazer os jogos para as crianças da quinta série de outra escola, pois para mim foi um modo divertido de aprender Inglês*

*...Eu gostei dos diálogos em Inglês. Porque era legal e todos tinham interesse em aprender a falar inglês*

*...Cruzadinha sobre roupas*

*(respostas de vários alunos ao questionário em 15/03/2004).*

Ao reler os dados com o objetivo de destacar estes fragmentos para análise, constatei o forte traço étnico presente em minhas aulas, em especial na escolha das atividades, como o Kiriku por exemplo. Este filme retrata a história de um menino que vive numa aldeia do Senegal, na África. De certa forma parte de minha preferência musical está implicitamente contemplada no trabalho sobre Bob Marley e dialoga com a preferência de meus alunos que são adolescentes e grande parte deles curte Reggae como eles mesmos falam.

Continuando a buscar dados identificativos da ressignificação das identidades de aluno de LI na escola pública, encontramos a descoberta do uso

real do inglês. Neste fragmento abaixo esta aluna apresenta um depoimento que me parece quase um desabafo; acho que para ela assim como para mim o nó do pescoço da girafa começa a se desatar e a máscara de flandres começa a se abrir para o uso de inglês em contexto real de vida da aluna, quando ela ficou sabendo que tinha sido uma das alunas escolhidas pela classe para apresentar o Pôster na Cultura Inglesa no Workshop de novembro/2004. Ela escreve assim.

*Me senti orgulhosa, pois percebi que servia para alguma coisa...inglês é o máximo, eu queria tanto ter condições financeiras para poder me especializar nessa língua...hoje valeu a pena vir pra escola!...**eu sou útil!** E quem fica perto de mim, recebe um pouco da minha felicidade (diário reflexivo da aluna S em 22/1104).*

Para ela parece ser relevante doar-se, ter as pessoas em torno de si; a falta de condições financeiras parece impedi-la de ganhar o mundo, mas a aula de alguma forma fez sentido para ela, acredito que ao resgatar/ressignificar sua importância enquanto pessoa. As ações desenvolvidas durante esta aula em especial resgataram/ressignificaram também sua identidade de aprendiz de LI na escola pública.

Os dados revelam que para a maioria dos alunos o inglês ainda está muito distante ou é algo tedioso, ou mesmo mais uma disciplina que têm que cumprir. Sinto-me co-responsável por isso: penso que ao desenvolver minhas aulas de forma diferente talvez possa levar mais em conta outros aspectos que ressignificam as identidades fragmentadas presentes em sala de aula, ressignificando também o papel de LI no contexto da escola a partir de minhas ações.

A transformação da professora e dos alunos parece acontecer quando as ações em sala de aula vão sendo construídas na interação do cotidiano das

aulas de inglês. O conhecimento que vem acompanhando estas interações, desatam os nós do pescoço da girafa, a máscara de flandres se abre um pouco mais, cheia de incertezas, os olhos se voltam para este novo cenário único da sala de aula, que se transforma a cada momento, e o papel de professor e o papel de aluno ressignificam suas identidades, nas contradições, nos diálogos, entrecortados por questões institucionais, sem perder de vista a relevância de se aprender inglês para a vida.

A análise do cotidiano dos alunos, parece-me significativa para a compreensão do perfil destes alunos em relação à interação do cotidiano das aulas de LI. Para isso, apresento um trecho de uma gravação de aula que aconteceu em 2004, durante uma atividade dos alunos em grupo.

Contexto da aula: os alunos estavam se organizando em grupo. Neste momento ocorre um desentendimento em relação à disposição das carteiras, deste grupo em especial, que compartilho aqui, pois marca bem a realidade cotidiana de nossas aulas.

Recorte de gravação em áudio/2004

(75) A – *Ah! Deixa assim, assim a aluna D virá p/cá.*

(76) A – *Eu estou mandando você virar a mesa.*

(77) A – *Não a gente vira de assim, oh!*

(78) A – *alunos falam (barulho).*

(79) A – *Ai então(...)mas eu quero fazer também(...).*

(80) A – *Se você não gosta é problema seu.Se não gosta(...)*

(81) A – *Você (...)você não vai fazer tudo sozinho, vai ?  
(ênfase na voz do aluno)*

(82) A – *E ai eles existiam? Existiam? Ta bom.*

*(83) A – Risadas.*

*(84) A – E seu quiser (...)barulho*

*(85) PP – Nota de campo alunos conversam entre si.*

Nas interações em sala e no diálogo estabelecido pelos alunos durante esta atividade é possível perceber algumas representações da visão ensino-aprendizagem de LI, que eles têm, bem como a relação de convivência entre eles, através da maneira de falar e da escolha lingüística que fazem na sala de aula.

Recorte de gravação em áudio/2004

*(86) A – A pergunta que a senhora vai passar é para entregar, né ? (ênfase na voz do aluno).*

*(87) PP – Oi !*

*(88) A – A pergunta que a senhora vai passar é pra gente entregar.*

*(89) PP – Não. Nós vamos discutir*

*(90) A – Ah, ta.*

*(91) PP – Nota de campo alunos brincam entre si, conversam e fazem a atividade.*

*(92) A – Professora, professora (...)*

Em ambos os recortes, no discurso dos alunos é possível perceber que encontram-se em momentos de interação, apesar dos altos e baixos que vivenciamos em nossas aulas.

Neste momento, estarei comentando as questões de pesquisa descritas abaixo.

- 1) Que oportunidades(s) a prática docente proporciona para que o aluno repense sua visão de ensino-aprendizagem de LI?
- 2) Que oportunidade(s) a prática docente proporciona para que a professora ressignifique sua(s) identidade(s)?

No primeiro momento, sinto que é necessário comentar a ressignificação das identidades. Eu me propus a investigar, como esta ressignificação acontecia em sala de aula, na interação com meus alunos, através da prática docente.

Além disso, como analisar as minhas ações/práticas no processo de ensino-aprendizagem de LI, sem analisar o meu percurso de professora, então, a partir da pesquisa narrativa, revisitei minha história de vida, e analisei o quanto estas histórias interferem, no meu fazer pedagógico em sala de aula.

Percebi o quanto é significativo para mim, saber da vida dos meus alunos, na interação em sala de aula. Acredito que esta atitude está relacionada a minha identidade e à identidade de meus alunos.

Para Munanga (2000,2001), a identidade é a memória. Considerando a memória como um órgão que armazena as experiências positivas e negativas, refletindo sobre as experiências que os meus alunos tiveram no ensino-aprendizagem de LI, na escola, é muito importante saber da vida dos alunos, para perceber o registro das representações de aprendizagem com inglês que eles trazem de suas vidas dentro e fora da escola.

Na convivência com meus alunos ficamos mais próximos como seres humanos convivendo em sociedade, conversando sobre as questões da comunidade e de nossa própria vida.

Moita Lopes (1998) considera o papel das práticas discursivas na vida das pessoas; então, acredito que este papel possibilitou aos alunos ressignificar suas identidades por meio da linguagem, considerando que na sala de aula ocorre um processo dialógico de construção do significado. Além disso, ajuda a compreender o processo de ensino-aprendizagem de LI.

No segundo momento, a análise dos dados me conduziu à interpretação de que meus alunos têm uma visão descontextualizada do que seja ensino-aprendizagem de LI. Parece que são vistas duas vertentes; parte dos meus alunos têm a visão de que o professor como detentor do saber ensina e o aluno é o receptáculo dos conhecimentos apresentados. Entretanto, outra parte dos alunos parece ter a noção de que o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio da construção compartilhada de conhecimento entre alunos e professor.

Eu me pergunto: Como fica o meu papel de professora? Será que este papel limitou-se a ajudar os meus alunos na ressignificação de suas identidades enquanto seres humano? Ou será que o meu papel ficou também no desenvolvimento de hábitos de uma linguagem que possibilita uma aprendizagem mais significativa de inglês? Ou ainda ficou descontextualizado? Somente com atividades de repetição e estruturas gramaticais, bem como, com o ensino centralizado no professor? Penso que não de todo. Gostaria de ilustrar, retomando um excerto de gravação de áudio, em que retomamos o texto *Ice Cream* (Anexo II), no qual os alunos puderam expressar os conhecimentos que já têm acerca do assunto.



*(75) PP – Então deixa eu ver vocês vão estar discutindo, um pouquinho no grupo, o que vocês entenderam sobre essa dica ta, depois eu vou passar nos grupos e ouvir o que quê vocês entenderam e vocês vão verificar que/se com essa dica a gente consegue entender, por exemplo que quê é o início desse texto aqui, ta deu para entender ? (ênfase na voz da PP). Segunda coisa atividade de ice cream, os amigos de vocês que estavam presentes à aula passada decidiram junto comigo que a gente ia deixar as perguntas do ice cream para hoje porque o número de participantes era muito pequenininho, então pra ninguém ficar prejudicado nós decidimos ta fazer hoje. Então o que quê vai acontecer. Cada grupo vai receber uma pergunta em inglês que será respondida em...(gravação em áudio, 2004).*

O PCN-EM (1999), prevê um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos. Além disso, este currículo aponta para a relevância do currículo multiculturalista, proposto por Silva (1999). Para o autor as representações de caráter afetivo e ativo, além das questões ligadas ao saber e ao poder compartilhados entre professor e alunos, ajudam a construção da identidade.

Parece que minha ansiedade enquanto professora negra da escola pública permeia meu trabalho, nas indagações que me faço, acerca do que é significativo, a ser ensinado e compartilhado com meus alunos.

O processo de reflexão na ação surge na prática de sala de aula e na interação professor-aluno, que me remete à teoria vygotskyana, de que o indivíduo para construir conhecimento precisa de um par mais competente, que julgo indispensável para a interação/mediação/relação do processo ensino-aprendizagem, no caso, no contexto da escola pública.

O material documentário produzido por mim e meus alunos, parece evidenciar um outro olhar sobre a visão de ensino-aprendizagem; sobre a reflexão na ação, além da ressignificação das identidades da professora e dos alunos. Após todo este percurso, foi possível perceber a importância da história de vida narrada por mim, na minha vida profissional, em especial no processo reflexivo de minha atuação em sala de aula, bem como, as histórias de vida de meus alunos no processo de ensino-aprendizagem de LI, em minha sala de aula.

Neste capítulo, analisei os documentos apresentados à luz da pesquisa qualitativa com as histórias de vida dos meus alunos e minha, constituídas pela linguagem na escolha discursiva presente nos depoimentos de alunos participantes e da professora-pesquisadora, na prática reflexiva da professora-pesquisadora em sua trajetória até o momento desta investigação. Analisei também, as visões de ensino-aprendizagem presentes na vida da professora-pesquisadora e na vida dos alunos, e a ressignificação das identidades de alunos e professora-pesquisadora.

Neste capítulo, apresentei a discussão e os resultados que são fruto desta pesquisa.

No próximo momento estarei apresentando as considerações finais, em construção, considerando que o processo desta trajetória ainda precisa ser revisitado pela pesquisadora.

### Considerações Finais (em construção)

Comecei minha trajetória, motivada por uma inquietação muito grande acerca de minha identidade, a identidade dos meus alunos, a desigualdade presente na escola pública, meus conflitos enquanto mulher, negra, educadora, e o ensino de inglês na escola pública da periferia de São Paulo. Durante minha investigação perpasso por estas inquietações detendo-me naquelas que resultam do processo investigativo da pesquisa e também naqueles resultados apresentados pelos dados coletados.

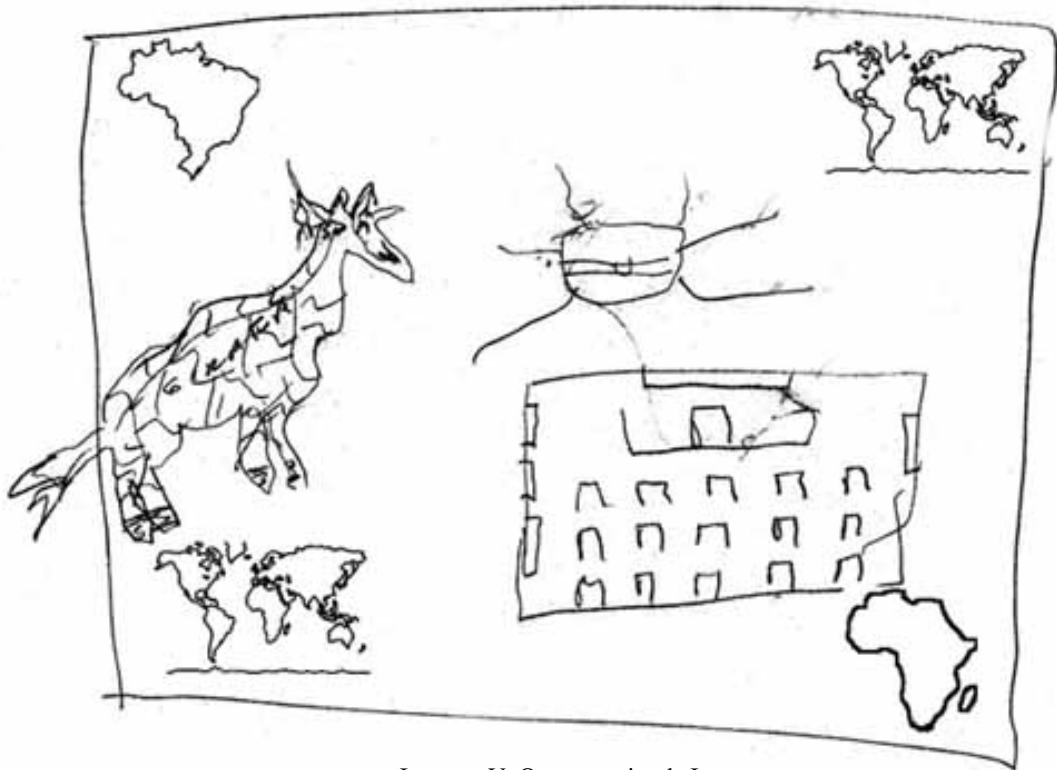


Imagem V. O manuscrito da Irene

A imagem feita por mim que chamei de manuscrito representa um pouco como me sinto finalizando esta pesquisa, revisando minha inquietação primeira, observando as interferências das histórias pessoais minhas e de meus alunos e aquelas construídas a partir de nossa convivência.

Imagem V - manuscrito feito pela professora-pesquisadora que representa a reconstrução da identidade e do papel do educador nas aulas de inglês. Este manuscrito emergiu posterior à releitura dos documentários apresentados pelos alunos nos dados coletados, em 2004 e relidos em 2005.

Há momentos em que minhas atitudes foram pouco democráticas, mesmo que não conscientes ou não planejadas, limitando o direito dos meus alunos de chegar às conclusões sozinhos, em alguns momentos na sala de aula (interação).

Esta pesquisa foi enriquecedora tanto para mim professora-pesquisadora, quanto para os alunos participantes, uma vez que possibilitou oportunidades de reflexão individual e coletiva acerca dos aspectos envolvidos na ressignificação das identidades e no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Posto que o ensino-aprendizagem de LI na escola pública atualmente possui relação direta com os contextos de vida dos alunos e dos profissionais que nele atuam, a interação é imprescindível no processo de aprendizagem e na conscientização do que seria ensinar e aprender, para que alunos e professora se tornem, seres transformadores e não seres engessados, meros copistas e reprodutores de estruturas.

Todos os momentos deste estudo contribuíram para o meu crescimento enquanto professora, mulher negra, professora-pesquisadora. Um dos momentos mais significativos foi a coleta de dados e sua análise. Acredito que meu envolvimento como professora que investiga sua prática, possibilitou voltar meu olhar além dos muros da escola como pesquisadora, numa postura investigativa. Esta distância foi muito importante para minha reflexão sobre o meu fazer pedagógico e para a ressignificação de minhas identidades.

Minha análise de dados balizada nas visões de ensino-aprendizagem apresentadas pelos PCN-LE (1998/1999), para o ensino de inglês, tem uma representação para mim, não só em relação ao processo de aprendizagem de LI, como também na escolha lingüística que faço durante meu trabalho em sala de aula na escola pública.

No que diz respeito às ações da professora-pesquisadora em sala de aula, este trabalho aponta que meu processo reflexivo de trabalho, proposto por Freire (1998) é bastante significativo na medida em que o professor tem um cenário que não se repete, que é a sala de aula da escola pública. O professor como um ator único num cenário único (Munanga, 2001) não deve esquecer disso ao adentrar a sala de aula, e perceber a diversidade de seus alunos, com suas histórias de vida, que se coadunam com a história de vida da professora.

Aos meus alunos acredito que este trabalho mostrou um outro olhar que chamo aqui de ressignificação de suas identidades por vezes fragmentadas, conforme aponta Moita Lopes (1998), acerca de seu processo de ensino-aprendizagem de LI, auxiliando no desenvolvimento de um maior compromisso na aprendizagem de inglês.

Penso que as inquietações não param aqui. Entretanto a pesquisa desatou mais um nó da girafa, soltou mais uma amarra da máscara de flandres, e acredito que novas girafas, que para mim representam novos saberes possam ser compartilhados e que São Pedro bonachão continue dizendo, entre Irene, você não precisa pedir licença, parafraseando aqui Manoel Bandeira.

Finalmente este trabalho, mostrou a importância da escola enquanto instituição representativa das leis, documentos, matrizes curriculares, e o poder do educador de transformar de forma colaborativa a prática pedagógica da

escola em que está inserido, apesar das limitações e obstáculos vivenciados no dia a dia da escola pública, como bem postula Gee (2000).

E reconstruindo a trajetória desta pesquisadora convido o leitor a viajar comigo na ressignificação deste poema.

### **A Irene no céu da academia e da transformação<sup>17</sup>**

Irene mulher negra, professora e educadora,

Irene aberta a mudanças e transformações,

Irene sempre tentando vencer obstáculos

Eu me imagino entrando no céu da academia

Eu me imagino perguntando, com licença, aqui é o LAEL?

Eu imagino as pesquisadoras respondendo:

Entre Irene agora você não precisa mais pedir licença.

Eu me imagino professora, educadora, e também pesquisadora.

Entrando e saindo da academia, compartilhando, contribuindo e ressignificando minhas identidades, com a girafa, a máscara de flandres, a família, a amizade, a narrativa de vida, e meus alunos personificados por mim como *São Pedros* colaboradores de minha trajetória de transformação.

Irene Izilda 16/06/2006.

<sup>17</sup> Poema sobre a Irene no céu, recontado por mim depois da qualificação.

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.(1999). *Continuando a conversa*.DOT/SP/SME  
 \_\_\_\_\_(2005).*O professor de LE em formação*.São Paulo,  
 Campinas. Editôra Pontes.pp.36.
- BAKHTHIN, M. (1952-1953/2003), *A estética da criação verbal*.São Paulo.  
 Martins Fontes.  
 \_\_\_\_\_(1929-1999).*Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo,  
 Hucitec.
- BARBOSA, R.A.,. *Histórias Africanas para contar e recontar*, 2001. Editora do  
 Brasil. pp.35-40.
- BRASIL, Presidente (1995-: F.H. Cardoso),*Construindo a democracia racial /*  
 Fernando Henrique Cardoso. – Brasília : Presidência da República,  
 1998. 78 p.: il. – (Coleção Documentos da Presidência da República)
- BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto (2002)-*Linguagens, Códigos e*  
*suas Tecnologias*-Brasília:MEC;SEMTEC,2002.
- BRASIL/SEMTEC (2002) PCN + *Ensino Médio: orientações educacionais*  
 complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: *Linguagens,*  
*códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- BRASIL/MEC (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros*  
*Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*.Brasília: MEC/SEF.

BRASIL/MEC (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL/MEC (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF.

BRUNER, S.J. 2001. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A, G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora.

CAVALCANTI, M.C.e MOITA LOPES, L.P.1991. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* , nº 17, pp.133-144.

CELANI, M.A,A,2004. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: Magalhães, M.C.C.(org) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas. Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_ (org),2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de Letras, São Paulo.

\_\_\_\_\_ (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V.(org). *O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, pp.21-40.

\_\_\_\_\_ (2000) O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: Brait, B e Bastos, N. (org) *Imagens do Brasil: 500 anos*. EDUC, São Paulo, pp.219 – 247.

\_\_\_\_\_ (1997). Ensino de língua estrangeira: olhando para o futuro. In: M.A,A,Celani. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, pp.147-161.



- \_\_\_\_\_ (1988). *A educação continuada do professor. Ciência e Cultura*, 40 2, pp.158-163.
- \_\_\_\_\_ (1984). Considerações sobre a disciplina Prática de Ensino de Inglês, nos cursos de Licenciatura.
- In: Celani, M.A.A, - *Ensino de Línguas. São Paulo. Cadernos PUC*, nº 17. São Paulo. EDUC, pp.70-78.
- CELANI, M.A.A .& M.C.C.MAGALHÃES. 2000/2002. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: Moita Lopes, L.P. e L.C. Bastos (orgs.) *Identidades. Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas. Mercado de Letras. pp.319-338.
- CONNELLY, F. M. & D.J. Clandinin, 1988 *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press.
- \_\_\_\_\_ 1995. Narrative and Education. *Teachers and Teaching: theory and practice Journal* Oxford Ltd. Vol. 1, nº 1.
- CONNELLY, F. M. & D.J. Clandinin, 2004. Narrative Inquiry. In: *Complementary Methods for Research in Education*, 3<sup>rd</sup> Edition, Washington: American Educational Research Association (in press). (Submitted October 24, 2003).
- CLANDINI, N.D.J. 1986. *Classroom practice. Teacher imagens in action*. London: Falmer Press.

CUNHA, A.M.A. 2003. A Prática reflexiva do Professor de Inglês: mudanças de representações e construção de identidades. Dissertação de Mestrado.LAEL/PUC-SP.

DAMIANOVIC, M.C. 2004. A colaboração entre Multiplicadores na Sessão Reflexiva.Tese de Doutorado. LAEL/PUC-SP.

\_\_\_\_\_ 1998. Caminhando, Buscando e Tecendo Significados de Vida e Educação.Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.

DANIELS, H. (org) 2002. *Uma Introdução a Vygotsky*. Edições Loyola.

\_\_\_\_\_ (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mata.São Paulo. Edições Loyola.

\_\_\_\_\_ (1994).(org). *Vygotsky em Foco. Pressupostos e Desdobramentos*. Trad. Mônica S. Martins, Elisabeth J. Cestari. Campinas.São Paulo. Papyrus.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC. Brasília. DF.Junho/2005.

EDWARDS, D. & N, MERCER, 1987 *Common Knowledge*.Routledge.pp.10.

FREIRE, M. M. e LESSA, A,B.C . 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: Barbara, L e Ramos, R.C.G. (org.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP; Mercado de Letras,167 – 194.

- FREIRE, P. (1996/1998). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1986/2002). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1970/2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. pp.68/69.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. UNESP.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A, 1991/1996/2000. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre. Artmed.
- GARCEZ, P.M. 2002. Transcrição como teoria. A identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: Moita Lopes, L.P. e L.C. Bastos (orgs.) *Identidades. Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas. Mercado de Letras. pp.83-95.
- GEE, J.P. 2001. Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*. Secada, W.G. American Educational Research Association. 25.pp. 99-125.
- GRIFFEE, D. T. (1997). Validating a questionnaire on confidence in speaking English as a foreign language. *ALT Journal*, 19 (2), 177-197

- GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. Nova York: Bergin & Garvey Publishers.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HIRANO, E. K. 2003. Dificuldade de aprendizagem? a reconstrução da identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.
- KINCHELOE, J. L. (1997) *A formação do professor como compromisso político mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002). *As metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras/EDUC. (Tradução de Mara Sophia Zanoto). Cap. 1-4, 6, 25, 29.
- LIBERALI, F., MAGALHÃES, M. C. e ROMERO, T. 2003. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: Barbara, L e Ramos, R. C. G. (org.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP; Mercado de Letras, 131/166.
- LIBERALI, F. (2003/2004). As linguagens das reflexões. In: Magalhães, M. C. M. (org). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo. Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (2000) Argumentative processes in critical reflection. *the ESPECIALIST*, 21/1, pp.69-85.

- \_\_\_\_\_ (1996). O desenvolvimento reflexivo do professor. *the ESPECIALIST*, 17/1, pp.19-37.
- MACHADO, A, R. 1998. *O diário de leituras*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1999). Palestra *O diário de leituras – escrevendo sobre a própria leitura*. Mesa redonda Atividades de Produção Textual no Ensino Fundamental e Médio. Seminário apresentado no Salão Internacional do Livro. *O texto na escola* (mimeo).
- MAGALHÃES, M.C.C. 2004, A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In Magalhães, M.C.C. (org.). *A formação do professor como profissional crítico*. Linguagem e reflexão. Campinas/SP; Mercado de Letras, 59 – 85.
- \_\_\_\_\_. (1997). Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *the ESPECIALIST*, vol. 19 nº 2, 169 – 184.
- \_\_\_\_\_ 1994. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *trabalhos de LA*. (23). Pp.71-78.
- MARGATO, A, F. 2002. Identidades em construção: um processo sem fim. Uma investigação `com`e `por` professores. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.
- MOITA LOPES, L.P. (2005). *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto apresentado no Simpósio Internacional realizado em São Paulo de 25 a 26/04/2005 organizado pela International Research Foundation for English Language Education – TIRF. pp. 1 –13.

- MOITA LOPES, L.P. 2003 A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: Barbara,L. e Ramos, R,C, G (org) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*.Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, pp.29-57.
- \_\_\_\_\_ (2004). Línguas Estrangeiras no Ensino Médio: algumas orientações para uma proposta de parâmetros (mimeo).
- \_\_\_\_\_ (2002) Socio-construtivismo: Discurso e Identidades Sociais. In: *Discursos de Identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*.Mercado de Letras. pp.13-38.
- \_\_\_\_\_ (2003).(org). *Discurso de Identidades*: Mercado de Letras, São Paulo. pp.271.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*.Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Interação na sala de aula de LE: Construção do Conhecimento*.Campinas. Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1996/2002). *Oficina de Lingüística Aplicada*.Campinas.Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1998a). Looking back into an action research project, teaching/learning to reflect on the language classroom. *the ESPecialist*, vol. 10/1,pp.26-42.

- \_\_\_\_\_ (1998b). Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Signorini, I.(org). *Lingua(gem) e identidade- Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas. Mercado de Letras.
- MELLO, D.M. 1999 Viajando pelo interior de um ser chamado professor. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.
- \_\_\_\_\_ (2004). Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa no curso de letras. Tese de Doutorado. LAEL/PUC-SP.
- MORAES, M. 1996 *Bilingual Education. A Dialogue with the Bakhtin Circle*. New York: State University of New York Press.
- MUNANGA, K. 2004. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Coleção Cultura e Identidade Brasileira. Autêntica. Editora: Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_ 2004. Identidade étnica, poder e direitos humanos. In: *Thot África*. Associação Palas Athena. Editora: Palas Athena. pp. 19 – 30.
- MUNANGA, K (org). 2000/2001. *Superando o Racismo na Escola*. MEC – Secretaria de Educação Fundamental.
- NOGUEIRA, A, P. 2005. Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.
- NOVOA, A,.(org) 1992 .*Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning/teaching*.  
Cambridge. Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, R. De. (2005) *Tramas da Cor-enfrentando o preconceito no dia – a  
– dia escolar*. São Paulo. Selo Negro. P.91-95.
- \_\_\_\_\_ (1992). Relações raciais na escola: uma experiência de  
intervenção. Dissertação de Mestrado. EDUCAÇÃO/PUCS-SP.
- PAPA, S.M.B.I. 2005. O professor reflexivo em processo de mudança na sala  
de aula de Língua Estrangeira: caminhos para a auto-emancipação e  
transformação social. Tese de Doutorado. LAEL/PUC-SP.
- PERRENOUD, P. 1999 artigo. Formar professores em contextos sociais em  
mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de  
Educação*, nº 12, pp.5-19.
- POLKINGHORNE, D. E. 1988 Narrative knowing and the human sciences. In  
LANTOLF, J. (ed) *Sociocultural theory and second language learning*.  
Oxford: Oxford University Press.
- POW, E. M. 2003. De jazidas, garimpos e artífices: a formação fonológica do  
professor e sua identidade profissional. Dissertação de Mestrado.  
LAEL/PUC-SP.



RAJAGOPALAN, K, 2003. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. In: *Perspectivas para uma pedagogia crítica*, São Paulo. Parábola Editorial pp.105-114.

RAMOS, R. C. G. e IURIF, V L. N. A.A, 2003 Multiplicadores em ação: uma experiência colaborativa de ensino-aprendizagem. In: Barbara, L. e Ramos, R. C. G. (org.) *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. São Paulo. Mercado de Letras. pp.287-316.

Revista elaborada pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio/2003 intitulada Afro-Brasil, “*Algumas Personalidades Negra e Afro-Brasileira*”- Escrava Anastácia. Fonte site [www.culturasafricanas.com.br](http://www.culturasafricanas.com.br) /acessado em 2003.

ROGER, C. 1969. *Freedom to Learn.*: Columbus, Ohio. Charles E. Merrill.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. (2004). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. MEC. PCN-EM. Linguagens Códigos e Tecnologias.São Paulo. (mimeo). pp.14-59.

SANTOS, M.C.R. dos. *English Everywhere*. Editora ao livro técnico. Vol. 4. 1998.pp.6.

SIGNORINI, I. 1998.(org). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas. Mercado de Letras.

SILVA, T. T. 1999. *Documentos de Identidade*. B. H. Editora Autêntica.

Site <http://www.roberiodeogum.com.br/anastacia.htm>. Acessado em 20/04/2005.

Escrava Anastácia Santa ou Lenda? Matéria – Kelly  
(Kelly\_cadi@yahoo.com.br).

SOARES, S. G. 2001. *Arquitetura da Identidade-sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo. Editora Cortez.

SOUZA, M. D. Gravura da Escrava Anastácia – Etienne Arago. *Revista Nossa História*, ano 2, nº 19, Maio 2005.pp.25-28.

SMYTH, J. 1992. Teachers' Work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* Summer, v. 29(2), pp.267-300.

\_\_\_\_\_ (1987). *Educating Teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: The Falmer Press.

\_\_\_\_\_ (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection. *Teacher Education Journal of Teachers Education*, vol.40, nº 2,pp.2-9.

TELLES, J. A.,. 2002. “ É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, Nº 2.pp. 91-116.

\_\_\_\_\_ 1997. Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *the ESPecialist*, vol. 19 nº 2, 185 – 214.

VYGOTSKY, L.S. 1930. Interaction between learning and development. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner e E. Soubberman (orgs.) *Mind In Society*. Cambridge. Cambridge University Press. (1978), pp.79-91.

\_\_\_\_\_ (1934/1994-1989 e 2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1930-1994-2003) *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1926/2001) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo. Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1930/1980). *Mind and Society: The Development Of Higher Mental Process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. CP.1,4,6.

WENGER, E. 1998/2001. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo 1 – Questionário respondido pelos alunos em 15/03/2004

*ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES*

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento de seu curso de inglês.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

1) Você já estudou inglês?  
 sim; quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 não.

2) Em que você acha que o inglês é importante para sua vida?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) Como você se sente para aprender inglês?  
 Muito interessado.  
 Mais ou menos interessado.  
 Nada interessado.

4) Enumere de acordo com sua preferência:  
 1 – Gosto muito  
 2 – Gosto  
 3 – Gosto pouco  
 4 – Não gosto  
  
 Escrever  Ler  Ouvir  Falar

5) O que você costuma ler em português?

Tipo de leitura	Periodicidade de leitura		
	sempre	às vezes	nunca
Jornais			
Revistas			
Livros: romance/policial			
Páginas na Internet			
Bíblia			
Livro auto-ajuda			
Outros			

6) O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo cinco atividades que você mais gosta de fazer.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 7) Assinale com um x suas obrigações diárias.
- Estudo.
  - Trabalho fora. No quê? \_\_\_\_\_
  - Trabalho em casa. O que você faz? \_\_\_\_\_
- 8) Que profissão você gostaria de exercer no futuro? \_\_\_\_\_
- 9) Qual é a importância do inglês para essa profissão? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 10) Na sua opinião, quais dos itens abaixo dificultam sua aprendizagem?
- Falta de vocabulário.
  - Falta de motivação.
  - Falta de oportunidade para usar o que aprende.
  - Dificuldade em pronunciar.
  - Medo de errar e ser criticado.
  - Pouco conhecimento das regras gramaticais.
  - Não entender o que o outro fala.
  - Outros. Especifique:
- 11) Que atividades você acha que o ajudariam a aprender inglês?
- Oportunidade de conversar em inglês.
  - Leitura de textos diversos.
  - Música.
  - Exercícios gramaticais.
  - Jogos.
  - Informação cultural.
  - Assistir a vídeos em inglês.
  - Outros. Especifique:
- 12) Você gostaria de ter atividades no computador? Indique alguma preferência.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 13) Que assuntos são de seu interesse?
- \_\_\_\_\_
- 14) Complete a frase:  
Ao final deste curso eu espero
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Adaptado do questionário de necessidades: Módulo "Necessidades e priorização de habilidades" – PUC-SP  
Elaborado por: Rosinda de Castro Guerra Ramos (1999)

\_\_\_\_\_

## Anexo 2 – Texto “Ice cream”

September 13<sup>th</sup> 2009

Reading

Guess what it is?

One scoop, two scoops, served in cones or cups. Sundaes, shakes, banana splits. Different flavors: chocolate, strawberry, raspberry, vanilla, fudge, coffee or pecan. Everybody loves it! Yes, ice cream.

The first recipe was invented in China 4,000 years ago. It consisted of a paste made from rice and milk which was put in the snow to solidify. The problem was keeping the snow for the summer. The Chinese built underground chambers with thick walls to protect it. By the fourteenth century the Chinese already produced ice cream of different flavors. The explorer, Marco Polo, discovered it on his voyage to China, and brought it with him to Italy. The Italians developed and refined the recipe, and became experts in the making of ice cream in the sixteenth century. Bernardo Buontalenti was one of the most famous ice cream makers of his time. In 1660, Francesco Cottielli started the first ice cream parlor in the world in Paris. In 1851 the first ice cream factory was founded in the United States. The following is the average amount of ice cream eaten per inhabitant each year.

(English Everywhere Book 4)

Referência bibliográfica livro English everywhere, book 4 Manuel Santos, Editora ao livro técnico.1998.

Anexo 3 – Letra de música Escrava Anastácia.

**ESCRAVA ANASTÁCIA:** João Maranhão / Tony Bahia

Intérprete: Zezé Motta - CD Chave dos Segredos – 1995

Iie ou ou ou ierê

Iie ou ou iee

Iie ou ou ou

Iie ou ou ou ierê

Iie ou ou iee

Iie ou ou ou

Iee

A escrava Anastácia e o poder da cura

A mordaza não cala uma voz tão pura

E o tempo guardando essa fé que não morreu.

A escrava Anastácia é mulher e santa

Oh! Maria de tantos fiéis levanta

E recebe uma graça que ela concedeu.

Os senhores de escravos não são mais senhores da cor

E a força da raça liberta os filhos Nagô

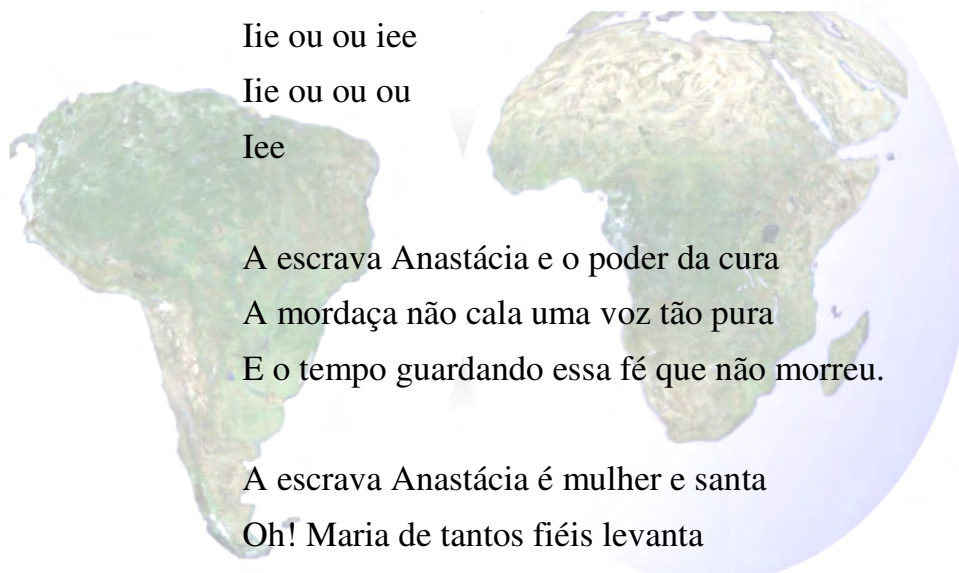
A princesa Anastácia agora já se libertou

A escrava Anastácia é o milagre mais puro do amor.

E quem nasceu lá na África

O dialeto yoruba cantou

E só quem veio de lá pra cá



Num navio negreiro viu um mar de dor.

Os senhores de escravos não são mais senhores da cor  
 E a força da raça liberta os filhos Nagô  
 A princesa Anastácia agora já se libertou  
 A escrava Anastácia é o milagre mais puro do amor.

A escrava Anastácia não tem grilhão  
 A corrente não prende o pescoço nem a mão  
 E o olhar celeste se cobre de amor.

A escrava Anastácia salvou seu povo  
 A princesa que sempre viveu sem trono  
 Sofrendo e curando seu povo e seu feitor.

Os senhores de escravos não são mais senhores da cor  
 E a força da raça liberta os filhos Nagô  
 A princesa Anastácia agora já se libertou  
 A escrava Anastácia é o milagre mais puro do amor.

E quem nasceu lá na África  
 O dialeto yoruba cantou  
 E só quem veio de lá pra cá  
 Num navio negreiro viu um mar de dor.

Escrava Anastácia  
 Escrava Anastácia  
 Liberta seus filhos

Escrava Anastácia  
 Salve a princesa escrava Anastácia



Escrava Anastácia  
Receba uma graça

Escrava Anastácia  
O amor mais puro  
Escrava Anastácia  
É o da princesa Anastácia

Escrava Anastácia  
Liberta seu povo

Escrava Anastácia  
Salve a princesa  
Escrava Anastácia  
Salve!



## Anexo 4 – Trabalho de Conclusão de Semestre (comparação).

Whoopi Goldberg

**Name:** *Caryn Elaine Johnson*  
**Nationality:** *American*  
**Date of birth:** *November 13, 1949*  
**Sign:** *Scorpio*  
**Birthplace:** *New York; USE*  
**Occupation:** *Actress and producer*  
**Education:** *St Columba Church Parish School in New York; Washington Irving High School in New York*  
**Husband:** *Lyle Trachtenberg (it married in October of 1994; he/she/you divorced in 1995) David Claessen (it married in September of 1986; he/she/you divorced in October of 1988) Alvin Martin (it married in 1973; he/she/you divorced in 1979)*  
**Relationships:** *Frank Langella (actor; 1995 to 2000) Ted Danson (actor; 1992-1994) Timothy Dalton (actor; 1990-1991) Eddie Gold (1987-1990) David Schein (1980-1985)*  
**Father:** *Robert James Johnson (he/she died in 1993)*  
**Mother:** *Emma Johnson*  
**Brother:** *CLYDE K JOHNSON*  
**Success:** *It acted as protagonist in the films " Change of Habit " (1992) and " Change of Habit 2 " (1993)*

*Been born in 1955, Caryn Elaine Johnson, more known as Whoopi Goldberg, it is one of the main black atrizes of Hollywood since the beginning of the eighties; she is demonstrating talent so much in Comic papers as dramatic. Goldberg met the success soon in your second it films, the drama " THE Purple " Color films for which was indicated Better Actress's " Oscar later countless comedies they came, until, the romance " Ghost - On the Other Side of the Life " it films that surrendered him/her Better Coadjutant " Actress's Oscar. been Born in the city of New*

*York, entertaining Whoopi Goldberg was, ironically thrown in a dramatic film; " The Purple " Color, Steven Spielberg production, was Whoopi Goldberg's great first paper in the movies, and, your intense and true performance guaranteed an indication to Oscar. Before this triumphal entrance in Hollywood, however, life of the star was not easy. While it tried small papers in pieces of Broadway, Whoopi worked cleaning coffins in a mortuary, joining your own money to Have your own " Comedy Show ", very common performance in the USA where pulled a lot of*

*laughters of the audience of a bar, to I change of your provocations, but, before being discovered by director Mike Nichols (that invited her to move to California and to star a comedy Show in HBO. )ela wrapped up seriously in the consumption of drugs, especially the heroine, and he/she had to be interned several times until getting rid of the addiction. As result, Whoopi ended if marrying with your psychiatrist and both changed - if for Los Angeles where the future star got finally to accomplish your comedian dream.*

*In spite of taking a stable career in the TV, in the stages and to be always the front of the actors' unions (until today she is known by your politicized speeches) Whoopi was only satisfied when he/she really inaugurated at the movies under the baton of Spielberg. After the success of the " THE Purple " Color, the actress was already Super a " - Star " starring films and*

*series of TV that explored your comic and dramatic potential, but, you/he/she was alone in 1990 that your talent was recognized finally with an Oscar of " Better Coadjutant " Actress by the film " Ghost - On the Other Side of the Life ". In the first half of the decade of 90, Whoopi Goldberg was a hot name in Hollywood and due to the success of films as " Change of Habit " she was then, the better pays actress of the movies it was also, in 1994, the first woman to command Oscar's ceremony (fact that came repeating in other ceremonies.) and he/she began wrapping up in other stages of the production of a film including direction, route and even make-up. Married (and divorced) three times, Whoopi is already three grandchildren's grandmother, besides all this easiness with the world of the arts, Whoopi already wrote two romances that became Best - Sellers.*

### **Profª. Irene Izilda**

**Name:** Irene Izilda Silva

**Nationality:** Brazilian

**Date of birth:** 31/10

**Civil status:** unmarried woman

**Sign:** Scorpio

**Birthplace:** They are Paulo-SP

**Occupation:** educator and student, mestrandia

**Education:** FAMO MOEMA-SP PUC-SP

**Father:** Aparicio

**Mother:** Maria Geralda



**Brother:** *only daughter*

**Success:** *the opportunity to teach at the public school*

*Irene Izilda Silva only daughter of Mr. Aparicio & D. Maria Geralda is one of the few people as teachers worrying with your students' learning. In the end of the decade of 80 motivated to help the other people with the knowledge of foreign language and to know other cultures, it went by several situations of racial discrimination due to own time that the society of*

*São Paulo didn't accept any public position or matter that you/he/she roots black people, but, with passing of the years with the same perseverance and the same objective began to work in the public and private net, to do master's degree and to do researches was the opportunity to contemplate on the daily practice the public school*

**Comparison:** *They are of the same sign they have the same age practical. For they begin your careers in the same time (in the eighties), they went by same obstacles, they suffered prejudices racial, due the conditions of the own time, but, independent of everything they had the same enthusiasms and perseverance, demonstrating for all that everything in the life is possible is enough to believe!!!*

## Whoopi Goldberg

**Nome:** Caryn Elaine Johnson

**Nacionalidade:** Americana

**Data de nascimento:** 13 de Novembro de 1949

**Signo:** Escorpião

**Local de nascimento:** Nova York ; USA

**Ocupação:** Atriz e produtora

**Educação:** St Columba Church Parish School em Nova York ; Washington Irving High School em Nova York

**Marido:** Lyle Trachtenberg (casou em Outubro de 1994; divorciou em 1995) David Claessen (casou em setembro de 1986; divorciou em Outubro de 1988) Alvin Martin (casou em 1973; divorciou em 1979)

**Relações:** Frank Langella (ator; 1995 a 2000 ) Ted Danson (ator; 1992-1994) Timothy Dalton (ator; 1990-1991) Eddie Gold (1987-1990) David Schein (1980-1985)

**Pai:** Robert James Johnson (morreu em 1993)

**Mãe:** Emma Johnson

**Irmão:** Clyde K Johnson

**Sucesso:** Atuou como protagonista nos filmes "Mudança de Hábito" (1992) e "Mudança de Hábito 2" (1993)

Nascida em 1955, Caryn Elaine Johnson, mais conhecida como Whoopi Goldberg, é uma das principais atrizes negras de Hollywood desde o início dos anos 80; ela vem demonstrando talento tanto em papéis Cômicos como dramáticos. Goldberg conheceu o sucesso logo no seu segundo filme, o drama "A Cor Púrpura" filme pelo qual foi indicada ao Oscar de "Melhor Atriz" depois vieram inúmeras comédias, até, o romance "Ghost – Do Outro Lado da Vida" filme que lhe rendeu o Oscar de "Melhor Atriz Coadjuvante". Nascida na cidade de Nova

Iorque, a divertida Whoopi Goldberg foi, ironicamente lançada em um filme dramático; "A Cor Púrpura", produção de Steven Spielberg, foi o primeiro grande papel de Whoopi Goldberg no cinema, e, sua performance intensa e verdadeira lhe garantiu uma indicação ao Oscar. Antes desta entrada triunfal em Hollywood, porém, a vida da estrela não era fácil. Enquanto tentava pequenos papéis em peças da Broadway, Whoopi trabalhava limpando caixões em uma funerária, juntando seu próprio dinheiro para Ter seu próprio "Comedy

*Show”, performance muito comum nos EUA onde arrancava muitas gargalhadas da platéia de um bar, a troco de suas provocações, mas, antes de ser descoberta pelo diretor Mike Nichols (que a convidou para se mudar para a Califórnia e estrelar um Show de comédia na HBO.)ela se envolveu seriamente no consumo de drogas, em especial a heroína, e teve que ser internada várias vezes até se livrar do vício. Como resultado, Whoopi acabou se casando com seu psiquiatra e ambos mudaram – se para Los Angeles onde a futura estrela conseguiu finalmente realizar seu sonho de comediante.*

*Apesar de levar uma carreira estável na TV, nos palcos e estar sempre a frente dos sindicatos dos atores (até hoje ela é conhecida por seus discursos politizados) Whoopi só ficou satisfeita quando realmente estreou no cinema sob a batuta de Spielberg. Depois do sucesso da “A Cor Púrpura”, a*

*atriz já era uma “Super - Star” estrelando filmes e séries de TV que exploravam seu potencial cômico e dramático, mas, foi só em 1990 que seu talento foi finalmente reconhecido com um Oscar de “Melhor Atriz Coadjuvante” pelo filme “Ghost – Do Outro Lado da Vida”. Na primeira metade da década de 90, Whoopi Goldberg era um nome quente em Hollywood e devido ao sucesso de filmes como “Mudança de Hábito” ela era então, a mais bem paga atriz do cinema foi também, em 1994, a primeira mulher a comandar a cerimônia do Oscar (fato que veio a se repetir em outras cerimônias.) e começou a se envolver em outras etapas da produção de um filme incluindo direção, roteiro e até mesmo maquiagem. Casada (e divorciada) três vezes, Whoopi já é avó de três netos, além de toda esta facilidade com o mundo das artes, Whoopi já escreveu dois romances que se tornaram Best – Sellers.*

## **Prof<sup>a</sup>. Irene Izilda**

**Nome:** Irene Izilda Silva

**Nacionalidade:** Brasileira

**Data de nascimento:** 31/10

**Estado civil:** solteira

**Signo:** Escorpião

**Local de nascimento:** São Paulo-SP

**Ocupação:** educadora e estudante, mestranda

**Educação:** FAMO Moema-SP PUC-SP

**Pai:** Aparicio

**Mãe:** Maria Geralda

**Irmão:** *filha única*

**Sucesso:** *a oportunidade de lecionar na escola pública*

*Irene Izilda Silva filha única de Sr. Aparicio & D. Maria Geralda é uma das poucas pessoas como professores a se preocupar com o aprendizado de seus alunos. No final da década de 80 motivada a ajudar as outras pessoas com o conhecimento de língua estrangeira e a conhecer outras culturas, passou por várias situações de discriminação racial devido a própria época que a*

*sociedade de São Paulo não aceitava nenhum cargo pública ou particular o que fosse pessoas negras, mas, com o passar dos anos com o mesma perseverança e o mesmo objetivo começou a trabalhar na rede pública e particular, fazer mestrado e fazer pesquisas foi a oportunidade de refletir sobre a prática cotidiana da escola pública.*

### **Prof<sup>a</sup>. Irene Izilda**

***Comparação:** São do mesmo signo têm praticamente a mesma idade. Por começarem suas carreiras na mesma época (nos anos 80), passaram pelos mesmos obstáculos, sofreram preconceitos raciais, devido as condições da própria época, mas, independente de tudo tiveram os mesmos entusiasmos e perseverança, demonstrando para todos que tudo na vida é possível basta acreditar!!!*

*Alunos do 2.º ano do ensino médio (Atividade em grupo/2004)*

Anexo 5 – Revista elaborada pelos alunos em 2003.

**Este Trabalho foi elaborado pelas seguintes integrantes:**

Juliana T. Santos	Nº22
Luciana Ap.	Nº27
Renata G. Oliveira	Nº38
Rosane Bonetto de Lima	Nº39

**Professora Codenadora**

Irene Izilda

**Disciplina**

Inglês

**Grau / Série**

2º Grau do Ensino Médio - 3º B

**Escola**

Escola Estadual de 1º e 2º Grau Manuel Tabacow Hidal

Parabéns  
pela clareza  
de OBJETIVO  
ORGANIZAÇÃO  
E DESENVOLVIMENTO  
TEACHER  
Izi Lora  
NOV/2003



## Índice

1ª parte Rastafarismo

2ª parte Cantores

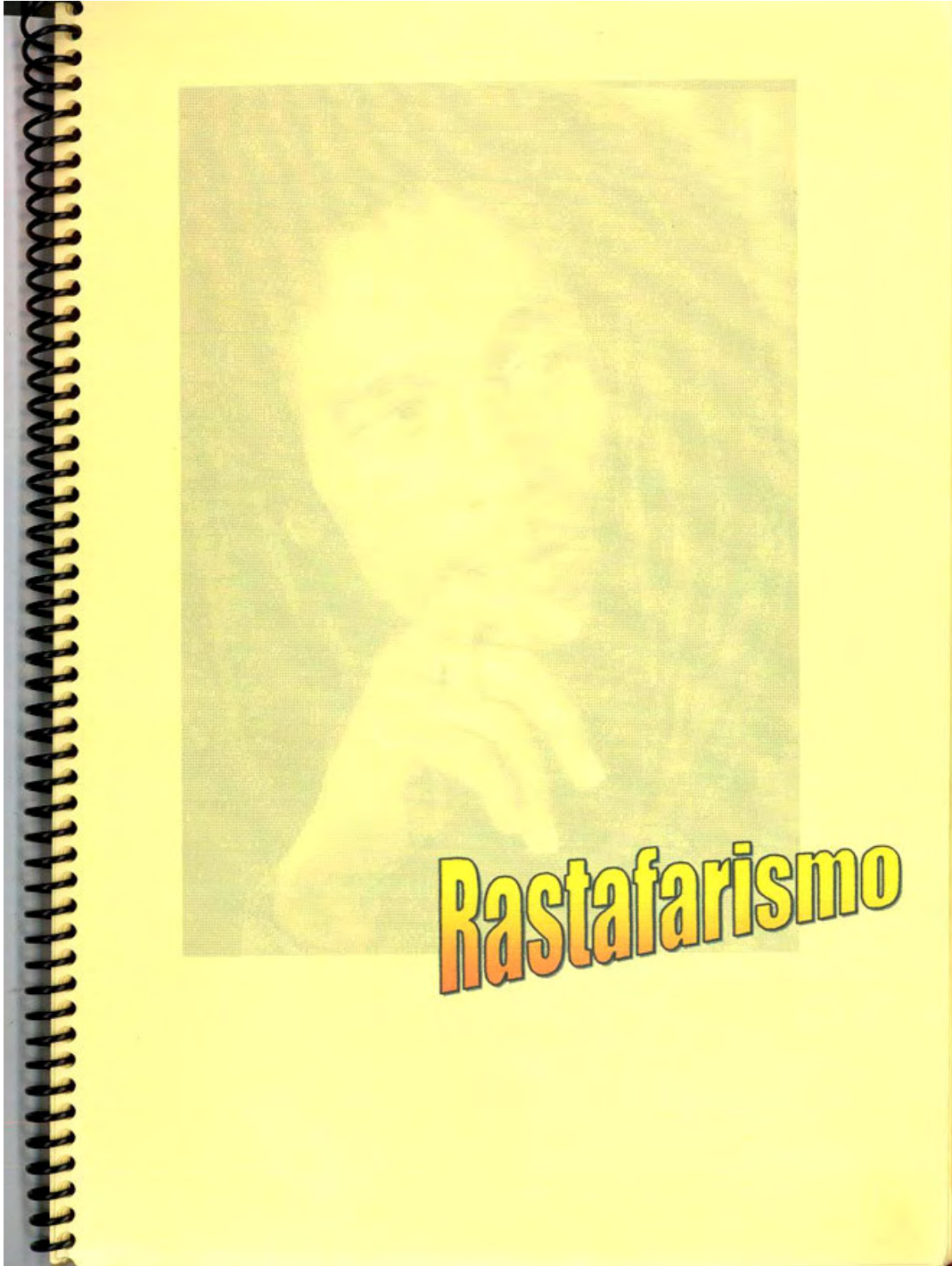
3ª parte Cidade

4ª parte África Brasil

5ª parte Conclusão

6ª parte Identificação

7ª parte Bibliografia





## Rastafarismo

**M**arcus Garvey, o intelectual jamaicano que é tido como seu fundador. Como toda cultura de Terceiro Mundo com forte elemento negro, a Jamaica sempre foi fértil em sincretizar e adaptar as religiões dos colonizadores às suas próprias necessidades existenciais.

**A**té o surgimento do reggae, no final dos anos 60, o movimento rastafari, como passou a ser conhecido, já que o Imperador etíope era sua figura principal, (o próprio Marcus Garvey, no fim da via, fez críticas ferozes a Selassie e ao movimento rastafari). Sociedades secretas desdobraram-se em seu interior - a mais importante, Doze Tribos de Israel, teve em Bob Marley um membro ilustre, filiado à tribo de José.

**H**oje, o rastafarianismo é mais uma filosofia de vida do que uma religião. Diversos grupos religiosos contam com contingentes ratas em seu seio - o mais importante é a Igreja Ortodoxa da Etiópia, de confissão cristã capta, a que Marley se filiou no fim da vida. (Quem conviveu com ele conta que Marley estava muito abalado pela deposição e exílio de Hailé Selassie, pelas denúncias de seus desmandos no governo da Etiópia e pela própria desunião política da África, que visitou em 78.

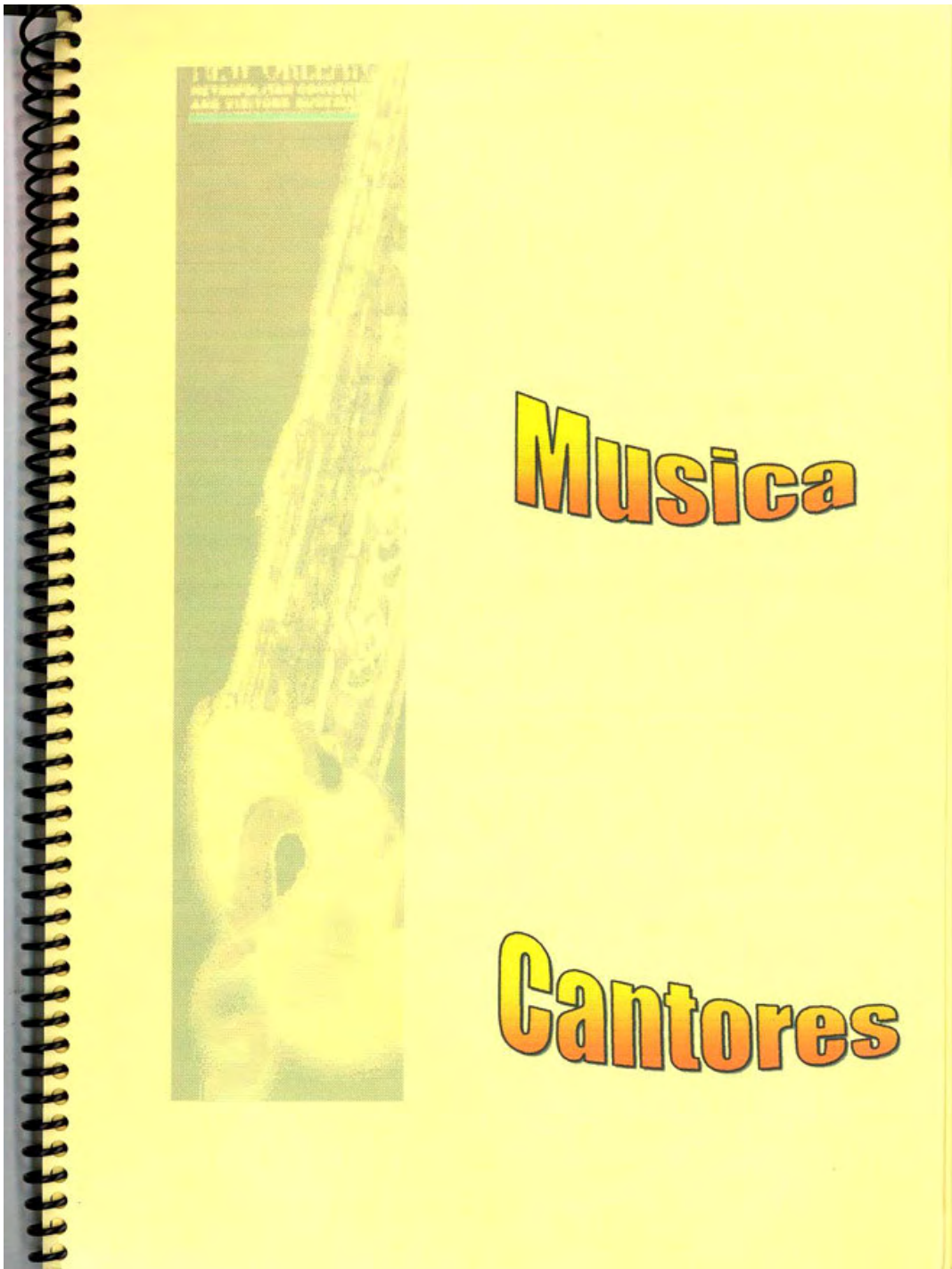
**N**o entanto, o rastafarismo é um dos movimentos mais belos da jornada humana. É o oprimido tomando o destino em suas mãos, reinventando céus, terras, recriando Deus à sua imagem e semelhança, arrancando do fundo de si as raízes do sofrimento e da desigualdade, desenhando para si um futuro, um destino, uma honra. É um gesto de bravura e de pura poesia. É um gesto de fé - e a fé, como o bom reggae, permanecerá sempre sob a guarda de algum mistério.

**H**oje os rastas não tem a mesma popularidade entre os jamaicanos. Mas eles ainda são a marca registrada da ilha, com seus cânticos e os inconfundíveis dreadlocks. A Fé Rastafariana pode ser interpretada de várias formas e quase todos os Rastas têm as suas próprias idéias pessoais acerca das coisas. Rastafari é uma forma de vida (e não uma religião), com muitas ligações à fé judaica e cristã.

**O**s Rastas acreditam que Jah (Deus) se mostra sob forma humana de tempos a tempos, os Rastafarianos levantam a voz contra a opressão, pobreza e desigualdade... Não apenas idéias religiosas mas problemas globais. O movimento, já espalhado pelo mundo, é considerado um movimento apocalíptico, que acredita que o Novo Reino está prestes a chegar. Este Reino trará a redenção da humanidade e de África, Sião (a terra sagrada). O redentor e pai são Hailé Selassie I.

**O** rastafari é um movimento religioso, filosófico e político que possui ligações profundas, amplas e complexas com o Reggae. Ambos representam um dos mais notáveis esforços humanos de reconstrução; a reconstrução da dignidade, do destino e da cultura de um povo. Se para quem está de fora, o Reggae parece belo mas misterioso, e o rastafarianismo ingênuo, é porque ambos são frutos de séculos de experiência vivida, sofrida, algo que não se empresta nem se divide. Ambos são gestos de fé e, embora toda a razão do mundo possa debater e condenar o objeto da fé, sua mais íntima natureza permanece secreta e maravilhosa no coração dos homens.





## Cantores

### Nigros Espirituales ( grupo musical Acappella )

Em 1995, o Acappella foi convidado a participar da Feira Blaze, em Belo Horizonte. Na época, o Acappella era formado por Gary Moyers, Steve Reischl, Duane Adams e Robert Guy. Além dos quatro integrantes, o próprio Keith Lancaster também se apresentou.



O grupo é formado por cantores Afro-Brasileiros no qual cantam capelas e musicas em igrejas e eventos. Fazem muito sucesso em muitos países e já estiveram aqui no Brasil

O grupo Acappella, veio ao Brasil em 1995. Também em Belo Horizonte. Na época, Kevin Schaffer (que cantou no Acappella por 7 anos), Aaron Herman, entre outros, trouxeram a harmonia do AVB ao Brasil.



Em 1996, novamente surgiu o convite para que o Acappella voltasse ao Brasil, de novo em Belo Horizonte. O problema era que, na data pretendida, o quarteto Acappella (na época formada por Kevin Schaffer, Steve Reischl, Duane Adams e Robert Guy) já tinha uma apresentação marcada. Então, a TAC resolveu criar um "outro" Acappella exclusivamente para vir ao Brasil. A formação que veio em 1996 foi a seguinte: Gary Moyers, George Pendergrass, Keith Lancaster e Paul Kennamer Jr.



Em 1998, em Vitória, ES, houve uma apresentação do George Pendergrass. Ele lançou seu álbum solo, intitulado "Purpose", e veio ao Brasil para fazer o lançamento. Alguns cantores que já passaram pela TAC o acompanharam: Steve Reischl, Lydia Gott, Brian Randolph, entre outros.

Em 1999 o AVB novamente foi convidado a vir ao Brasil. A formação do AVB, nesta época, era: Jeremy Swindle, Tony Brown, Chris Lindsey, Chad Bahr e Todd Dunaway. Eles participaram da Feira Blaze, e fizeram um grande sucesso. Inclusive, muitos deles disseram que os concertos mais marcantes que eles já fizeram foram os concertos no Brasil.



O Acappella esteve em junho de 2000 no Brasil, passando por seis cidades brasileiras. Recife, Aracaju, Salvador, Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro receberam os cantores do Acappella e participaram de concertos inesquecíveis! As músicas que eles cantaram nestes concertos foram: (com pequenas alterações): I Feel Good, Sweet Fellowship, Movin, Abba Father, Begins, Jesus Knows, Love is the Power, Shut De Do, Hush, Everybody Said, Just As I Am fazendo um medley com For The Lost, Walking That Line, Ring Those Golden Bells, LA Song, Well On My Way, This Little Light Of Mine e Peace Be Still.

## Oh Happy Day

Letra: Philip Doddridge  
Música: Edward F. Rimbault

Oh happy day  
Oh happy day  
When Jesus washed  
Oh when He washed  
Mmm, when He washed  
All my sins away  
Oh happy day

Oh happy day (Oh happy day)  
Oh happy day (Oh happy day)  
When Jesus washed (When Jesus washed)  
Oh when He washed (When Jesus washed)  
Mmm, when He washed (Mmm, when He washed)  
All my sins away (Oh happy day)

He taught me how to watch  
Watch and pray  
Watch and pray (Watch and pray)  
And live rejoicing every day

Every day (Every day)

### Tradução

Ó dia feliz  
Ó dia feliz  
Quando Jesus lavou  
Ó quando Ele lavou  
Uhm, quando Ele lavou  
Todos os meus pecados  
Ó dia feliz

Ó dia feliz (Ó dia feliz)  
Ó dia feliz (Ó dia feliz)  
Quando Jesus lavou (Quando Jesus lavou)  
Ó quando Ele lavou (Quando Jesus lavou)  
Uhm, quando Ele lavou (Uhm, quando Jesus lavou)  
Todos os meus pecados (Ó dia feliz)

Ele me ensinou como vigiar  
Vigiar e orar,  
Vigiar e orar (Vigiar e orar)  
E viver me regozijando a cada dia  
A cada dia (A cada dia)

## "Ó Dia Feliz"

Letra: Philip Doddridge  
Música: Edward F. Rimbault

Ó dia feliz (Ó dia feliz)  
Ó dia feliz (Ó dia feliz)  
Quando Jesus lavou (Quando Jesus lavou)  
Ó quando Ele lavou (Quando Jesus lavou)  
Uhm, quando Ele lavou (Uhm, quando  
Jesus lavou) Todos os meus pecados  
(Ó dia feliz).

Foi um dia feliz (Ó dia feliz).



## Cantores-Afro-Brasileiros

Agostinho dos Santos

Ataulfo Alves

Blecaute

Candeia

Cartola

Djavan

Dorival Caymi

Jackson do Pandeiro

Jamelão

Jorge Benjor



### Cantoras

Alaíde Costa

Alcione

Ângela Maria

Carmem Costa

Clara Nunes

Clementina de Jesus

Dona Yvone de Lara

Elizete Cardoso

Elza Soares



*Old man river*

*There's an old man called de Mississipi  
That's the old man that I want to be!  
Wat does he care if the wold's got troubles  
Wat does he care if the land ain't free*

*Old man river  
That old man river  
He mus  
' Know sumplin  
But yes' Keeps rollim  
He keeps rollim along*

*He don't plant taters,  
he don't plant cotton  
An' den dat plant's em  
Is soon forgotten,  
But Old man river  
He yes keeps rolling along*

*You an'me, we sweat an strain  
Body all achim' an Rached wid pain  
Jote that barge, lifi that ball  
Get a little drunk and  
You lands in jail...*

*I gets weary and sick of tryin  
I'm Tired of livin  
And scared of dyin  
And old man river  
He just keeps rollin along.*

*Velho homem do Rio*

*Há um homem velho chamado de Mississipi  
Esse homem velho é que eu quero ser!  
O que ele se preocupa , com o mundo se  
adquiriu dificuldades  
O que ele se preocupa se o ai de terra não  
livram.*

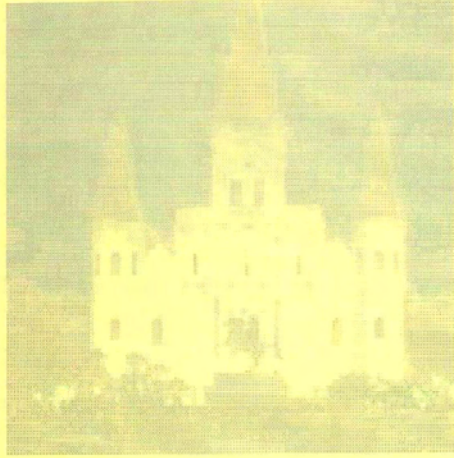
*Velho homem do rio  
Aquele velho homem do rio  
Ele nos sabem suprir  
Mas sim' Mantém rolando  
Ele mantém rolando junto*

*Ele não planta taters,  
Ele não plantam algodão  
Um toma conta da plantação  
É esquece logo,  
Mas homem velho o rio  
Ele sim continua rolando junto*

*Você me, nós faz suamos uma tensão.  
Corpo todo o achimd uma Rached wid dor  
Note que move, erga que bola  
Se embebede e  
É terras em prisão...*

*Eu me ponho cansado e doente de tryin  
Eu estou Cansado de viver  
E assustado de dyin  
E o velho homem do rio  
Ele há pouco mantém rolando junto.*





**Cidades**



## New Orleans

*New Orleans é um dos portos mais movimentados dos Estados Unidos e fica a 64 km do Golfo do México; o rio Mississippi teve que ser dragado para tornar-se suficientemente fundo para permitir a entrada de grandes navios.*

*Cidade musical e muito alegre, não vale perder lugares como **Vieux Carré** (French Quarter), a elegante **St. Louis Cathedral** (Catedral de São Luís), o **Aquarium of the Americas** (Aquário das Américas) e o **New Orleans Museum of Art** (Museu de Arte de New Orleans).*

*Nenhum retrato de New Orleans é completo se não se falar de sua cozinha, que mistura os temperados sabores africanos, franceses, caribenhos e espanhóis. De uma simples caranguejada no fundo do quintal a elegantes refeições com seis pratos, jantar em New Orleans é muito mais do que uma rotina para se alimentar. É um modo de vida, bem como um grande programa. Os moradores desta cidade são muitos hospitaleiros, pois vivem do turismo e os finais de semana curtem muitos os esportes que passam na TV geralmente são futebol, basquete ou outros.*

*O clima em New Orleans é tropical, quente e úmido. A estação oficial de chuvas vai de dezembro a março. Dias de sol, ou parcialmente nublados, no resto do ano.*

## New Jersey

*Jersey City, localizada às margens esquerdas do rio Hudson, de frente para Nova York. Entretanto a segunda maior e mais industrializada cidade do Estado de Nova Jersey tem muito mais a oferecer além da vista: um interessante roteiro cultural e bom opções de compra.*



*↳ Cidade de praia, que foi destino de ricos na década de 20, recebeu o título de playground norte-americano.*

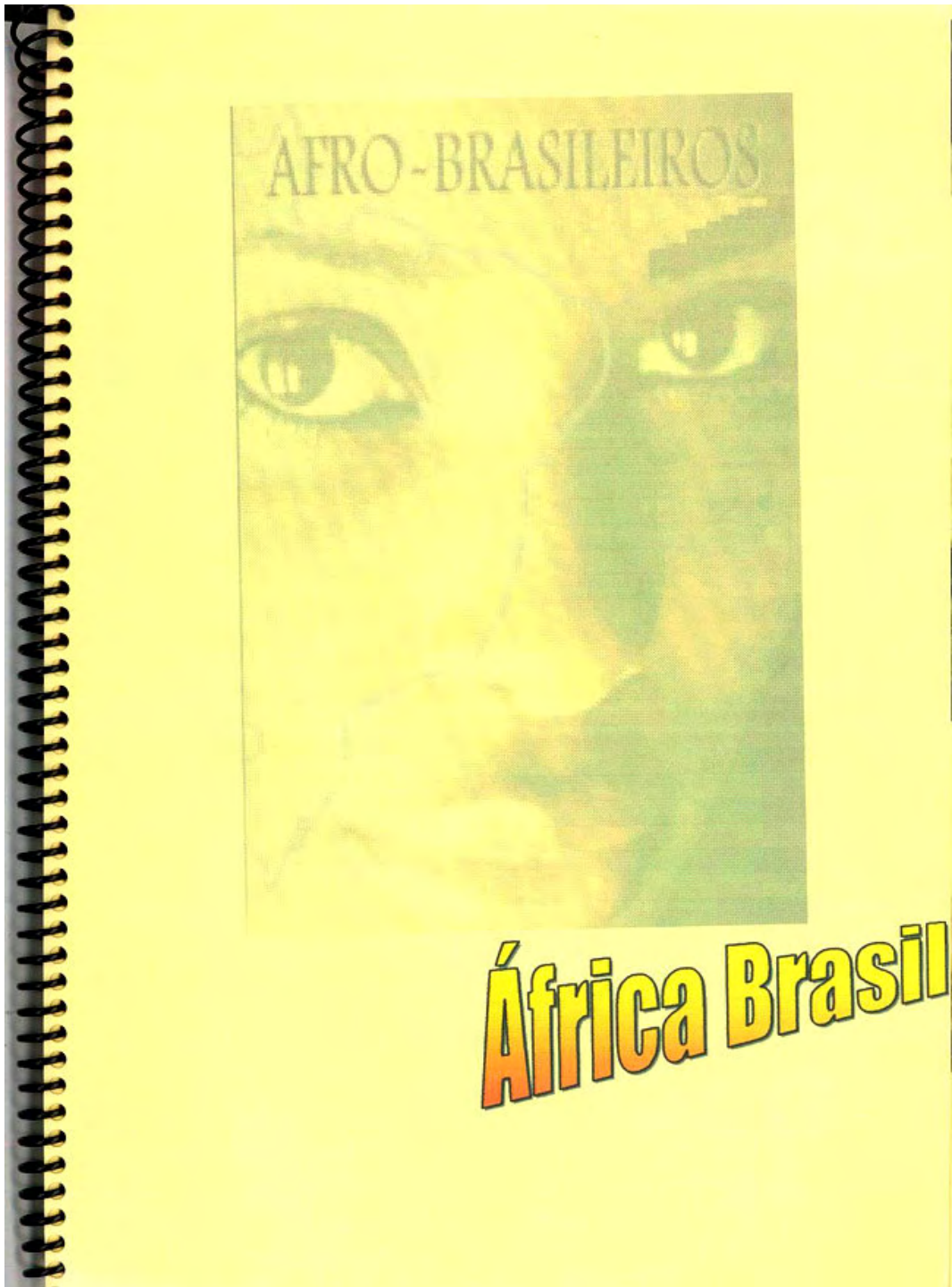
*Jersey City, com mais de 220 mil habitantes, divide com Nova York suas principais atrações, a Ellis Island Immigration Station (Estação da Imigração da ilha de Ellis), portão de entrada dos Estados Unidos para mais de 12 milhões de imigrantes entre 1892 e 1954, para chegar à ilha de Ellis, saindo de Jersey City, é preciso pegar*

*uma balsa (que custa de US\$ 4 a US\$ 10) no terminal ferroviário de Nova Jersey. Inaugurado no ano de 1889, o terminal teve um papel fundamental no transporte da região conhecida como "portão para a América" até 1950, quando começaram a abrir túneis e a construir pontes no Hudson.*

## Similaridades com a Cidade de São Paulo

*New Orleans e New Jersey são parecidas com São Paulo por serem duas cidades de grande movimento de pessoas, por serem cidades alegres, musicais e por terem a segunda e maior cidade de industrialização com é o caso de New Jersey. As comidas são parecidas com a do litoral de São Paulo (Santos), por estarem situadas no litoral, possuem portos para permitir a entrada de grandes navios. Os climas destas cidades também variam iguais ao de São Paulo, são quentes, úmidos, chuvosos de acordo com a estação do ano.*

*A noite as pessoas vão para os restaurantes, shows ou danceterias, tem os mesmos costumes que as pessoas daqui de São Paulo, gostam de Futebol e outros esportes. Na sua maioria são de níveis sociais médio e sobrem dificuldades como qualquer cidade do mundo.*





## África no Brasil

*Em todas as áreas os africanos incorporavam os seus modos de vida a sua religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regado e plantação e outras manifestações sociais - àqueles habitantes mais antigos, índios e portugueses.*

*Cultos às divindades de origem africana, identificada por forças das circunstâncias aos santos da religião católica são realizados por essa cultura.*

*A música característica, onde sobressaem o batuque, o samba, ao lado de instrumentos típicos, sobretudo os de percussão.*

*A alimentação especial, muito condimentada, com destaque especial para as delícias como: vatapá, acarajé, cururu, quindim, feijoada etc., assim como as bebidas e os temperos. Os negros introduziram na cozinha o leite de coco-da-baía, o azeite de dendê, confirmou a excelência da pimenta malaqueta sobre a do reino, deu ao Brasil o feijão preto, o quiabo, ensinou a fazer vatapá, caruru, mungunzá, acarajé, angu e pamonha.*

*A cozinha negra, pequena, mas forte, fez valer os seus temperos, os verdes, a sua maneira de cozinhar. Modificou os pratos portugueses, substituindo ingredientes; fez a mesma coisa com os pratos da terra; e finalmente criou a cozinha brasileira, descobrindo o chuchu com camarão, ensinando a fazer pratos com camarão seco e a usar as panelas de barro e a colher de pau.*

### Comido Afro-Brasileiras

#### Abará

*Bolinho de origem afro-brasileira feita com massa de feijão-fradinho temperada com pimenta, sal, cebola e azeite-de-dendê, algumas vezes com camarão seco, inteiro ou moído e misturado à massa, que é embrulhada em folha de bananeira e cozida em água. (No candomblé, é comida-de-santo, oferecida a Iansã, Obá e Ibeji).*

#### Aberém

*Bolinho de origem afro-brasileira, feito de milho ou de arroz moído na pedra, macerado em água, salgado e cozido em folhas de bananeira secas. (No candomblé, é comida-de-santo, oferecida a Omulu e Oxumaré).*

#### Abrazô

*Bolinho da culinária afro-brasileira, feita de farinha de milho ou de mandioca, apimentado, frito em azeite-de-dendê.*

#### Acaçá

*Bolinho da culinária afro-brasileira feita de milho macerado em água fria e depois moído, cozido e envolvido, ainda morno, em folhas verdes de bananeira. (Acompanha o vatapá ou caruru. Preparado com leite de coco e açúcar, é chamada acaçá de leite)*



*Agridam, ou pior que isso, humilhem outros seres humanos. Existe uma infinidade de motivos que justifica essas agressões, como por exemplo, os ódios pessoais, quase sempre inexplicáveis, ou a disputa pelos lugares melhores ou a luta pela vida em um sistema que faz muitos esquecerem que todos precisam viver. Outra questão importante que precisa ser ressaltada, é que a cor da pele determina "Quem manda aqui", ou se a mão de quem segurava o chicote no século passado continuará ainda no século XXI?*

### **DATAS IMPORTANTES LIGADAS AO MOVIMENTO ANTI-RACISTA**

#### **21 de março**

*Dia internacional de Luta contra a Discriminação Racial.*

#### **30 de abril de 1988**

*Criado o SOS Racismo, assessoria jurídica às vítimas de racismo no Brasil, com sede em São Paulo.*

#### **13 de maio**

*Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.*

#### **7 de julho**

*Dia Nacional de Luta contra o Racismo.*

#### **5 de outubro de 1988**

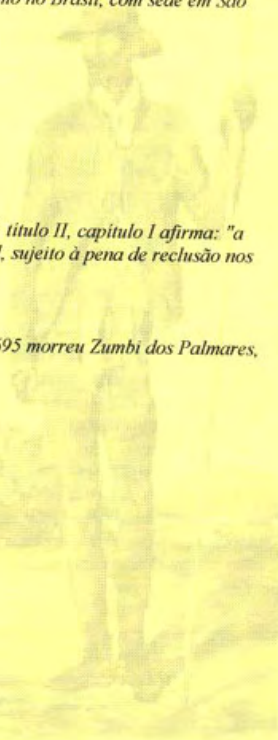
*Promulgada a nova Constituição do Brasil, que no inciso XLII, título II, capítulo I afirma: "a prática do racismo constitui crime imprescritível e inafiançável, sujeito à pena de reclusão nos termos da Lei".*

#### **20 de novembro**

*Dia Nacional da Consciência Negra. Em 20 de novembro de 1695 morreu Zumbi dos Palmares, líder máximo do Quilombo dos Palmares.*

#### **10 de dezembro**

*Dia Internacional dos Direitos Humanos.*





### *Trajatória social, política, econômica e cultural do Negro no Brasil.*

*A escravidão é um fato do século passado, "acabou" em 1888. Porém, ela deixou profundas cicatrizes na sociedade brasileira.*

*Na Segunda metade do século XIX, a escravidão tornou-se economicamente errada, alterando profundamente o quadro político, econômico e social do país.*

*"Ocorre" a Abolição.*

*O ex-escravo, o negro, a máquina, a peça, as mãos e pés, o ser marcado pelo estigma de sua cor é agora um homem livre?*

*Este é um momento de profunda inflexão na história econômica e social do negro no Brasil, como também de toda a conformação da sociedade brasileira.*

*Pois com a abolição, forjamos uma sociedade profundamente desigual, injusta racialmente, e muito distante, embora com seus 500 anos de ser uma sociedade cidadã.*

*A palavra chave é cidadania, respectivo às diferenças étnico-culturais, distribuição justa da riqueza nacional, implementação de políticas públicas que assegurem para a maioria da população excluída, violentada e discriminada, as condições dignas de vida, de saúde, de trabalho e educação.*

*Outra questão a pensar embora "terminada" a escravidão, e o país estar numa economia capitalista, é verificarmos se a típica relação senhora e escrava, casa grande e senzala, ainda permanece na mentalidade das pessoas?*

*Esse é um exercício fácil de resolver, pois basta andarmos nas ruas não só dos grandes centros urbanos, para verificarmos "a cor da exclusão social" das pessoas que estão dormindo nas ruas, embaixo das pontes, manchetes dos jornais sobre a violência, assassinatos, etc.*

*Por outro lado podemos também fazer um outro exercício a respeito da violência que foi o sistema escravista e suas conseqüências para a população negra no Brasil hoje, e se não repensarmos esse modelo excludente, certamente o século XXI terá conseqüências fantásticamente desagradáveis.*

*Embora a população negra brasileira seja a maioria, continuamos invisíveis para o estado brasileiro.*

*Invisíveis nas Universidades, dos Partidos Políticos, na Igreja, na Mídia Nacional, dos bancos escolares, nas Câmaras de Vereadores, Assembléias Legislativas, Senado Federal, etc.*

*Mas o Brasil não é a Segunda população de negros depois da Nigéria.*

*A importância da cultura africana precisa ser vista pelo Estado brasileiro, pelas Organizações Não-Governamentais, Entidades e Instituições, como uma questão central na formação da identidade nacional e também de um projeto de inclusão social, e fundamentalmente da construção efetiva da cidadania para os afro-brasileiros, que são vítimas preferenciais da violência policial, das práticas cotidianas de racismo configuradas na sua grande maioria em piadas, da violência que a mídia brasileira coloca de forma subalterna o negro nos seus programas de televisão, da forma como é retratada historicamente a presença do negro no Brasil nos livros didáticos, da ausência de projeto de políticas públicas para a população negra, da falta de iniciativa de preservação das fazendas antigas da região como forma de reeducar a sociedade da realidade da escravidão, da não adoção de crianças negras, da não presença de fotos de crianças negras nos postos de saúde, da forma que os nossos jovens negros e negras são tratados na Febem, da forma como nós usamos nossos cabelos, da utilização do critério de boa aparência usado para discriminar o negro no mercado de trabalho, da fragilidade do nosso judiciário em tipificar os crimes de racismo, da frase "é negro, mas da alma branca" da expressão utilizada por várias pessoas quando fazem algo errado e usam a frase "ih, já fez negrice", da expressão também usada: "negro quando não caga na entrada caga na saída".*

*Enfim, sempre que observamos todos os tipos de violência que cercam qualquer tipo de comportamento racista, achamos que somente a cor da pele das pessoas justifica essa violência. Sabemos que a cor é um elemento importante, mas não é a única explicação para que seres humanos,*

## Questão Racial

### *As várias faces do preconceito e da discriminação*

*O negro é talvez o elemento que maior contribuição trouxe à formação da cultura brasileira. Nos porões dos navios negreiros, já vinha o samba, o frevo, o candomblé, o carnaval, do culto à Iemanjá, do sabor quente e forte de nossa comida, além de crenças e hábitos os quais nos acostumamos tanto, que nem paramos para pensar de onde vêm. Mas hoje, 113 anos depois de outorgada a abolição da escravidão, ainda podemos acompanhar a luta das ONGs com a questão racial para mudar a imagem social do negro no País.*

*A cultura negra sempre esteve atrelada à escravidão e ao preconceito. A maioria das pessoas acredita que existe um racismo silencioso, pois muitas delas preferem não falar sobre o assunto. "O racismo explícito, pelo menos no meio urbano, vai se enfraquecendo, principalmente por conta da consciência crescente de que é prática criminosa.*

*O preconceito racial é sempre adquirido através da aprendizagem. Em geral, a pessoa é levada desde criança a ter idéias e atitudes preconceituosas, por viverem numa sociedade em que predominam valores racistas. "A sociedade brasileira põe na nossa cabeça - veja os negros sempre fazendo papel de subalternos nas novelas - que nós somos inferiores, porque nossos antepassados foram escravos e os dos donos do poder foram senhores. Prevenir isso só através da Educação Fundamental, com uma revisão completa da História, e por meio de ações governamentais afirmativas".*

*Apesar do mito da democracia racial, os índices de desigualdade econômica e social entre negros e branco demonstram o grau de racismo existente no País. A realidade contemporânea reflete estereótipos do tempo da escravidão, com o negro continuando a viver à margem da sociedade. A sociedade de então optou claramente por branquear a nação pela imigração europeia e jogou os recém libertos, literalmente, no lixo. Sob o ponto de vista histórico, o racismo serviu freqüentemente para justificar a dominação e a exploração de um grupo por outro. Hoje, quase metade da população do País é negra, mestiça ou parda, não tendo realizado o sonho das elites brasileiras com a vinda dos imigrantes europeus. Apesar dos trabalhos das ONGs, é difícil afirmarmos que os negros tenham conseguido se impor e mostrar o seu valor num mundo "dominado" pelos brancos. Há um grande desperdício de talentos e capacidade humanas, segundo a atriz Neusa Borges (foto ao lado). "Não vejo muitas mudanças. Tenho consciência de que isto será muito difícil. Participei de grupos de defesa inteligentes que lutaram muito pela causa dos negros, mas não vi mudanças concretas. Hoje, prefiro "urubuservar" as coisas, sem entrar de cabeça. Precisei parar o Brasil para conseguir uma oportunidade de trabalho e ainda não sei o que será amanhã. Prefiro acreditar na mão de Deus", ressalta Neusa.*



*"Tenho orgulho de ser negra. Não sou marrom, nem furta cor, nem camaleão. Sou negra"*  
Neusa Borges, atriz.



## Algumas Personalidades Negra e Afro-Brasileira

*Todas essas pessoas lutam pelos seus direitos e respeito à população negra. Antes de tudo, o objetivo é homenagear certas pessoas que, de alguma forma, foram ou são reverenciadas pela atuação política ou por sua importância nas Artes Brasileiras. Só assim será possíveis eneeender uma lista com nomes tão diferentes, mas tão queridos por todos.*



### **Escrava Anastácia**

*Um personagem real ou um mito? Até hoje, ninguém sabe afirmar, mas a crença em torno da escrava de olhos azuis é cultuada por milhões de pessoas. Diz a lenda que ela foi uma escrava torturada por ter lutado pela sua liberdade. Como era muito bonita, e não permitia que lhe tocassem, acabou por provocar o ódio dos homens. O pior dos castigos sofridos foi uma máscara de ferro, que só era retirada na hora de se alimentar. Seus restos mortais foram sepultados na Igreja do Rosário, que foi destruída por um incêndio, queimando os poucos documentos que poderiam comprovar ou não a sua existência.*

### **Ganga Zumba**

*Primeiro grande chefe da República Livre de Palmares, na Serra da Barriga, área localizada entre os estados de Pernambuco e Alagoas. Ganga Zumba foi o líder de Palmares por quase um século. Por diversas vezes foi atacado, sempre resistindo bravamente. Ao assinar, em 1678, uma trégua com o governador Aires de Souza e Castro, foi duramente criticado por todos do quilombo - que ficou dividido, a partir de então, entre os seguidores de Ganga Zumba e os de Zumbi, que seria aclamado o novo grande chefe.*

### **Luís Gama (1831/1882)**

*Um dos principais líderes abolicionistas, filho de um rico português e de uma escrava livre, Luís Gama atuou como jornalista, poeta e advogado. Apesar de ter nascido livre, foi vendido como escravo em São Paulo, onde aprendeu a ler com a ajuda de um estudante. Consciente da ilegalidade de sua escravidão - era filho de uma mulher livre - passou a fazer militância pela abolição da escravatura.*



### **José do Patrocínio (1854/1905)**

*Jornalista, orador, poeta e romancista, nascido em Campos, no Norte Fluminense. Filho de um padre e de uma quitandeira, Patrocínio foi uma das figuras mais importantes e atuantes do movimento abolicionista. A partir de 1879, Patrocínio começou a escrever artigos para jornais como a Gazeta de Notícias e a Gazeta da Tarde e a Cidade do Rio, em que defendia a campanha pela Abolição.*



### **Cruz e Souza (1861/1898)**

*O poeta do Destêrro, atual Florianópolis, filho de dois negros escravos alforriados, é considerado um dos principais representantes do Simbolismo brasileiro, período literário em voga nos últimos anos do século XIX e início do século XX. Da sua obra, destacam-se os livros Missal e Broquéis, publicados em 1893. Apesar de ter recebido uma educação refinada, Cruz e Souza sofreram muito com o preconceito racial - tanto que depois de dirigir um jornal abolicionista, foi impedido de deixar sua terra natal por motivos de preconceito racial.*





**Lima Barreto (1881/1922)**

Além de ser considerado um dos mais respeitados romancistas do País, Lima Barreto era um cronista dos costumes da sociedade de sua época. Apesar de ter exercido o jornalismo em revistas como *Brás Cubas*, *Careta*, *Fon-Fon*, foi com seus romances que se tornou conhecido no meio literário, sendo um dos precursores do pré-modernismo brasileiro. Suas principais obras são *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1916) e *Clara dos Anjos* (1948). reflete, em parte, a experiência do autor, principalmente a dos negros e mestiços, que sofriram o preconceito racial da época.

**Pixinguinha (1897/1973)**

Compositor, flautista, maestro e arranjador. Pixinguinha foi um dos mais geniais músicos do País. A ele se deve a mistura de diferentes ritmos que resultou na música brasileira do século XX - choros e marchas de carnaval, principalmente. *Carinioso* e *Rosa* são alguns de seus clássicos que constituem o que de melhor tem o cancionário nacional.

**Grande Otelo (1915/1993)**

Ele atuou em mais de cem filmes - chanchadas, musicais e dramas - e protagonizou um dos mais importantes filmes do cinema nacional, *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade. Ao lado de Oscarito, se tornou um dos atores mais populares do País. O mineiro de Uberlândia Sebastião Bernardes de Sousa Prata atuou, ainda, no teatro de revista, se apresentando no lendário Cassino da Urca. Apesar de ser constantemente lembrado como um ator cômico, mostrou sua versatilidade em papéis dramáticos, como em *Moleque Tião* (1943) e *Rio Zona Norte*.

**Pelé (1940)**

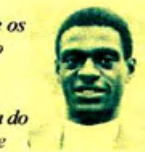
Eleito em pesquisa promovida pelo jornal francês *L'Equipe*, em 1980, o *Atleta do Século* e *Rei do Futebol*, Édson Arantes do Nascimento é respeitado até hoje em todo o mundo por seu domínio e talento com a bola. O mineiro de Três Corações foi o principal jogador do Santos. Conquistou, como jogador, as Copas de 1958, 1962 e 1970. Sua postura social também rendeu algumas condecorações - recebeu o título de Embaixador da ONU para a Ecologia e Meio Ambiente, em 1992, e o título de Embaixador da Boa Vontade da Unesco, em 1993.

**Benedita da Silva (1942)**

A vice-governadora do Estado do Rio já foi vereadora e deputada, além de ser a primeira senadora negra do Brasil. Defendendo o lema negra, mulher e favelada, Benedita foi professora da escola comunitária da favela Chapéu Mangueira, fundou o Departamento Feminino da Federação das Associações da Favela do Estado do Rio, além de participar do Centro de Mulheres de Favelas e Periferia. Hoje, é uma das figuras mais atuantes da política brasileira.

**João do Pulo (1954/1999)**

João do Pulo foi um dos marcos do esporte no Brasil. Os títulos foram muitos, entre os mais importantes o Pan-Americano do México, em 1975, o Pan-Americano de Porto Rico em salto a distância e salto triplo, em 1979, o tri-campeonato do mundo (Alemanha 77, Canadá 79, e Itália 81). João do Pulo foi quatro vezes campeão brasileiro e cinco vezes campeão sul-americano. O único título que faltou à carreira do atleta foi o de campeão olímpico (nas duas Olimpíadas que disputou - Montreal 76 e Moscou 80 - ficou com a medalha de bronze). Em dezembro de 1981, sofreu um acidente de carro e teve a perna direita amputada.





**Conclusão**



### Conclusão

*O negro foi arrancado de sua terra e vendido como uma mercadoria, escravizado. Aqui ele chegou escravo, objeto; de sua terra ele partiu livre, homem. Na viagem, no tráfico, ele perdeu personalidade, representatividade, mas sua cultura, sua história, suas paisagens, suas vivências vieram com ele. Estas sementes, estes conhecimentos encontraram um solo, uma terra parecida com a África, embora estranhamente povoada.*

*O medo se impunha, mas a fé, a crença - o que se sabia - exigia ser expresso. Surgiram os cultos (omilê - confundidos mais tarde com o culto do Caboclo, uma das primeiras versões do sincretismo), surgiu a raiva e a necessidade de ser livre. Apareceram os feitiços (ebós), os quilombos.*

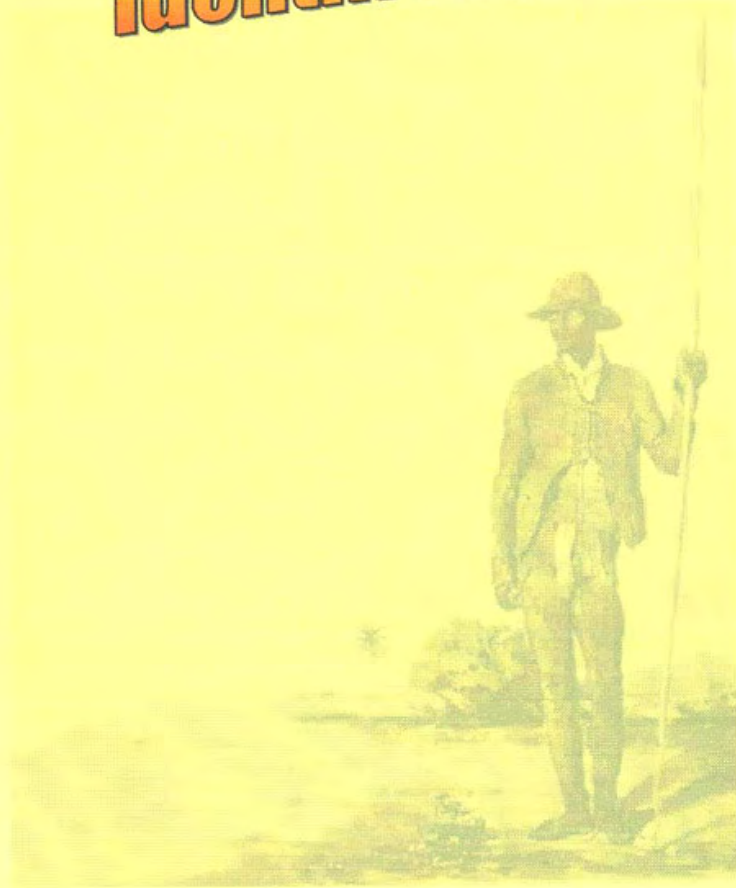
*Os trezentos anos da história da escravidão do negro no Brasil atestam acima de tudo, a resistência, a organização dos negros. A cultura africana sobreviveu para o negro através de sua crença, de sua religião. O que se acredita, se deseja, é mais forte do que o que se vive, sempre que há uma situação limite. A religião, sua organização em terreiros (roças), foi como muito já se escreveu, a resistência negra. Resistiu-se por haver organização. A organização consegue mesmo. Cada negro tinha, ou sabia que seu avô teve, um farol, um guia, um orixá protetor.*

*O trabalho a pontos muito importantes, pois a cultura e a vida africana é muito extensa, e é uma das culturas mais interessante e bonita que temos em nosso país.*

*Vimos também que muitas cidades fora do Brasil que têm ideologias iguais as nossas, novos povos ou etnias possuem costumes, crenças, arte, música até mesmo o clima e o meio de se divertirem iguais aos nossos.*

*Na Cultura Afro-Brasileira são realizados diversos estilos de músicas e religiões e crenças um de seus estilos o mais conhecido é o reggae no qual um dos cantores mais conhecido é Bob Marley e muitos outros. Estudamos também o Rastafarismo, como começou e como é hoje e algumas músicas entre elas OH HAPPY DAY.*

# Identificação



## Identificação

*Montamos este trabalho para conhecermos um pouquinho mais sobre a cultura Negra no nosso país e no mundo. Muitas foram às identificações, mas a que a gente mais se interessou foi sobre a história do Negro, com sua chegada, seu sofrimento, sua liberdade, como é tratado hoje e suas conquistas.*

*Identificamos também com a culinária usada pelos afro-brasileiros que fazem comidas maravilhosas como vatapá, acarajé, cururu, quindim, feijoada e outras comidas e bebidas, que é sem dúvida uma das culturas mais privilegiadas que temos em nosso país.*

*Identificamos muito com costumes e meio de vida de outros países como podemos ter pesquisado sobre New Jersey e New Orleans que são duas cidades super desenvolvidas no sentido de Industrialização, Shows, Museus, Catedrais, sem falar na culinária que os dois países apresentam que são parecidíssimos com o do nosso litoral brasileiro e o clima em geral que parece com o de São Paulo.*

*Com esse trabalho podemos dizer que tivemos muita ajuda para o nosso conhecimento cultural e apesar de ter sido um trabalho a gente fez as pesquisas e leitura com muito prazer, pois abrangia assuntos de grande interesse do nosso grupo.*

*E como não poderíamos esquecer parabéns Cultura Afro-Brasileiras que vocês continuem com essa garra e lutem.*

*Lutem pelos seus ideais lutem por um dia melhor, pois todos nós somos iguais perante a deus e a sociedade.*

*Parabéns!!!*



## Bibliografia

*Folclore Brasileiro* / Nilza B. Megale- Petrópolis: Editora Vozes, 1999  
*História do Negro Brasileiro* / Clóvis Moura - São Paulo: Editora Ática S. A., 1992

*Casimiro Paschoal da Silva - Presidente do Centro de Cultura Afro-Brasileira  
Congada*  
E-mail: [casimiro@sc.usp.br](mailto:casimiro@sc.usp.br)

[www.Culturasafricanas.Com.br](http://www.Culturasafricanas.Com.br)

[www.Turismoemnovajersey.com.br](http://www.Turismoemnovajersey.com.br)

[www.neworleans/turismo/000213.htm](http://www.neworleans/turismo/000213.htm)