

# O PLANEJAMENTO DE AULA EM LÍNGUA INGLESA

Adriana Mascarenhas Duarte de Assis (UFSJ)

## Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi investigar o processo de planejamento e sua efetivação na ação pedagógica de uma professora iniciante de inglês de uma escola da rede pública de ensino fundamental do Estado de Minas Gerais. O plano foi utilizado como veículo da prática reflexiva da participante de um projeto de educação continuada. A coleta e a análise dos dados foram realizadas por meio de questionários, autobiografias, observações em sala de aula, conversas e diários. Neste recorte, será apresentada e discutida a categoria flexibilidade do plano num corpus de três planos. Os resultados apontam para o fato de que a professora possui uma postura flexível diante da efetivação do plano, fato este positivo em sua prática. No entanto, o resultado não corrobora as pesquisas sobre planejamento de professores iniciantes realizadas anteriormente. Esta investigação contribuiu para a compreensão do processo de planejamento de aula e das possibilidades da prática reflexiva no contexto de formação continuada de uma professora de inglês no sentido de promover maior consciência de sua prática e de seu desenvolvimento profissional.

## Introdução

Esta pesquisa teve início no momento em que buscava um tema relevante para um projeto de pesquisa a ser apresentado em um programa de mestrado. A partir da leitura de um texto do Prof. Almeida Filho (1997), sobre as tendências na

formação continuada do professor de língua estrangeira, vislumbrei a possibilidade de formar um pequeno grupo de educação continuada de professores da rede pública de ensino na cidade de São João Del-Rei. Essa proposta, ousada de minha parte, vinha de encontro ao desejo de minimizar o isolamento desses profissionais em relação aos novos saberes estabelecidos no campo da Lingüística Aplicada (LA), com o foco na área do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Ao entrar para o programa de pós-graduação de uma universidade de grande porte no Estado de Minas Gerais, encontro um projeto de educação continuada (PEC) em seu primeiro ano de funcionamento e ingresso no mesmo, ministrando alguns módulos de metodologia. Ao buscar orientação sobre um possível tema a ser trabalhado, recebo a sugestão da vice-coordenadora do programa<sup>1</sup> de investigar o planejamento de aula. Ao fazer a pesquisa bibliográfica, minha surpresa foi grande ao verificar uma escassez significativa de artigos e pesquisas sobre o tema em LE e segunda língua (L2) tanto no Brasil como no exterior, sendo esse mais raro ainda se o buscarmos sob a perspectiva da prática reflexiva.

Portanto, a motivação para este estudo foi desenvolvida a partir da consciência da necessidade de trabalhos em planejamento de aula de LE e do desejo de engajar-me, como pesquisadora, em uma pesquisa sobre prática reflexiva com uma professora da rede pública de ensino em processo de educação continuada.

---

<sup>1</sup> A professora em questão é a Dr<sup>a</sup> Heliana Mello, a quem dedico este artigo.

## **O planejamento como instrumento do processo reflexivo**

Uma das possíveis maneiras de se conhecer o processo de ensino-aprendizagem de LE é através da compreensão do processo de planejamento de aula do professor no contexto de sala de aula. A maneira como o professor constrói seu plano pode revelar indícios do seu conceito de linguagem, de ensino de língua estrangeira, sua abordagem de ensino e várias outras questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de língua.

O processo de planejamento consiste em preparar, organizar, criar e estruturar o ensino por meio do pensamento do profissional. Para a área de formação de professor, é crucial compreender a maneira como o professor realiza e efetiva o seu planejamento, tendo em mente o fato de que suas crenças, valores e experiências modelam suas percepções, ações e tomadas de decisão no contexto pedagógico.

O processo referente ao conhecimento da cultura de ensinar, por meio da reflexão, exige do professor um envolvimento real nesse empreendimento (Allwright, 2001; Zeichner, 2001) e um desejo (Dewey, 1933; Almeida Filho, 1997), de maneira que ele possa fazer uma investigação, desvelando cada camada que reveste suas ações e atitudes, de modo a tornar-se um profissional mais auto-consciente e autônomo em seu processo de formação.

A partir da metade dos anos 80 e, principalmente, a partir da década de 1990 (Richards, 1998, p. XIV), houve uma reorientação nas concepções do processo de formação do professor, que resultou em uma tendência mais holística no desenvolvimento do profissional no sentido de torná-lo um ser mais crítico e reflexivo. Nesse contexto, alguns teóricos, como Richards (ibid.), Harmer (1991),

Wajnryb (1992), Guimarães (1995), Scrivener (1994) e Woodward (2001), tentam recuperar a importância do planejamento como uma questão essencial para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Richards (1998) afirma que os planos de aula ajudam o professor a pensar, com antecedência, sobre a aula e a resolver problemas. Eles proporcionam também uma estrutura, um “mapa” a ser seguido e um registro do que foi ensinado. Bailey, apropriando-se da mesma metáfora, conceitua o plano de aula “como um mapa que mostra onde o professor deseja ir em uma aula, presumivelmente levando o aluno consigo”.

Wajnryb (1992) define o planejamento de ensino de línguas como “uma série de decisões feitas pelo professor sobre vários elementos de uma aula, tais como os aprendizes, os materiais, as atividades, etc”. A autora chama a atenção para um ponto fundamental no planejamento: enquanto este possui um caráter relativamente estático, a aula é tradicionalmente dinâmica. Logo, os planos são feitos pelos professores para serem mudados, ou seja, com o desenvolvimento da aula, pressupõe-se que o plano será inevitavelmente alterado. As decisões durante e após a aula são tão importantes quanto àquelas realizadas antes da aula.

A autora privilegia os seguintes aspectos do planejamento: atmosfera em sala de aula, motivação dos alunos, contextualização da língua para a sua prática, elucidação de conhecimento, conteúdo lexical, verificação de aprendizagem, indução de regras e organização de novos conhecimentos, interação, atividades comunicativas, autonomia do aluno, apoios necessários, integração de habilidades e término da aula.

É possível também perceber, na proposição de Wajnryb (ibid.), uma preocupação com certos aspectos significativos do planejamento. A mudança do plano é tanto previsível quanto desejável. As decisões do professor são importantes em todo o processo, ou seja, antes (no planejamento), durante (na ação pedagógica) e após a aula (na reflexão sobre a mesma).

Scrivener (1994), por sua vez, adverte: “Prepare minuciosamente, mas ensine ao aluno, não o plano”. Para o autor, isso significa estar preparado para as necessidades dos alunos e adaptar o que se planejou inclusive para, se for preciso, descartar o plano. O autor admite que o professor que está muito preocupado em seguir o plano até as últimas conseqüências corre o risco de não estar consciente do que realmente ocorre em sala de aula. Para cada aula ou atividade realizada é importante saber dizer qual é o objetivo. É interessante essa leitura de Scrivener (ibid.) sobre objetivos bem definidos: quanto mais estes estiverem claros para o professor, mais livre este pode sentir-se para mudar procedimentos e atividades e não, o que comumente se pensa, sentir-se amarrado ao que planejou anteriormente.

Guimarães (1995) incentiva tanto o professor iniciante quanto o experiente a buscar um ensino mais reflexivo através da auto-observação. Assim como Scrivener (1994), a autora prioriza a questão dos objetivos (de aulas e de atividades) estarem bem claros para o professor antes (no planejamento) e durante a aula (na ação). Guimarães vai um pouco além de Scrivener ao sugerir que o aprendiz também deve estar consciente dos objetivos da aula. Compartilhar essa questão com o aluno, possibilitará um maior envolvimento e compromisso com o seu processo de aprendizagem. Informá-lo sobre o que ele deve ser capaz de realizar ao fim da aula,

pode motivá-lo a conhecer seus reais interesses e necessidades e, por outro lado, permitir ao professor realizar planos mais centrados no aluno.

Fazendo uso da abordagem centrada no aluno, Woodward (2001, p. 1) define o planejamento por meio das seguintes ações: levar os aprendizes em consideração, pensar o conteúdo, os materiais e as atividades, refletir sobre esses elementos, buscar em diversas fontes o que se imagina promover um bom ensino e muita aprendizagem por parte dos alunos. Com relação à flexibilidade nos planos, a autora afirma que esses são apenas planos, ou seja, não temos que ser rígidos, pois eles são feitos para ajudar-nos a organizar o espaço, o tempo e o aprendizado que compartilhamos com os aprendizes. Portanto, a rigidez, a mudança ou o abandono total do plano vai depender de nós, como profissionais, dos alunos e das circunstâncias que se fizerem necessárias. Para a autora (ibid. p. 16), o aluno constitui-se na razão maior de todo o processo de ensino-aprendizagem, portanto, o mais importante a ser feito antes, durante e depois da aula é ouvir os alunos, olhá-los e ler suas produções.

Isso nos ajudará a percebê-los como indivíduos e possibilitará obter informações preciosas ao escolher tópicos, tipos de material (...), atividades e montar aulas e cursos. Podemos também envolver os alunos nessas decisões. Mesmo que estejamos amarrados em várias questões (...), saber o máximo sobre os nossos alunos nos ajudará a decidir sobre correção de erros, avaliação e tarefas e reagir a eles como indivíduos e como grupo.

É relevante observar que Woodward sugere envolver o aprendiz nas decisões de planejamento, mesmo que não se tenha toda liberdade para tal. Neste sentido, acredito que a autora leva as concepções da abordagem centrada no aprendiz ao seu limite.

Apesar de toda a ênfase que os teóricos da lingüística aplicada atual dão ao aprendiz no processo do planejamento, é necessário lembrar que essa não é uma

prerrogativa desses autores. Dewey (1933), no início do século passado, já antevia essa necessidade e, assim, defendia enfaticamente um currículo centrado no aprendiz com a participação efetiva do educador que tem a responsabilidade de nortear o aprendizado de seus alunos. Quanto ao planejamento, Dewey (ibid. p. 64) argumenta que o educador desempenha sua função ao “planejar antecipadamente as atividades do grupo, ao organizar um ambiente que favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento e que desenvolva as potencialidades dos educandos”.

Apesar de as duas últimas propostas apresentadas por Guimarães (1995) e Woodward (2001) não serem de fácil implementação e execução na prática cotidiana do professor, acredito apresentarem maiores possibilidades de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Com relação ao aluno e, principalmente, ao futuro professor, julgo que proporcionar uma formação mais voltada para as suas necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, dar a oportunidade de ele estar consciente (Guimarães, 1995) e até mesmo de participar de forma colaborativa (Woodward, 2001) na construção do seu conhecimento pode contribuir para torná-lo um aprendiz e um futuro profissional mais crítico e autônomo.

As autoras propõem um ensino reflexivo no qual o papel do professor seria o de despertar no aluno o desejo de aprender, instigar sua curiosidade, responsabilidade e postura crítica, possibilitando-o ver a si mesmo e ao mundo de uma outra forma. Ver a si próprio e ao mundo de maneira diferente pode, segundo Freire (2001), contribuir para a construção de um mundo mais humano e democrático.

### **A reflexão no processo de formação do professor**

Um grande desafio na formação do professor é a construção de uma prática ancorada no auto-conhecimento, de maneira a possibilitar uma formação mais consciente e crítica. Uma das vias de acesso à concretização desse objetivo é o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte do professor diante do seu fazer pedagógico.

Esse tem sido o foco de crescentes discussões e pesquisas não somente em LA, mas em outros campos do saber, realizadas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros nos últimos dez anos tais como Almeida Filho (1999, 2001); Freire (2001); Moita Lopez (2002); Perrenoud (2002); Richards (1998); Schön (1983, 2000); Wallace (1991); Zeichner (2001); Zeichner e Liston (1996).

Os modelos da prática da reflexão utilizados para esta pesquisa foram os postulados por Schön (2000, 1983), Zeichner e Liston, 1996), Wallace (1991) e Zeichner (2001).

### **Contexto e metodologia da pesquisa**

O objetivo deste estudo foi investigar a maneira pela qual uma professora iniciante de língua inglesa da rede pública do ensino fundamental de uma cidade de grande porte, em processo de educação continuada, efetiva o planejamento de aula na ação. Neste recorte, focar-se-á a flexibilidade do plano na ação pedagógica<sup>2</sup>. Esta categoria diz respeito à atitude do professor com relação ao plano, ou seja, sua capacidade de modificá-lo, ou não, a partir da análise do contexto pedagógico. A flexibilidade pode se dar na ação, por meio de uma reflexão rápida, ou ao longo do

---

<sup>2</sup> Na versão completa da pesquisa, se estabeleceu como principal categoria a atividade do plano de aula. Dentro desta categoria, sete sub-categorias foram analisadas, dentre elas: 1. o tema 2. a natureza, 3. os procedimentos, 4. a articulação com o objetivo do plano, 5. a realização, 6. o gerenciamento, e 7. a flexibilidade. Devido à limitação de espaço para este artigo, apresentarei e discutirei apenas os resultados que dizem respeito à subcategoria flexibilidade.



processo do planejamento, através de uma reflexão mais sistematizada (Schön, 2000).

A participante dessa pesquisa, professora Clara<sup>3</sup>, após aposentar-se pelo Ministério da Saúde, decidiu graduar-se em licenciatura de Português e Inglês em uma faculdade particular. Logo após a graduação, Clara dá início a sua segunda carreira, lecionando Inglês para o ensino fundamental em escolas públicas. A professora possui, até o momento (2003), três anos de experiência em três escolas diferentes, o que indica pouca prática pedagógica. Clara possui nove turmas, de 5ª à 7ª série do ensino fundamental, cumprindo um total de 18 horas/aula semanais. Em relação ao nível de proficiência, Clara pertence ao nível básico de aprendizagem da língua inglesa.

O Programa de Educação Continuada, do qual Clara participa há um ano e meio, constitui-se de um projeto de parceria entre as Faculdades de Letras e Educação da UFMG. Caracteriza-se como um projeto de extensão oferecido aos professores das línguas inglesa e espanhola da rede pública de ensino da região da grande Belo Horizonte e cidades vizinhas. O curso possui um módulo em Metodologia de Ensino e Prática Reflexiva e outro em Língua Inglesa/Espanhola. São trezentas horas de instrução, cento e cinquenta para cada segmento ao longo de dois anos.

A escola situa-se em área de risco, num bairro de periferia na cidade de Belo Horizonte. A turma pesquisada (53) pertence à 5ª série do ensino fundamental. A questão da falta de disciplina nessa turma é um dos dilemas a serem enfrentados pela professora.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

Somente Clara possui o livro didático, mas como esse já tinha sido finalizado no mês de setembro, época do início deste estudo, a professora decidiu fazer uma revisão de toda a matéria do ano. As atividades seriam selecionadas a partir de outros livros, Internet e sugestões do PEC.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: autobiografias das participantes; observação de aulas e anotações de campo; questionários do tipo misto e aberto; gravação e transcrição de conversas após as aulas e diários das participantes.

O estudo foi realizado em seis meses, de julho a dezembro de 2003. Nos dois primeiros meses, foram coletados alguns textos de campo por meio de autobiografia, questionários e conversas. Os quatro meses seguintes constituíram-se da leitura dos planos, observações diretas em sala de aula, anotações de campo, conversas, gravações e transcrições das mesmas e produção de diários pela participante e pesquisadora.

Três questionários foram utilizados: o primeiro, do tipo misto, com questões fechadas e abertas, foi aplicado durante os dois primeiros meses da pesquisa e abordou questões relativas à linguagem, ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e a questões gerais relativas à prática da professora. O segundo, do tipo aberto, mencionou questões sobre a professora, enquanto aprendiz de língua inglesa e sua percepção acerca de seus alunos. O terceiro questionário, também aberto, fez referência a sua experiência no PEC.

A observação de aula participativa ocorreu utilizando-se dois tipos de observação: a descritiva, realizada nas notas de campo, e a reflexiva, feita nos diários da pesquisadora. No total, dezesseis aulas foram observadas durante os

meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2003, sendo que dessas, sete aulas tiveram seus planos analisados, dentre eles, os planos 1A, 1B, 4A, 4B e 5A e 6A. Para este recorte, só serão analisados os planos 1A (referente à 1ª aula), 4B (referente à 8ª aula) e 5A (referente à 9ª aula)<sup>4</sup>.

Os planos de aula de Clara eram entregues no início ou final das aulas, antes da realização das conversas. A escolha destes teve como critério proporcionar uma visão de processo do planejamento da professora participante<sup>5</sup>. Quanto às conversas, as primeiras (A, B, e C) foram realizadas após a aplicação dos questionários e permitiu esclarecer algumas questões neles contidas. As conversas subsequentes (de 1 a 10) foram realizadas após as observações de aula e no mesmo dia para que os eventos mais significativos fossem melhor recapitulados. Esses dados foram gravados em áudio e transcritos para posterior interpretação.

Em relação aos diários, a professora Clara foi orientada a produzi-los após as aulas e a pesquisadora, por sua vez, escreveu-os ao longo do processo da pesquisa e da escrita da dissertação.

### **Descrição e análise dos planos**

A análise dos planos, feita adiante, segue a ordem de sua efetivação em sala de aula.

---

<sup>4</sup> A partir da 12ª aula, os planos focam a revisão para a avaliação e a avaliação em si. É importante ressaltar que a mesma não conhecia o objeto de análise da pesquisa até a leitura da interpretação dos dados do estudo. Esse cuidado foi tomado para que os planos não sofressem interferência em sua elaboração.

### O plano 1A

Terminar "Little Pigs" e iniciar teste sobre saúde: perguntar o que se faz para ter boa saúde, falar que não é preciso de muito dinheiro para se ter boa saúde e que bons alimentos asseguram uma boa saúde. Passar no quadro as perguntas e ir falando o que significam em língua portuguesa. De acordo com as respostas, os alunos vão saber como está sua saúde.

#### Plano 1A

Apesar de neste plano não constar da apresentação da pesquisadora para a turma, a professora Clara, percebendo tal necessidade, toma a atitude de realizá-la. Em uma tomada de decisão rápida na ação (Schön, 2000), Clara apresenta-a à turma e pede que a mesma fale um pouco da pesquisa que será realizada. Após a apresentação e um breve esclarecimento da pesquisa, uma atividade de "ice-break" realizada com os alunos. As perguntas: "What's your name?" e "Do you like English?" foram utilizadas para a interação entre a pesquisadora e os alunos e desses entre si. Essa atividade prolongou-se até o final da primeira aula.

O fato de Clara ter permitido o uso de praticamente toda a sua primeira aula para a pesquisadora, mostra sua flexibilidade e maleabilidade com relação ao que tinha proposto em seu plano previamente realizado. É possível imaginar que, se esse episódio tivesse ocorrido com um professor mais rígido, reações constrangedoras - como interrupção da atividade pelo mesmo - pudessem ter acontecido, prejudicando, assim, o primeiro contato entre os participantes do estudo.

Assim, neste plano, a postura flexível da professora se dá por meio da decisão na ação de apresentar a pesquisadora aos alunos e de permitir àquela estabelecer uma atividade de interação, efetivando um contato positivo entre todos os envolvidos na pesquisa.

Há também evidências da postura flexível da professora Clara em seu discurso:

A: Então, com o seu plano, você é flexível com ele?

C: É. Claro. Nossa! Claro, essa coisa... a [turma] 51, que é mais receptiva, já sabia essa questão do corpo humano, das partes do corpo humano e características, mas a 52, a 53 e a 54 AINDA estavam lá nas cores AINDA, nos números...

A: Então, pra cada aula é um plano?

C: Isso! Umas andam mais, outras menos. (Conversa B - 7 de julho de 2003).

Ao contrário do que a professora afirma, foi constatado, nas observações de aula, que a mesma realiza um mesmo plano para todas as turmas da 5ª série. O que ela quis dizer com a afirmativa de que para cada aula é um plano, é o que ela menciona logo adiante: “Umas andam mais, outras menos”.

Um outro motivo que faz Clara ser flexível com seu plano é a não compreensão da matéria pelo aprendiz.

A: Que outro motivo faz você parar, por exemplo, questão de relacionamento dos alunos...

C: Quando eles não entendem. Quando eu vou passando exercício da matéria anterior, eles não entendem, volta tudo. (Conversa B – 7 de julho de 2003).

A: E interesse, por exemplo, você vai dando uma coisa e eles tão assim... você tá vendo que não...

C: Tem uns que eu vou atrás, vou atrás e falo: vamos baixar a bola aí, que eu sei que tá um dia lindo lá... cê tá no mundo do espaço, mas vamos voltar pro que tá acontecendo aqui.

A: Aí você os faz, de uma certa forma, prestarem atenção.

C: Vou falando: tá linda a aula hoje! Mas aí, no geral, é um problema lá com a mãe, com o pai, eu quero ir pra casa da minha avó nas férias... (Conversa B – 7 de julho de 2003).

Clara não responde à pergunta referente à mudança no plano quando a questão é falta de interesse do aluno. Ela justifica a falta de motivação dos aprendizes referindo-se aos seus problemas pessoais. No entanto, quando ocorre envolvimento por parte da turma, ela diz prolongar as atividades programadas.

C: E eles gostam disso, gostam MUITO de estar olhando no dicionário. Aí só queriam aquilo, aí eu falei: ah, vou deixar. Ficaram umas três aulas direto no dicionário... (Conversa B – 7 de julho de 2003).

É possível afirmar, por meio do discurso, que os motivos que fazem a professora ser flexível com o seu plano são: 1. os diferentes ritmos de cada turma, 2. a dificuldade de compreensão da matéria por parte do aprendiz e 3. o interesse e envolvimento do grupo, permitindo-se prolongar a atividade planejada.

O plano 4A<sup>6</sup>

Proposta da aula: Relembrar os nomes dos meses do ano.

1. Levar um cartaz com os nomes dos meses. Perguntar quantos são os meses. Treinar bastante a pronúncia. Perguntar o mês de aniversário de alguns alunos.

2. Entregar uma folha com um quebra-cabeça onde estão os nomes dos meses para que os alunos os encontrem. Pedir para que escrevam quando é o dia e mês de seu aniversário no topo da folha. Depois pedir que escrevam na ordem crescente os nomes dos meses.

3. Liberar os alunos para o quebra-cabeça.

Plano 4A

Plano 4B

Proposta da aula: Relembrar os nomes das cores.

Entregar uma folha com desenhos onde estão escritos nomes de algumas cores para os alunos colorirem.

Plano 4B

A professora, ao dar início à segunda aula, permite que os alunos finalizem uma atividade da aula anterior. Ao terminar essa tarefa, inicia-se uma repetição de cores, utilizando material concreto, o próprio lápis de cor. Em seguida, a professora tenta rever os meses do ano por meio de uma repetição conjunta, mas apenas alguns alunos participam. Percebendo a situação, ela decide realizar uma atividade

---

<sup>6</sup> O plano 4A será apresentado para uma melhor compreensão do 4B.

de interação oral sugerida pela pesquisadora durante o intervalo. Vejamos as observações abaixo:

A professora tenta trabalhar “When’s your birthday?”. Coloca no quadro escrito, tenta fazê-los repetir, mas só alguns alunos participam. A conversa é intensa. A pesquisadora tenta interferir pedindo silêncio, mas poucos a ouvem. Clara só cobra a prática oral de um grupo de três alunos. (Nota de campo 4B – 27 de outubro de 2003).

No plano 4B, portanto, a flexibilidade apresenta-se em dois momentos. No início da aula, quando a professora dá a oportunidade aos alunos de terminarem a última atividade do exercício da aula anterior. À primeira vista pode parecer inexpressiva a atitude da professora Clara, entretanto, é possível imaginar que um professor mais ansioso em cumprir seu plano de aula e de curso optasse por dar a atividade da primeira aula por encerrada, pensando assim estar “ganhando tempo” em sala de aula. Essa não foi, definitivamente, a opção da professora Clara. Um outro momento de postura flexível surge quando Clara tenta realizar a interação sugerida pela pesquisadora. Apesar da tentativa não ter sido bem sucedida na ação, é possível perceber a postura de abertura e maleabilidade de Clara diante de seu plano.

Abaixo, apresento o plano 5A e logo em seguida o 5B pelo fato de Clara mesclar as atividades dos dois planos em uma mesma aula.

### O Plano 5A

Proposta da aula: Fixar a pronúncia.

- 1 – Mostrar a música do alfabeto (quantas vezes forem necessárias).
- 2 – Retirar a música.
- 3 – Pedir para desenharem a letra inicial do nome.

Plano 5A

### O Plano 5B

Proposta da aula: referendar a pronúncia.

- 1 - Retornar a música.
- 2 - Formar pares para que perguntem:
  - a) WHAT'S YOUR NAME?
  - b) HOW DO YOU SPELL IT?
- 3 - Observar se os alunos estão fazendo as perguntas.  
  
Nomear alguns pares para falarem para todos.
- 4 - Entregar uma folha e pedir para que desenhem o nome.

Pedir para que copiem a frase do quadro: DRAW YOUR NAME.  
Desenhe seu nome.

Plano 5B

Na ação pedagógica, as atividades do plano 5A ocorrem da seguinte maneira:

atividade 1: apresentação da música (plano 5A)

atividade 2: interação oral (plano 5B)

atividade 3: competição (criada na ação)

atividade 4: desenho da letra inicial (plano 5A)

A primeira atividade programada no plano 5A é uma música que contém o alfabeto. A professora dá a oportunidade aos alunos de escolherem entre uma



versão tradicional e outra em ritmo de *rap*. A primeira é escolhida. A próxima atividade, que consta em desenhar a letra inicial do nome do aprendiz, não é realizada nesse momento da aula. A professora a substitui pela atividade dois do plano 5B, qual seja, formar pares para que os alunos realizem uma atividade comunicativa por meio das perguntas “What’s your name?” e ‘How do you spell it?’. Essa atividade propõe uma interação entre os alunos.

A terceira atividade não está presente em nenhum dos planos acima. Observa-se, pela primeira vez na prática da professora Clara, o abandono total do plano e a criação de uma atividade. Ela é realizada da seguinte maneira:

A professora escreve o nome de uma aluna no quadro e pede que todos solem. Juntos conseguem. (...) Depois, pede a uma aluna que se levante e solete o seu nome. A professora ajuda. Clara tenta envolvê-los em uma competição. Agora é outro aluno. Este soletra direito e os meninos ganham um ponto. As meninas gritam pelo seu ponto. Clara escreve outro nome de menina no quadro, estas começam a soletrar, mas não estão sintonizadas. Ao demorarem, Clara pede aos meninos que terminem, estes acertam e ganham outro ponto (Nota de campo – Aula 5A – 3 de novembro de 2003).

A última atividade da aula refere-se à de número três do plano 5A. Ela requer do aluno desenhar a primeira letra de seu nome.

Após a atividade da competição, a professora escreve no quadro: “Draw the first letter of your name”. Explica em português. Clara anda pela sala, explica e tenta incentivá-los a fazer. Várias crianças estão de pé. Alguns fazem a atividade. Fim da aula (Nota de campo – Aula 5A – 3 de novembro de 2003).

A flexibilidade, neste plano, ocorre em duas situações. A primeira quando a professora permuta uma atividade do plano 5A com uma do 5B e a segunda constitui-se em um momento único nesta pesquisa, quando Clara abandona o seu plano e cria uma atividade nova no momento da ação. Acredito que esses eventos de flexibilidade apontam para um provável desenvolvimento da autonomia da professora quanto à concretização de seu plano na ação pedagógica.

## **Conclusão**

Acompanhando o processo de planejamento de aula da professora Clara, ao longo de dois meses de interação oral e quatro meses de observação participativa, foi possível conhecer sua prática pedagógica como profissional responsável e comprometida com o processo de ensino e formação profissional.

Clara demonstra, do início ao fim da coleta, ser flexível na efetivação do plano na ação. Esse aspecto pôde ser observado nos seguintes eventos: ao realizar uma atividade não programada, mas necessária no momento da ação, ao oferecer mais tempo para os alunos terminarem uma tarefa da aula anterior, ao seguir uma sugestão da pesquisadora, ao permutar uma atividade de um plano com outro e ao criar uma atividade que não constava de seu plano. Em seu discurso, Clara afirma ser flexível com relação à dificuldade de compreensão da matéria por parte do aprendiz, quanto aos diferentes ritmos de cada turma e quanto ao interesse e envolvimento do grupo. Estes dois últimos puderam ser observados ao longo da pesquisa. A profissional não se importa em não cumprir o plano à risca e acredito que esse fato implica uma postura madura e confiante de sua parte. Esse resultado não corrobora as pesquisas que comparam o processo de planejamento entre professores iniciantes e experientes. Richards (1998) e Borba (2000), focando o processo de planejamento de professores com pouca experiência, apontam para o fato de esses profissionais seguirem o plano à risca. Clara utiliza-o mais como um instrumento de organização (Richards, *ibid.*), porém com liberdade suficiente para mudá-lo a sua maneira.

Os resultados acima implicam em algumas questões de importância significativa para os programas de educação continuada. A primeira delas aponta para uma

necessidade de se trabalhar o tema planejamento de aula na teoria e, principalmente, na prática de professores em processos de formação inicial e continuada. É importante que esses profissionais busquem compreender suas ações anteriormente planejadas por meio de leituras teóricas, pesquisa-ação, reflexões e discussões para, a partir daí, conscientizarem-se sobre sua prática docente. Um dos possíveis caminhos para essa tomada de consciência é trabalhar o planejamento como veículo da prática reflexiva, como apontam Dewey, (1933), Richards (1998), Guimarães (1995) e Woodward (2001).

A segunda questão implica em disponibilizar, no currículo dos programas de formação inicial, momentos de trocas de experiência sobre o planejamento. Woods (1996, p. 297), ao concluir um estudo sobre cognição e planejamento de professor, chama a atenção para o efeito positivo do “falar sobre ensinar” que a prática reflexiva possibilita. Esses momentos devem constar de propostas pedagógicas que viabilizem a troca dos saberes prático e teórico entre professores e formadores assim como discussões a respeito de dúvidas concretas à cerca da complexidade do fazer pedagógico.

## **Bibliografia**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas para o ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 1, p. 29-41, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALLWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (ed.) *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education. CALA, Working Paper, n. 19. 2001. p. 115-131.

AMOS, E; PASQUALINE, E; PRESCHER, E. *Our way*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1998.

- BAILEY, K. M.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BORBA, M. de S. *O plano de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. 2000. 104f. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- BROWN, J. D; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. J. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 3 ed. Boston: Heath, 1933.
- DUTRA, D. P; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de Inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In MENDES, E. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 47-56.
- FREIRE, A. M. A. (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*: Paulo Freire. São Paulo: EdUNESP, 2001.
- GUIMARÃES, R. *Open file: in search of an ideal teaching performance*. São Paulo: Editora SENAC, 1995.
- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 1991.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1990.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Cambridge, Mass. Basic Books, 1983. apud PERRENOUD, F. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. V. *Prática de ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 29-50.
- \_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina:UEL, 2002, P. 59-76.
- WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge Teacher Training and Cambridge Language Development, 1991.
- WAJNRYB, R. *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODWARD, T. *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ZEICHNER, K. M. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: possibilities and contradictions. Plenary paper presented at the Sixteenth Meeting of Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, University of Londrina, Brazil, 2001.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-49.