

Adriana Mascarenhas Duarte de Assis

**O PLANEJAMENTO COMO VEÍCULO DE  
REFLEXÃO NO PERCURSO DE EDUCAÇÃO  
CONTINUADA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2005

Adriana Mascarenhas Duarte de Assis

**O PLANEJAMENTO COMO VEÍCULO DE  
REFLEXÃO NO PERCURSO DE EDUCAÇÃO  
CONTINUADA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2005

Dissertação aprovada em 05 de agosto de 2005 pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

---

Ricardo Augusto de Souza – UFMG  
Orientador

---

João Antônio Telles - UNESP

---

Laura Stella Míccoli - UFMG

À amada Paulinha  
Ao companheiro Henrique  
Aos meus queridos pais.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais e queridos irmãos e irmã por terem sempre acreditado em mim. Ao Seu Jorge e D<sup>a</sup> Ilma, meus sogros, pelo afeto e dedicação nos 2 anos e meio de curso. A toda a família Gerken, nos momentos de ajuda.

Agradeço as minhas mestras Deise Dutra, Laura Míccoli e Vera Menezes pela amizade e exemplo de competência e seriedade no ofício de professor. À Heliana Mello pelo comprometimento, apoio incondicional e delicadeza na resolução dos vários imprevistos. Ao meu orientador, Ricardo de Souza, pela continuação do processo de orientação da pesquisa de forma competente e atenciosa.

Agradeço à professora Clara pelo comprometimento dispensado ao longo da pesquisa e escrita da dissertação. Aos alunos e alunas das turmas 53 e 52 por terem me recebido em suas aulas de Inglês. À escola que abriu suas portas para a pesquisa.

Às amigadas construídas no mestrado: Silvana Agostine, amiga de todas as horas e Denise Araújo pelo precioso apoio emocional e teórico dedicado em todos os momentos que precisei.

Agradeço à grande amiga Cristina Gouvea pela confiança, incentivo e leitura do capítulo 1. Ao amigo Murilo Leal, pelas discussões do capítulo de análise. Ao Henrique pelas primeiras e últimas leituras críticas do texto. Ao amigo e aluno Éder pelas conversas “in English and Portuguese” e apoio logístico. À Fátima Queirós pela ajuda de última hora. Ao aluno Felipe, pela companhia e ajuda na última madrugada.

Agradeço aos queridos colegas de mestrado Ana Paula Notini, Cláudia Neffa, Dilso de Almeida, Hilda Coelho, Júnia Silva, Lívia Fortes, Raquel Bambirra, Shirlene de Oliveira e Vanderlice Sol pelas trocas e amizade sincera.

Ao João Gualberto, terapeuta e amigo, pelo grande afeto e competência.

Agradeço aos funcionários da secretaria de pós-graduação e do CENEX pelas contribuições durante a pesquisa. Ao CNPq pela ajuda financeira ao longo de um ano.

Agradeço, imensamente, à Paulinha e o querido Henrique pela paciência e compreensão, principalmente, no final do trabalho.

Agradeço à espiritualidade pela oportunidade de realizar este projeto tão sonhado e que se realiza com a colaboração de todos aqui mencionados e de outros, não citados, mas, igualmente, presentes.

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.*

Hanna Arendt, 1972, p. 274

## RESUMO

Este estudo de caso teve como objetivo 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 dialógica entre a professora participante de um projeto de educação continuada e a pesquisadora. A coleta e a análise dos dados foram realizadas por meio de questionários, autobiografias, observações em sala de aula, conversas e diários de forma a possibilitar o seu cruzamento. Os resultados indicam que a professora trabalha de forma positiva a natureza das atividades, sua dimensão lúdica, a motivação, sua articulação com os objetivos das aulas e os procedimentos contidos nos planos. Sua postura flexível diante da efetivação do plano não corrobora as pesquisas sobre planejamento de professores iniciantes realizadas anteriormente. O fato de os objetivos serem pouco detalhados e os temas pouco variados interfere na realização das atividades; esses resultados são indicados na literatura. O gerenciamento das atividades e o envolvimento dos aprendizes comprometem a efetivação do plano na ação. Esta investigação contribuiu para a compreensão do processo de planejamento e das possibilidades da prática reflexiva dialógica no contexto de formação inicial de professor e pesquisador no sentido de promover maior consciência da prática e desenvolvimento profissional e humano

## ABSTRACT

This work aims at investigating the planning process and its achievement in the teaching action of an English beginner teacher of a public school in Minas Gerais state. The plan was used as a means of the dialogic reflective practice between a teacher who participates in a continuing education program and a researcher. The collecting data were obtained by questionnaires, autobiographies, class observations, diaries, conversations and pre-plans. They were analysed in a qualitative way and conclude that the teacher works well the nature of the activities, its motivation, playfulness, its articulation with the plan's objective and its procedures. The flexibility of the teacher's way of teaching towards the plan achievement does not match the researches about the planning of beginner teachers. The little detailed objectives as well as the little variety of the themes interfered in the activities achievement. These results are also mentioned by the literature. The teacher's management and the learners' involvement made the realization of the plan difficult. This investigation has contributed to the understanding of the planning process and the possibilities of the dialogic reflective practice in the context of the teacher and researcher initial education in the sense of promoting better consciousness of their teaching practice as well as professional and human development.



## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS<sup>1</sup>

Falas simultâneas e sobrepostas: [

Pausas pequenas: ...

Pausas maiores: ... ...

Pausas longas: ... ... ...

Dúvidas: (...)

Suposição do autor da transcrição: (aula de)

Ênfase: Maiúscula

Pausa preenchida ou hesitação: Ah, ééé, uhum

Comentários e esclarecimentos: A 52 (outra turma) (risos)

Palavras em língua inglesa: “blue”

Nomes próprios: B

---

<sup>1</sup>As convenções acima foram adaptadas a partir de Marcuschi (1986).

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Aspectos importantes sobre planejamento/plano e questões chave .....	36
Quadro 2: Resumo da análise dos planos .....	120
Figura 1: Modelo de desenvolvimento de currículo .....	25
Figura 2: O pré-plano de Harmer .....	29

**LISTA DE PLANOS**

Plano 1AA

Plano 1B

Plano 4AA

Plano 4B

Plano 5AA

Plano 6AA

Plano 5B

## SUMÁRIO

<b>INÍCIO DO TRAJETO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: REVISÃO DOS RELATOS</b> .....	20
1.1 Conceituando os termos planejamento e plano .....	20
1.2 O planejamento como instrumento do processo reflexivo .....	22
1.3 Pequeno histórico dos estudos sobre planejamento pedagógico em LE .....	23
1.4 Crenças do professor de ensino-aprendizagem de LE .....	40
1.5 A reflexão no processo de formação do professor .....	43
1.5.1 Os conceitos de reflexão .....	43
1.5.2 Momentos da prática reflexiva .....	45
1.5.2.1 A reflexão na formação inicial .....	45
1.5.2.2 A reflexão na formação continuada .....	46
1.5.3 A reflexão “sobre” a ação “na” ação .....	47
1.5.4 A reflexão norteadada pela prática, teoria e história vida do professor .....	48
1.5.5 Uma perspectiva político-social .....	49
<b>CAPÍTULO 2: ITINERÁRIOS</b> .....	52
2.1 O estudo de caso .....	52
2.2 Os procedimentos e os instrumentos de coleta dos dados .....	54
2.2.1 Questionários.....	56
2.2.2 Autobiografia .....	57
2.2.3 Observações de aulas .....	57
2.2.4 Planos de aula .....	58
2.2.5 Conversas .....	59
2.2.6 Diários .....	60
2.3 Os procedimentos de análise dos dados .....	61

<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS PLANOS</b> .....	65
3.1 Os participantes diretos e indiretos .....	65
3.1.1 O perfil da professora e sua abordagem de ensino .....	66
3.1.2 O perfil dos alunos e da turma .....	72
3.1.3 O perfil da pesquisadora .....	75
3.2 Contextualização relevante para a pesquisa .....	75
3.2.1 O Programa de Educação Continuada (PEC) .....	76
3.2.2 O realidade da escola .....	77
3.2.3 A greve de 2003 .....	81
3.3 A análise dos planos .....	82
3.3.1 O plano 1A .....	82
3.3.1.1 Atividades .....	85
3.3.1.2 Síntese .....	88
3.3.2 O plano 1B .....	88
3.3.2.1 Atividades .....	90
3.3.2.2 Síntese .....	92
3.3.3 O plano 4A .....	93
3.3.3.1 Atividades .....	95
3.3.3.2 Síntese .....	99
3.3.4 O plano 4B .....	99
3.3.4.1 Atividades .....	101
3.3.4.2 Síntese .....	103
3.3.5 O plano 5A .....	104
3.3.5.1 Atividades .....	105
3.3.5.2 Síntese .....	110
3.3.6 O plano 6A .....	111
3.3.6.1 Atividades .....	111
3.3.6.2 Síntese .....	118
<b>CAPÍTULO 4: CONCLUINDO O PERCURSO</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	131

### **ANEXOS (em CD)**

- Anexo A: Questionários
- Anexo B: Autobiografias
- Anexo C: Notas de campo
- Anexo D: Conversas
- Anexo E: Diários

## INÍCIO DO TRAJETO

Há uma tendência atual, na educação brasileira, em criar programas de formação continuada como estratégia de recuperação da identidade humana e profissional dos professores da rede pública de ensino. No ensino de língua estrangeira (doravante LE), esse movimento também se faz presente em instituições comprometidas com o saber docente. O esforço, nesse sentido, tem sido realizado por educadores e pesquisadores conscientes e solidários com a formação do professor em serviço.

A tendência, em questão, advém da necessidade de se dar continuidade a uma formação inicial que não contempla uma profissionalização do professor de maneira que ele possa exercer sua prática com mais consciência, competência e criticidade (Almeida Filho, 1999, 1997; Dutra e Mello, 2001; Perrenoud, 2002; Abrahão, 1999; dentre outros).

Os programas em educação continuada de LE têm privilegiado o desenvolvimento da consciência crítica do professor (Almeida Filho, 1999, 1997; Freire, 2002; Zeichner, 2001; dentre outros) por meio da reflexão (Dewey, 1933;

Schon, 2000; Perrenoud, 2002; Wallace, 1991; Zeichner e Liston, 1996) no intuito de forjar uma prática mais efetiva e uma formação em permanente construção.

A motivação deste trabalho surgiu no momento em que buscava um tema para um projeto de pesquisa a ser apresentado em um programa de Pós-graduação. Ao ler o texto *Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira*, de Almeida Filho (1997), decidi que trabalharia com educação de professor. A proposta do projeto de pesquisa era formar um pequeno grupo de professores da rede pública de ensino da 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), focando a área do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Ao entrar no programa, encontro o Projeto de Educação Continuada (PEC) em seu primeiro ano de funcionamento. Ingresso no mesmo e inicio um trabalho como professora de alguns módulos. Desejando realizar a pesquisa nesse contexto, busco a orientação de um tema pouco estudado e que contribuísse para o grupo como um todo. A partir da sugestão da vice-coordenadora do PEC, investigo estudos sobre o assunto sugerido: o planejamento de aula. Minha surpresa foi grande ao verificar uma escassez significativa de artigos e pesquisas sobre o tema em LE e segunda língua (L2) no Brasil. Esse é 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 processo de reflexão dialógica com uma professora da rede pública de ensino em processo de educação continuada.

O processo de planejamento de aula em LE vem sofrendo mudanças ao longo dos últimos 40 anos. Por volta das décadas de 1960 e 1970, a formação de professores baseava-se em treinamento de técnicas e metodologias. Nesse contexto, esperava-se que o professor fosse apenas um aplicador de técnicas e procedimentos que garantiriam, por si, um aumento da eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, as pesquisas enfatizavam questões mais voltadas para metodologias e técnicas de ensino, pois essas eram vistas como garantia do sucesso na aprendizagem. Dessa forma, o plano constituía-se em um dos principais recursos a ser trabalhado com os professores em formação, uma vez que ele pressupunha os objetivos, os passos a serem seguidos durante a aula e a avaliação da aprendizagem.

Ao longo da década de 1980, contudo, assistiu-se a uma certa desvalorização do planejamento com o surgimento do amplo uso da abordagem comunicativa devido a sua vertente tecnicista. O processo de ensino e aprendizagem, visto por tal filosofia, constituía-se em um fenômeno de natureza complexa que dependia tanto da formação e experiência do professor quanto da realidade cultural e cognitiva dos aprendizes.

Na década de 1990, surge a preocupação com a formação do professor de língua com ênfase na consciência do fazer pedagógico por meio da prática reflexiva. Assim, no momento em que a ênfase na formação docente se desloca para a necessidade de um profissional crítico e autônomo, o planejamento passa a ser visto



não como um instrumento da antiga vertente tecnicista, mas como um instrumento valioso para se conhecer o complexo sistema de pensamento do professor, incluindo suas crenças, atitudes e tomada de decisão na ação (Bailey, 1996; Li, 1993-4; Borba, 2000; Magalhães, 2003; Richards, 1998 e Woods, 1996).

Dentre os autores acima, Richards (ibid.) se destaca por propor uma perspectiva de educação de professor de língua que evidencia o exame de suas crenças, seu pensamento e sua prática. O autor afirma que:

o planejamento de aulas proporciona o engajamento do professor em processos complexos de compreensão, seleção, adaptação e representação enquanto os mesmos transformam artefatos de ensino (tais como textos) em meios efetivos para a aprendizagem. Quanto melhor compreendermos como professores novatos e experientes aplicam essas valiosas habilidades cognitivas, melhor preparados estaremos para proporcionar atividades e experiências apropriadas para ajudar a desenvolver essas habilidades em programas de educação de professor de L2 e LE<sup>2</sup> (ibid, p. 100).

Logo, este estudo justifica-se mediante a importância do planejamento, como veículo da reflexão, para a educação de professor de língua inglesa e a carência de pesquisas no âmbito nacional que investiguem o professor da rede pública de ensino. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é verificar como uma professora da rede pública de ensino, em processo de educação continuada, constrói seus planos de aula e em que medida eles se efetivam na ação pedagógica. Para essa observação, as atitudes e ações da professora em sala de aula serão levadas em conta. A prática reflexiva fará do processo do planejamento um veículo para sua

---

<sup>2</sup>“The planning of lessons engages teachers in complex processes of comprehension, selection, adaptation, and representation as they transform teaching artifacts such as texts into effective medium of learning. The better we are able to understand how novice and experienced teachers employ these fascinating cognitive skills, the better prepared we are to provide appropriate activities and experiences to help develop these skills within TESL/TEFL teacher education programs” (Richards, 1998, p. 100).

concretização, permitindo, assim, revelar os aspectos relativos às percepções e sentimentos das duas participantes da pesquisa.

O objetivo geral do estudo é investigar o processo através do qual uma professora de língua inglesa da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, participante de um projeto de educação continuada, realiza o seu planejamento levando em consideração suas ações em sala de aula.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- a) descrever e analisar os planos de aula da professora;
- b) descrever e analisar a efetivação dos mesmos na ação pedagógica;
- c) possibilitar, por meio da prática da reflexão, o surgimento de aspectos relativos às percepções e sentimentos das duas participantes da pesquisa.

Dessa forma, o objetivo desta investigação desdobra-se na seguinte pergunta: como a professora realiza o planejamento em sua prática pedagógica levando-se em conta suas decisões e ações pedagógicas?

O contexto a iluminar a pergunta refere-se às aulas de Inglês da professora Clara em uma turma de 5ª série (turma 53) do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais<sup>3</sup>.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pelo fato de haver poucos estudos em planejamento de aula como a ser investigado a partir da prática reflexiva de uma professora em processo de educação continuada.

---

<sup>3</sup>Tanto o nome da professora quanto a referência à turma são fictícios.

Ciente, portanto, da importância do processo de planejamento - incluindo aqui o pré-planejamento, o plano em si e as tomadas de decisão do professor - no contexto de ensino de língua inglesa, pretendo, neste trabalho, investigar como uma profissional, em formação continuada, efetiva o planejamento em sala de aula utilizando este instrumento como veículo da prática reflexiva.

Esta pesquisa divide-se em quatro capítulos. No primeiro, farei uma discussão a respeito de planejamento e plano e, posteriormente, apresentarei a dimensão teórica da prática reflexiva que norteará o estudo. No segundo, descreverei o processo de pesquisa e os instrumentos utilizados no percurso. No terceiro capítulo, mencionarei o perfil dos participantes bem como a contextualização do estudo. A seguir, tecerei as análises pertinentes a uma amostra dos planos de aula trabalhados junto à professora. E, por último, procurarei situar o estudo, seus limites e possíveis desdobramentos para novas atividades de pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **REVISÃO DOS RELATOS**

Este primeiro capítulo tem por objetivo revisar a literatura referente a dois temas: o primeiro considera o plano e o planejamento no ensino de LE e LM, o segundo considera a questão da prática reflexiva. De início, estabeleço os conceitos de plano e planejamento definidos por alguns teóricos. A seguir, faço uma breve exposição sobre o processo do planejamento através da reflexão, procurando demonstrar a importância desse tópico para o campo de pesquisa em formação de professores de LE. Em seguida, apresento um breve histórico dos estudos sobre planejamento pedagógico e, posteriormente, menciono a questão das crenças e atitudes de professor. Em seguida, apresento, mais detalhadamente, a prática

reflexiva, mencionando alguns conceitos, momentos de aplicação e dois modelos apropriados para a prática e a investigação. Ao final do capítulo, estará delineada a fundamentação teórica que norteará o estudo em questão.

### **1.1 Conceituando os termos planejamento e plano**

É interessante, no início deste trabalho, estabelecer a diferença entre os conceitos de planejamento e plano, embora, freqüentemente, os termos sejam utilizados de forma intercambiável. De acordo com o *Novo dicionário da língua portuguesa* (1986), planejar significa: 1. trabalho de preparação para qualquer empreendimento segundo roteiro e métodos determinados e 2. elaboração, por etapas, com bases técnicas (...) de planos e programas com objetivos definidos. No último conceito, surge o termo plano, advindo do conceito de planejar. O planejamento, portanto, constitui-se em um evento mais amplo e, dentro deste, encontra-se o objeto plano, objeto concreto do processo de planejamento. A diferença, portanto, entre os dois termos, dá-se na dimensão em que ambos se inscrevem. No entanto, em alguns momentos, tanto neste trabalho como em pesquisas nele mencionadas, os termos são usados de maneira intercambiável.

Para alguns autores da Lingüística Aplicada, como Wajnryb (1992), o ato de planejar refere-se a uma série de decisões sobre vários elementos de uma aula, tais como os aprendizes, os materiais e as atividades. Uma característica importante desse processo é a possibilidade de mudanças, ou seja, a flexibilidade. Para Richards (1998), o plano é como um mapa a ser seguido pelo professor e um registro do que foi ensinado em aula.

Existe a possibilidade de se estabelecer uma tipologia simples de planos, como por exemplo: o formal, o informal e o tipo esquema (Scrivener, 1994). O formal é, normalmente, realizado em cursos de treinamento; o informal é, comumente, feito por professores experientes e o tipo esquema contém apenas anotações sobre os tópicos de ensino ou os materiais a serem usados e este, segundo o autor, é o que a maioria dos professores realiza no seu dia-a-dia. O plano mental, por sua vez, constitui-se no resultado do pensamento do professor, ao longo da aula, através de identificação de problemas, estratégias e procedimentos. Esse tipo costuma ser um procedimento mais utilizado por professores experientes (Richards, 1998).

Há, também, diferentes maneiras de se focar um plano de aula. Existe a possibilidade de focá-lo mais nos procedimentos do professor (Pang, 1992) ou no aprendiz (Harmer, 1991; Wajnryb, 1992; Scrivener, 1994; Guimarães, 1995; Woodward, 2001), ou de realizá-lo de forma colaborativa, ou seja, com a participação de ambos, o professor e o aluno (Woodward, *ibid.*). Esse último tipo pode também ser realizado em forma de parcerias diferenciadas, tais como: educador com professor-aluno em cursos de formação, professor mais experiente com menos experiente e entre professores que desejam trabalhar, colaborativamente, em processo de reflexão. Há também a perspectiva de se focar o plano no processo (Wajnryb, 1992), que é o caso do mental mencionado acima. Enfim, há várias maneiras de se trabalhar um plano de aula e diversas formas de focá-lo ao longo de sua construção.

No próximo item, faço uma breve exposição sobre o processo do planejamento através da reflexão, procurando demonstrar a importância desse tópico para o campo de pesquisa em formação de professor de LE.

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

Uma forma importante e reveladora de se conhecer melhor o processo de ensino-aprendizagem de LE é através da compreensão do processo de planejamento de ensino de professor no contexto de sala de aula. Esse processo 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 ele 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, através da reflexão, exige do professor um envolvimento real (Allwright, 2001; Zeichner, 2001) com esse empreendimento e um desejo verdadeiro, (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 autoconsciente e autônomo em seu processo de formação. Entretanto, apesar da importância e pertinência do estudo do processo do planejamento como instrumento de conhecimento do professor sobre sua prática, ainda há poucos estudos nessa área tanto em contexto nacional como estrangeiro.

Richards (1998, p. XIV), em seu livro voltado para o ensino reflexivo com foco em planejamento, afirma que, a partir da metade dos anos 80 e, principalmente, a partir da década de 1990, 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 o próprio Richards (ibid.) e outros autores como Harmer (1991), Wajnryb (1992), Guimarães (1995), Scrivener (1994) e Woodward (2001) tentam recuperar a importância do planejamento como um instrumento essencial para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

### **1.3 Pequeno histórico dos estudos sobre planejamento pedagógico em LE**

Para Richards (1998) compreender o processo de planejamento e a realização do mesmo em sala de aula podem ajudar a determinar o papel e o valor de atividades de planejamento na educação do professor de língua estrangeira. Esse processo, quando estudado através da reflexão do professor, permite compreender melhor os fatores que envolvem suas escolhas antes e durante a ação pedagógica. Essas escolhas revelam, além das crenças e valores dos professores, outras questões importantes que possibilitam uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua.

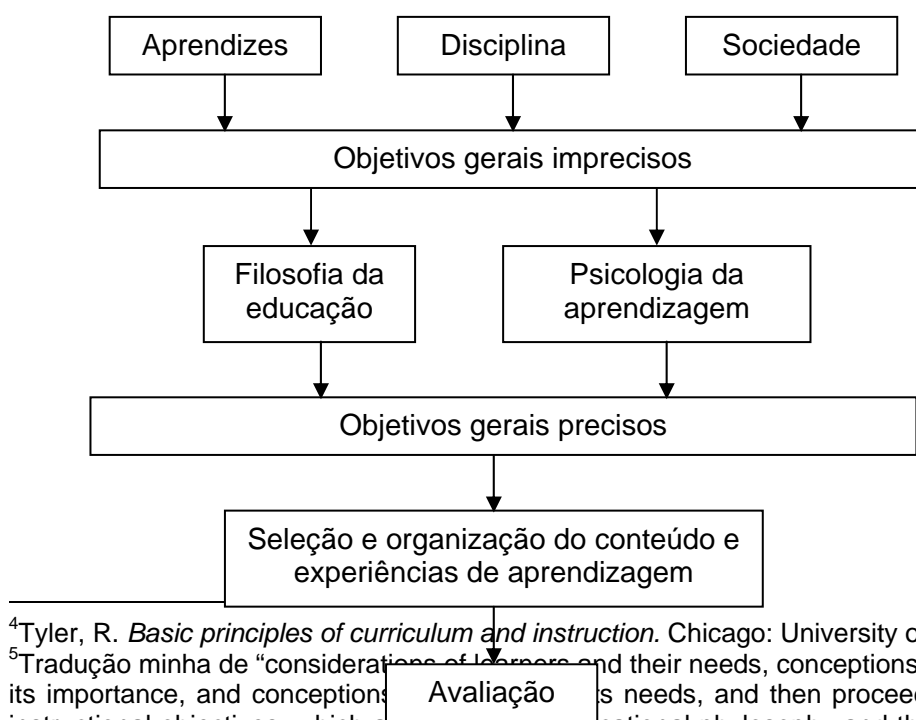
Os primeiros estudos feitos sobre planejamento de aula foram pensados para toda e qualquer disciplina. Um modelo amplamente ensinado foi o modelo de



objetivos comportamentais do clássico trabalho de Tyler<sup>4</sup>, citado por Richards que oferece uma abordagem de desenvolvimento de curso racionalista que se inicia a partir de

considerações do aprendiz e suas necessidades, as concepções da disciplina e sua importância e as concepções da sociedade e suas necessidades. Em seguida, vêm os objetivos instrucionais de desenvolvimento, que são modelados pela filosofia educacional e pela psicologia da aprendizagem. A partir desses procedimentos, o conteúdo e os planos de aula são, finalmente, desenvolvidos<sup>5</sup>.

A figura a seguir exemplifica melhor essa abordagem.



<sup>4</sup>Tyler, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

<sup>5</sup>Tradução minha de “considerations of learners and their needs, conceptions of subject matter and its importance, and conceptions of society and its needs, and then proceeds to the development of instructional objectives, which are shaped by educational philosophy and the psychology of learning. From these procedures, content and lessons plans are ultimately developed” (Richards, 1998, p. 104). A partir deste momento, todas as traduções feitas, no corpo do trabalho, devem ser consideradas como de minha autoria.

Figura 1: Modelo de desenvolvimento de currículo

Fonte: Tyler (1949) apud Richards (1998, p. 105)

Para Richards (1998, p. 104), o modelo acima influenciou vários educadores de diferentes áreas do conhecimento, servindo de base para textos contemporâneos sobre cursos e planejamento como, por exemplo, o *Lesson planning* de Pang (1992)<sup>6</sup>. Esse autor estabelece um guia com a seguinte estrutura para os planos de aula:

1. estabelecer objetivos;
2. estabelecer estrutura de conhecimento, conceitos e temas;
3. determinar abordagens e métodos;
4. planejar perguntas-chave;
5. planejar a introdução e resumo;
6. métodos de incentivar o interesse;
7. considerar o tempo para partes diferenciadas;
8. considerar recurso audiovisual apropriado e suas fontes;
9. construir um plano de quadro negro;
10. produzir material escrito;
11. produzir tarefas ou atividades de fechamento;
12. checagem de objetivos, ligações e maneiras de explicar;
13. métodos para avaliação do produto de aprendizagem;
14. preparar lista de materiais para levar ou preparar<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>É relevante mencionar que o modelo de Tyler é o único que apresenta um item importante no processo de planejamento: a avaliação. Pang, K. C. *Lesson Planning*. Hong Kong: Longman, 1992.

<sup>7</sup>"1. Setting objectives; 2. Setting the knowledge structure, concepts and the subject matter; 3. Determining the approaches and methods; 4. Planning key questions; 5. Planning the introduction and summary; 6. Methods for arousing interest; 7. Considering the timing for the different parts; 8. Considering appropriate audio-visual aids and their sources; 9. Constructing a blackboard plan; 10. Writing worksheets and /or handouts; 11. Designing the homework or follow-up activities; 12. Objective checks, linkages and ways to explain; 13. Methods for evaluating learning outcomes; 14.

Tay<sup>8</sup>, citado por Richards, questiona o amplo uso do modelo de Tyler<sup>9</sup> e sua popularidade até os dias atuais e se os mesmos não representam a maneira pela qual os profissionais planejam suas aulas. Tay responde seu próprio questionamento:

pelo fato de ele [o modelo] refletir a visão técnica de ensino que muitos educadores de professor ainda detêm, ele é considerado como um exercício intelectual legítimo; ele reforça a sensação de controle por parte dos educadores de professor e apresenta um formato padrão que pode ser facilmente ensinado e testado<sup>10</sup>.

Richards (1998) considera, a partir de Tay, que a abordagem do educador dita a maneira pela qual ele trabalha o planejamento em seus cursos de formação e, nesse sentido, quanto mais estrutural for a abordagem, mais estruturado e controlado o planejamento tende a ser ensinado.

Nesse sentido, Richards (ibid.) afirma que as orientações de planejamento, sugeridas nos manuais de treinamento em LM e LE, são mais flexíveis que aquelas encontradas em manuais de educação. Essa afirmação é exemplificada, pelo autor, ao avaliar o plano de aula proposto por Harmer (1991) em seu guia para professores de Inglês em pré-serviço. Harmer apresenta apenas cinco componentes principais em comparação aos quatorze de Pang. Dentre eles temos:

1. descrição da aula;
2. trabalho recente realizado pelos alunos;

---

Making a list of things to bring or to prepare" (Pang, 1992, p. 17).

<sup>8</sup>Tay, W. Teaching students how to plan: the dominant model and alternatives. *Journal of Teacher Education*, s.l, v. 37, n. 6, p. 6-12, 1986.

<sup>9</sup>TYLER, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

<sup>10</sup>"because it reflects a technical view of teaching that many teacher educators still hold, it is regarded as a legitimate intellectual exercise; it reinforces teacher educators' sense of control and presents a standard format that can be easily taught and tested" (Richards, 1998, p. 104).

3. objetivos: podem referir-se nas atividades, habilidades, ou tipo de língua a ser ensinado;
4. conteúdo:
  - a) situações;
  - b) organização da aula;
  - c) recursos;
  - d) novos itens de linguagem;
  - e) possíveis problemas;
5. possibilidades adicionais<sup>11</sup>.

Richards argumenta que

pesquisas de uso de plano de aula de professores indica que a abordagem sugerida por Harmer é mais realista que as estruturas baseadas no modelo de Tyler, já que os professores, raramente, fazem uso de um procedimento de planejamento tão detalhado<sup>12</sup>.

Pode-se concluir, portanto, a partir de Richards, que a abordagem de planejamento de aulas simplifica-se e se torna mais realista a partir dos manuais de LM e LE. Entretanto, ao buscar Harmer (1991), é possível observar que esse autor preocupa-se, inicialmente, em fornecer todos os passos para instrumentalizar o profissional pouco experiente, de maneira que este possa realizar um planejamento eficiente. Em primeiro lugar, o autor estabelece três áreas que o professor deve dominar: a arte de ensinar, a instituição e os alunos. É interessante observar quão

---

<sup>11</sup>“a) Description of the class b) Recent work c) Objectives d) Contents: context; activity and class organization; aids; language; possible problems e) Additional possibilities” (Harmer, 1992, p. 268-270).

<sup>12</sup>“Research on teachers’ use of lesson plans suggests that the approach recommended by Harmer is more realistic than frameworks based on the Tyler model. Since teachers seldom use such detailed planning procedures” (Richards, 1998, p. 105).

amplamente constituem-se os domínios do saber do professor propostos pelo autor.

Por exemplo:

1. sobre a arte de ensinar: saber a língua e as habilidades para o nível desejado, saber usar os recursos disponíveis, dominar os níveis e técnicas de ensino, possuir um repertório de atividades, possuir habilidade de gerenciamento de sala de aula;
2. sobre a instituição: conhecer o espaço físico do estabelecimento, saber sobre a hora, duração e frequência das aulas, conhecer o conteúdo programático, estar ciente do processo de avaliação, restrições do estabelecimento;
3. sobre os alunos: a) quem são: idade, sexo, condição sócio-econômica e profissão, b) o que trazem para a sala de aula: motivação e atitude, formação educacional, conhecimento e interesses, c) suas necessidades e desejos<sup>13</sup>.

Levando em conta os saberes mencionados acima, Harmer (1991) desenvolve um pré-plano, que se constitui da seguinte forma: a partir do conhecimento que o professor tem de seus alunos e do conteúdo a ser lecionado, consideram-se as atividades, as habilidades, o tipo de linguagem, o tema e o conteúdo. Após essas considerações, decide-se se as mesmas são possíveis de serem realizadas na instituição em questão, levando-se em conta suas restrições. Feito isso, passa-se para o plano final detalhado. Segue-se um quadro explicativo:

---

<sup>13</sup>“The three main areas teachers need to know: 1. the job of teaching, 2. the institution and the 3. students. 1. The job of teaching: a) The language for the level b) The skills for the level c) The learning aids available for the level d) Stages and techniques in teaching e) A repertoire of activities f) Classroom management skills 2. The institution: a) Time, length, frequency b) Physical conditions c) Syllabus d) Exams e) Restrictions 3. The students: a) Who the students are: age, sex, social background, occupation, economic background b) What students bring to class: Motivation and attitude, educational background, knowledge, interests c) What the students need” (Harmer, 1991, p. 260-265).



Figura 2: O pré-plano de Harmer (1991, p. 265)

Fonte: Harmer (1991, p.265)

É a partir do pré-plano, explicitado acima, que Harmer (ibid., p. 268-270) propõe o plano de aula mencionado anteriormente por Richards (1998) e que, para esse autor, possui apenas os cinco componentes centrais. Entretanto, o plano de Harmer é mais simples e realista apenas em sua fase final, pois há de se levar em conta que, antes dele, há todo o processo do pré-plano a ser considerado. O fato de não mencionar esse aspecto em Harmer, Richards, de certa forma, simplifica o arcabouço teórico referente ao planejamento em LM e LE do outro autor.

Finalizando, sobre a leitura de Harmer por Richards, retomo uma questão significativa em Harmer (1991). A partir do domínio do saber que o professor supostamente possui sobre a arte de ensinar, a instituição e o aluno, o autor

estabelece dois princípios fundamentais que norteiam o planejamento: a variedade e a flexibilidade.

A variedade implica envolver o aprendiz em diferentes tipos de atividades e apresentar uma ampla seleção de materiais. Dessa forma, o profissional promove aulas mais dinâmicas e interessantes, que motivam os alunos e, por conseguinte, contemplam diferentes estilos de aprendizagem. Harmer (ibid.) enfatiza a importância de o profissional estabelecer o objetivo de cada atividade e de mencioná-lo para o aluno de maneira que ele possa saber o que deverá ser atingido na realização das atividades. Quanto à flexibilidade do plano, o autor afirma que o professor permite que seu plano seja mudado, caso ele não esteja adequado a uma determinada aula em um determinado dia.

Fazendo, neste momento, uma pequena análise desses três primeiros estudos sobre planejamento, pode-se observar que os planos de Tyler (1949), Pang (1992) e Harmer (1991) possuem vários itens em comum a serem seguidos pelo professor, conferindo, assim, um aspecto prescritivo no planejamento. Os três autores apresentam, também, uma preocupação com o aprendiz, aspecto esse essencial em qualquer empreendimento de planejamento de curso ou de aula.

No entanto, o planejamento de Harmer (ibid.) apresenta dois aspectos não mencionados pelos outros dois autores, quais sejam; a variedade das atividades e a flexibilidade do plano. Dessa forma, a grande diferença entre esses três procedimentos de planejamento situa-se na dimensão da abordagem utilizada pelos autores. Tyler (1949) e Pang (1992) utilizam uma abordagem prescritiva, com pouca ou nenhuma liberdade de ação para o professor. Harmer (1991), por sua vez, ao enfatizar a variedade das atividades, proporciona ao aprendiz a oportunidade de

envolvimento e motivação em sala de aula e, com a flexibilidade do plano, mais autonomia ao profissional. Neste sentido, acredito que a abordagem de planejamento deste autor contempla as necessidades do aprendiz e confere mais liberdade de decisão ao professor, contribuindo, assim, para a concretização de um plano mais prático, realista e eficaz.

Retomando as questões sobre planejamento, colocadas por Richards (1998), o autor 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”<sup>14</sup>. Harmer, ao referir-se ao bom professor, salienta que “os melhores professores são aqueles que pensam cuidadosamente sobre o que vão fazer em suas aulas e que planejam como irão organizar o ensino e a aprendizagem”<sup>15</sup>. Focando o processo grupal, Araújo (2003, p. 24) chama atenção para a importância do fato de o professor de língua considerar os aspectos grupais ao planejar suas aulas, ao lidar com problemas e, principalmente, ao antecipá-los.

Richards (1998) e Harmer (1991), ao definirem o âmbito da prática de planejar, adicionam alguns termos que circunscrevem os objetos e os objetivos da ação de pensar. São eles: “pensar sobre”, “pensar com antecedência”, “pensar para resolver problemas”, “pensar cuidadosamente”, “planejar (forma organizada de pensar) como organizar”, enfim, pensar crítica e profundamente sobre a prática

---

<sup>14</sup>[A lesson plan is] like a road map which describes where the teacher hopes to go in a lesson, presumably taking the students along” (Bailey, 1996, p. 18)

<sup>15</sup>“The best teachers are those who think carefully about what they are going to do in their classes and who plan how they are going to organise the teaching and learning” (Harmer, 1991, p. 256).



pedagógica. Acredito que o sentido da palavra pensar, nesse contexto, aproxima-se do significado do termo “refletir” no sentido de Schön (2000). Como será visto mais adiante, neste mesmo capítulo, o autor faz menção à reflexão “sobre” a ação e “na” ação. A primeira corresponde à reflexão que ocorre antes e depois da aula e a segunda refere-se ao momento exato da ação pedagógica. Acredito, portanto, que o pensar para Richards (ibid.) e Harmer (ibid.) aproxima-se da reflexão “sobre” a ação de Schön (ibid.).

Wajnryb, por sua vez, 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”<sup>16</sup>. 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, para a autora, tão importantes quanto aquelas realizadas antes da aula.

Em seu manual, Wajnryb (1992) privilegia os seguintes aspectos do planejamento: atmosfera em sala de aula, motivação dos alunos, contexto realístico da língua para a sua prática, eliciação 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.

---

<sup>16</sup>“The planning of teaching is seen as a series of decisions made by a teacher about the various elements of a lesson – learners, materials, tasks, etc.” (Wajnryb, 1992, p. 74).

É possível também perceber, na proposição de Wajnryb, uma preocupação com certos aspectos significativos do planejamento, tais como, a mudança no plano é tanto prevista quanto desejável, as decisões são importantes em todo o processo, ou seja, antes, durante e, inclusive, após a aula.

Outro teórico, Scrivener, adverte: “Prepare minuciosamente. Mas ensine o aluno, não o plano”<sup>17</sup>. 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.

Scrivener (1994), considera os seguintes aspectos no ato de planejar: o aprendiz, os tópicos e os procedimentos de ensino, os materiais, o gerenciamento de sala de aula e, principalmente, os objetivos. Em sua opinião, para cada aula ou atividade realizada é importante saber dizer qual é o objetivo<sup>18</sup>. Para ele,

se você tem um objetivo claro em uma aula, considere-o por toda a aula. Saber por onde se vai possibilita tomar decisões a toda hora sobre diferentes passos e opções a serem tomados no caminho, (...). Um bom planejamento de aula e, principalmente, objetivos bem especificados não nos restringem, (...), nos liberam de forma a podermos atingir, em sala de aula, aquele ponto [o objetivo final] da melhor forma possível<sup>19</sup>.

É interessante essa leitura de Scrivener sobre objetivos bem definidos: quanto mais estes estiverem claros para o professor, mais livre este pode sentir-se

---

<sup>17</sup>“Prepare thoroughly. But in class, teach the learners = not the plan” (Scrivener, 1994, p. 44).

<sup>18</sup>Scrivener conceitua objetivo como realização intencional do aprendiz: intended learner achievement (1994, p. 50).

<sup>19</sup>“If you have a clear objective for a lesson, you can bear this in mind all the way through the class. Knowing where you are going enables you to make moment-by-moment decisions about different paths or options to take on route, (...). Good lesson planning, and specially good specifying of objectives, does not therefore restrict you, (...), sets you free to go towards that point in the most appropriate ways in class” (Scrivener, 1994, p. 53).

para mudar procedimentos e atividades e não, o que comumente se pensa, sentir-se amarrado ao que planejou anteriormente.

Guimarães (1995), em seu manual prático, 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 (ibid.) vai um pouco além de Scrivener (ibid.) ao sugerir que o aprendiz também deve estar consciente dos objetivos da aula. Essa postura, por parte do profissional, possibilitaria um maior envolvimento e compromisso do aprendiz 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, permite ao professor realizar planos mais centrados no aluno.

Fazendo uso da abordagem centrada no aluno, Woodward (2001, p. 1) conceitua o ato de planejar como:

(...) levar os aprendizes em consideração; pensar no conteúdo, nos materiais e nas atividades que possam fazer parte de um curso ou da aula; anotar rapidamente tudo isso; refletir por algum tempo; retirar assuntos de revistas ou qualquer outra coisa que se imagina promover um bom ensino e muita aprendizagem por parte dos alunos, (...) <sup>20</sup>.

Com relação à flexibilidade nos planos, Woodward (2001) afirma que esses são apenas planos, em outras palavras, não temos que ser rígidos, pois eles são feitos para ajudar-nos a organizar o espaço, o tempo e o aprendizado que

---

<sup>20</sup>“(...) considering the students, thinking of the content, materials and activities that could go into a course or lesson, jotting these down, having a quiet ponder, cutting things out of magazines and anything else that you feel will help you to teach well and the students to learn a lot, (...)” (Woodward, 2001, p. 1).

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, o aluno constitui-se na razão maior de todo o enfrentamento em que se fundamenta 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 (...) <sup>21</sup>.

É relevante observar que Woodward (2001) sugere envolver o aprendiz nas decisões de planejamento, mesmo que não se tenha toda liberdade para isso. Nesse aspecto, acredito que a autora atinge o ponto máximo da abordagem centrada no aprendiz. Além de enfatizar a importância de se conhecer bem o aluno, a autora sugere sua participação no processo de planejamento.

No intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre as proposições de plano e planejamento mencionadas pelos teóricos discutidos, apresento um quadro que

---

<sup>21</sup>“This will help us to get to know them as individuals and thus will give us invaluable information when choosing topics and types of material including coursebooks, and when selecting activities and shaping lessons and courses. We can also involve students in these decisions. Even if our hands are tied in many matters because, for example, we have to stick to a syllabus or teach a certain coursebook, knowing as much as possible about our students will still help us decide on error correction, testing and homework and respond to them as individuals and as a group” (Ibid., p. 16).

resume suas questões mais relevantes. Aquelas questões que tiveram maior ênfase, dentre as relevantes, menciono-as como questões-chave<sup>22</sup>.

**Quadro 1:  
Aspectos importantes sobre planejamento/plano e questões-chave**

<b>Autor/obra</b>	<b>Aspectos importantes para o plano e para o planejamento</b>	<b>Questões-chave</b>
Tyler (1949)	Aprendiz Concepções da disciplina Concepções da sociedade Objetivos instrucionais (modelados pela filosofia educacional e psicologia da aprendizagem) Conteúdo e experiências de aprendizagem Avaliação	Não há
Pang (1992)	Estabelecer objetivos Estabelecer estrutura de conhecimento, conceitos e temas Determinar abordagens e métodos Planejar perguntas-chave Planejar a introdução e resumo Métodos de incentivar o interesse Considerar o tempo para partes diferenciadas Considerar recurso audiovisual apropriado e suas fontes	Não há
	Construir um plano de quadro negro Produzir material escrito Produzir tarefas ou atividades de fechamento Checagem de objetivos, ligações e maneiras de explicar Métodos para avaliação do produto de aprendizagem Preparar lista de materiais para levar ou preparar	
Hammer (1991)	Pré-plano Conhecimento sobre o aluno Conhecimento do professor sobre o conteúdo A instituição Plano Descrição da aula Trabalho recente dos alunos Objetivos Conteúdo (voltado p/a contexto, atividades, aula, recursos e tipos de linguagem) Possíveis problemas	Aprendiz Variedad e das atividades flexibilidade do plano
Wainryb	Aprendiz	Flexibilidade do

<sup>22</sup>Menciono, no quadro acima, apenas os autores que desenvolveram um estudo mais detalhado dos aspectos do planejamento ou do plano, portanto, Richards (1998) e Bailey (1996) não estão citados.

(1992)	Indução de regras Organização de novos conhecimentos Interação Atividades comunicativas Autonomia do aluno Apoios necessários Integração de habilidades Término da aula	plano flexibilidade nas tomadas de decisão ao longo da ação
Scrivener (1994)	Aprendiz Objetivos Tópicos de ensino Procedimentos de ensino Materiais Gerenciamento de aula	Clareza dos objetivos por parte do professor
Guimarães (1995)	Aprendiz Clareza dos objetivos Conscientização dos alunos sobre os objetivos da aula	Aprendiz Reflexão através da auto- observação Conscientização dos alunos sobre os objetivos da aula
Woodward (2001)	Aprendiz Conteúdo Materiais e atividades Anotações Reflexão Tempo	Aprendiz Flexibilid ade do plano Participa ção do aluno no plano

\* Alguns itens não foram mencionados no corpo do trabalho, mas estão presentes no texto do autor.

A partir desse quadro, é possível observar o desenvolvimento do planejamento e plano no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de LE e LM no decurso dos estudos de Tyler (1949) aos de Woodward (2001). O processo de planejamento, ao longo da década de 1990 até os dias atuais, passou a constituir-se em um procedimento mais realista e prático para todo tipo de professor, demandando deste uma prática reflexiva permeada por uma abordagem centrada no aprendiz.

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. Esse 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

Gostaria de avaliar, neste momento, as duas últimas propostas apresentadas por Guimarães (1995) e Woodward (2001). Apesar de ambas não serem fáceis na 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, principalmente, ao futuro professor, acredito 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, conseqüentemente, um futuro profissional) mais autônomo e crítico.

No que tange o professor, as autoras propõem um ensino reflexivo que, como mencionado anteriormente, viabiliza uma prática mais consciente e, possivelmente, mais eficiente. O seu papel, nesse contexto de ensino, seria o de despertar, no aluno, o desejo de aprender, instigar sua curiosidade, responsabilidade e postura crítica, possibilitando-o se ver e ver o mundo de uma forma diferente. 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.

Para fins relacionados ao estudo do processo de ensino-aprendizagem em LE e LM, tomando como foco o planejamento de aulas, considero as seguintes questões fundamentais para que se possa forjar um ensino mais eficiente e eficaz para nossos alunos: a flexibilidade do plano (Dewey, 1933; Harmer, 1991; Wajnryb, 1992; Woodward, 2001), a abordagem centrada no aprendiz (Dewey, 1933; Wajnryb, 1992; Scrivener, 1994; Guimarães, 1995; Woodward, 2001), o planejamento como prática reflexiva (Dewey, 1933; Richards, 1998; Guimarães, 1995; Woodward, 2001), a clareza dos objetivos (Scrivener, 1994; Guimarães, 1995), a conscientização do plano por parte do aprendiz (Guimarães, 1995) e, por fim, sua participação no planejamento (Woodward, 2001).

Contudo, dentre todas essas questões relevantes, darei ênfase à investigação do planejamento de aula como um catalisador do processo reflexivo. Acredito na importância desse processo como um instrumento revelador da compreensão dos fatores que envolvem as escolhas e tomadas de decisão do professor, em sala de aula, para que melhor se possa compreender o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Finalizando os estudos referentes ao plano e ao planejamento, descrevo, no próximo item, alguns estudos sobre crenças do professor, devido à grande importância desse assunto para a compreensão do processo de planejamento de aula no ensino de LE.



#### 1.4 Crenças do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE

Em sentido geral, as crenças e valores do professor referem-se a várias questões como, por exemplo, o conceito de linguagem do profissional, em que se constitui o ensinar e o aprender (uma língua estrangeira), como melhor se realiza esse processo, o que é ser um bom professor e outros fatores. Neste sentido, alguns autores vêm pesquisando o sistema de crenças de professores, no intuito de conhecer melhor suas atitudes e ações no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Ao examinarem a natureza dos sistemas de crença de professor, Richards e Lockhart (1996) afirmam que

(...) estes são edificado nos objetivos, nos valores e crenças que o mesmo possui em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, assim como o seu entendimento dos sistemas em que trabalha e o seu papel como professor. Essas crenças e valores servem de justificativa para muitas das tomadas de decisão e ações dos professores, compondo-se assim no que se tem nomeado de “cultura de ensinar”<sup>23</sup>.

Os autores identificam que as crenças provêm de várias fontes, tais como a experiência do professor como aluno, a experiência do que funciona melhor em sala de aula, os princípios advindos de uma abordagem ou método que o professor utiliza, os fatores pessoais relativos à preferência sobre modelos de prática, fatores baseados nas práticas estabelecidas pela instituição onde trabalha e os princípios educacionais baseados em pesquisa que o professor emprega em sua prática pedagógica.

---

<sup>23</sup>“Teachers’ beliefs systems are founded on the goals, values, and beliefs teachers hold in relation to the content and process of teaching, and their understanding of the systems in which they work and their roles within it. These beliefs and values serve as the background to much of the teachers’ decision making and action, and hence constitute what has been termed the ‘culture of teaching’” (Ibid., p. 30).

Barcelos, por sua vez, define crenças de línguas como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (2001, p. 72-73)<sup>24</sup>. A autora (2001) propõe a existência de três abordagens para a investigação das crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual<sup>25</sup>.

Para a autora, a abordagem contextual possui a vantagem de oferecer uma definição mais ampla das crenças, caracterizando-as como dinâmicas e sociais. Barcelos pondera que os estudos interpretativos podem, também, levar a uma compreensão mais profunda das crenças.

Assim, tendo como referência as considerações teóricas e metodológicas de Barcelos (2001), pretendo investigar o planejamento de aula de uma professora

---

<sup>24</sup>Apesar de o estudo de Barcelos focar as crenças de alunos sobre a aprendizagem de línguas, é possível adaptá-lo para o contexto desta pesquisa, ou seja, focar as crenças de uma professora-aluna em formação continuada sobre o seu processo de ensino.

<sup>25</sup> A abordagem normativa descreve e classifica os tipos de crenças através do uso de questionários e define crenças de aprendizagem de línguas como opiniões que os alunos têm sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo. Nessa abordagem, não há relação entre as crenças e as ações dos alunos em contexto de aprendizagem.

A abordagem cognitiva, por sua vez, conceitua crenças como conhecimento metacognitivo, ou seja, conhecimento estável e falível. Essa abordagem utiliza, como instrumentos metodológicos de coleta, entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e, às vezes, questionários semi-estruturados. A autora considera essa abordagem semelhante à normativa, pois vê as crenças como um obstáculo a uma determinada visão de aprendizagem. A ligação entre crenças e ações é apenas sugerida com relação às estratégias de aprendizagem.

A abordagem contextual vê as crenças como parte integrante da cultura de aprender do aluno e são investigadas através de observações de sala de aula, entrevistas com o professor e o aluno, anotações em diários e estudo de caso. Os estudos feitos através dessa abordagem levam em consideração a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas do aluno em relação às suas crenças, assim como em relação às suas ações em um contexto determinado.

em formação continuada levando em consideração a dimensão das crenças de suas atitudes e ações em sala de aula.

No item a seguir, será discutida a dimensão da reflexão na formação do professor, assim como, o arcabouço teórico utilizado para fins das discussões dos dados da pesquisa.

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

A prática reflexiva na formação do professor é um movimento relativamente recente que tem tido cada vez mais espaço nas discussões em diferentes segmentos da área do conhecimento. A reflexão sistematizada foi teorizada a partir dos estudos do filósofo e educador John Dewey no início do século XX. A partir deste autor, Schön<sup>26</sup> (citado por Perrenoud, 2002), sistematiza e divulga a prática da reflexão em diferentes segmentos acadêmicos.

Um grande desafio da educação de 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,

---

<sup>26</sup>Schön, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, 1983.

2001); Freire (2001); Moita Lopez (2002); Perrenoud (2002); Richards (1998); Schön (1983, 2000); Wallace (1991); Zeichner (2001); Zeichner e Liston (1996).

### 1.5.1 Os conceitos de reflexão

De acordo com Dewey, a melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: "uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (1933, p. 13). Neste sentido, o pensamento reflexivo faz um exame ativo e cuidadoso de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega. Para tanto, o autor sugere cultivar as seguintes atitudes: ter o espírito aberto (não ter preconceitos), envolver-se profundamente com o objeto e ser responsável pela posição tomada.

A partir de Dewey, Schön<sup>27</sup> (citado por Zeichner e Liston, 1996), argumenta que a reflexão pode ocorrer em dois momentos distintos: "sobre" a ação e "na" ação. A reflexão "sobre" a ação ocorre antes e depois da ação. A reflexão "na" ação ocorre durante esse processo Perrenoud (2002), focando exclusivamente a educação, apropria-se dos conceitos de Schön (1983) e afirma que a reflexão "sobre" a ação pode ser prospectiva (no momento do planejamento) e retrospectiva (subseqüente à atividade). A reflexão na ação, por sua vez, parece "pré-refletida" no limite da consciência. Nessa instância, o termo não teria o sentido profundo da expressão reflexão.

---

<sup>27</sup>Schön, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, 1983.

Numa perspectiva sócio-histórica, Freire<sup>28</sup> instiga os professores, através da reflexão e análise permanentes da prática, a apropriarem-se dos saberes que os constituirão como profissionais conscientes e críticos de seu fazer pedagógico.

Por meio de uma abordagem político-social, Zeichner e Liston (1996) apresentam os vários tipos de reflexão com ênfase em diferentes aspectos da prática profissional tais como: no conteúdo a ser lecionado, na eficiência da transmissão de conhecimento, no pensamento e compreensão do aprendiz, assim como no seu conhecimento prévio cultural e lingüístico, interesses e prontidão, na questão sócio-democrática e no simples ato de pensar o ensino. Os autores sugerem que, a partir das diferentes concepções de reflexão, o professor formule sua própria posição pessoal a respeito de sua maneira de ensinar.

Zeichner (2001), retomando Dewey (1933), estabelece duas questões fundamentais para o sucesso do ensino reflexivo: o real envolvimento dos professores e a participação efetiva dos mesmos no processo. A ênfase no aspecto sócio-interacional na reflexão permite que o processo ganhe maior amplitude e profundidade. Para o autor, existe apenas uma justificativa para a educação reflexiva: que esta contribua para diminuir as desigualdades sociais tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento.

### **1.5.2 Momentos da prática reflexiva**

---

<sup>28</sup>Citado por Garcia, O. G. In: Freire, A. M. A. (org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: EdUNESP, 2002, p.298. (posfácio).

Uma questão debatida em torno desse tema refere-se ao fato de quando iniciar o processo, em outras palavras, qual seria o momento ideal para a efetivação dessa prática: na formação inicial, antes da experiência vivida ou na formação continuada, quando o profissional se encontra mais amadurecido.

### **1.5.2.1 A reflexão na formação inicial**

Almeida Filho (1997); Dutra e Mello (2001); Abrahão (2002, 2004), dentre outros, defendem o procedimento da auto-análise desde o início da carreira do professor, para que este possa transformar-se num profissional reflexivo ao longo de sua trajetória como educador. Entretanto, Perrenoud (2002) argumenta que essa prática não é isenta de riscos e tensões por parte do educador e do educando, pois a situação desse profissional é delicada. Pressupõe-se que o principiante abandone sua posição de aluno e se torne um professor, ator de sua formação. Nesse conflito, ele desenvolve sentimentos de insegurança e angústia o que faz com que sinta a necessidade de “receitas” e busca de certezas. A prática reflexiva, por outro lado, não ameniza essa ansiedade, pois é avessa a técnicas miraculosas.

Mesmo assim, o autor considera que a “condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma *disponibilidade*, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma *abertura* à reflexão” (Perrenoud, 2002, p.19, grifo do autor).

Concordo com os autores acima, independentemente das dificuldades inerentes à iniciação desse processo. Não há porque adiar um hábito saudável que pode e deve ser criado logo no início da formação de qualquer profissional que Almeje estar em sala de aula.

### **1.5.2.2 A reflexão na formação continuada**

A formação contínua trabalha com professores em serviço e que possuem experiência em diferentes níveis. Poderíamos, portanto, pensar que a formação reflexiva encontraria um espaço privilegiado entre eles, mas a realidade é outra. Quanto mais experiente o professor, mais difícil será ocorrer mudança em sua prática devido às suposições e crenças arraigadas em sua maneira de ensinar.

Cientes do fato de que as práticas da auto-análise e da reflexão ainda não fazem parte do processo de formação inicial proposto pela maior parte das faculdades brasileiras de Letras, alguns teóricos da LA como Almeida Filho (2002, 1999, 1997); Dutra e Mello (2001); Moita Lopez (2002) e Abrahão (2004, 2002, 1999) apontam para a necessidade de se implementar processos de reflexão por meio da estratégia de criação de programas de formação continuada. Esses programas estariam fundamentados no estabelecimento de um diálogo mais orgânico entre a teoria e a prática, numa busca de minimizar lacunas na formação inicial dos professores da rede pública de ensino.

### **1.5.3 A reflexão “sobre” a ação e “na” ação**

Um dos modelos teóricos que utilizo neste trabalho baseia-se nos postulados de Schön (2000, 1983) a respeito da prática reflexiva. O autor é um estudioso da Educação em Arquitetura e desenvolveu uma tese de doutorado sobre a teoria da investigação de Dewey. Esse autor foi um dos que mais influenciou Schön em seus trabalhos sobre reflexão nos ateliês de Arquitetura, no início dos

anos 70. De certa forma, Schön<sup>29</sup>, citado por Perrenoud (2002), revitaliza e conceitua, mais explicitamente, a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação.

O desenvolvimento dos pressupostos da prática reflexiva é, inicialmente, realizado no campo da arquitetura, foco da prática do autor. A partir daí, seus conceitos encontram ressonância em diferentes áreas do conhecimento, tais como a Gestão, o Urbanismo, a Terapia, o Design e a Educação.

Schön<sup>30</sup> desenvolve sua argumentação teórica a partir do fato de que a reflexão pode ocorrer em dois momentos distintos, quais sejam: a reflexão “sobre” a ação e “na” ação. A reflexão “sobre” a ação ocorre antes e depois da ação, ou seja, durante o planejamento sobre a ação e depois, quando se considera o que nela ocorreu. A reflexão “na” ação ocorre durante o processo, isto é, no momento em que o profissional está engajado no esforço da ação, na tentativa de solucionar problemas no momento em que eles acontecem (Zeichner e Liston, 1996). Neste sentido, a importância do profissional reflexivo se dá

no ato de delinear e “redelinear” os problemas à luz de informações obtidas em seus locais de trabalho. Para Schön, a reflexão “na” e “sobre” a ação são mecanismos reflexivos que possibilitam aos profissionais desenvolverem e aprenderem continuamente a partir de suas experiências. Esse processo envolve o diagnóstico de problemas, tanto quanto sua resolução<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup>Schön, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, 1983.

<sup>30</sup>Ibid.

<sup>31</sup>“Schön stresses the importance of reflective practitioners such as teachers framing and reframing problems in light of information gained from the settings in which they work. According to Schön, reflection-in- and on-action are the mechanisms reflective practitioners use that permit them to continually develop and learn from their experience. Schön argues that this process of reconstructing experience through reflection involves problem setting as well as problem solving” (ibid. 1996, p. 16).



#### **1.5.4 A reflexão norteada pela prática, teoria e história vida do professor**

Com um enfoque diferente, mas complementar ao de Schön, Wallace (1991) propõe um modelo de reflexão que estabelece uma inter-relação entre a história de vida do professor e sua prática. O autor enfatiza que para se conhecer melhor o desenvolvimento profissional do professor é necessário levar em conta seus conhecimentos anteriores formais tanto quanto suas experiências vividas<sup>32</sup>.

Wallace (1991) propõe, em seu modelo reflexivo, três estágios: o pré-treinamento, o desenvolvimento profissional e a competência profissional. O pré-treinamento refere-se ao estágio em que o profissional encontra-se ao iniciar um programa de desenvolvimento profissional. Sua bagagem pessoal e profissional é composta pelo conjunto de suas experiências, crenças e valores desenvolvidos até então. Sua prática é, fortemente, marcada pela combinação desses aspectos. O estágio de desenvolvimento profissional fundamenta-se no conhecimento recebido por meio das teorias e o conhecimento experimental, que se estabelece na prática. Para que a reflexão ocorra, é fundamental uma relação recíproca entre esses dois conhecimentos. O conhecimento adquirido deve ser ensinado e apreendido com maior ênfase na prática. O estágio de competência profissional aponta para dois sentidos: o de que o profissional possui os quesitos mínimos para exercer sua profissão e de que o horizonte profissional é contínuo, permanente.

---

<sup>32</sup>A título de curiosidade, as proposições de Wallace afinam-se com as de Clandinin e Connely (2002) na metodologia desta pesquisa.

### 1.5.5 Uma perspectiva político-social

Zeichner (2001) retoma o paradigma do pensamento reflexivo em Dewey e expande-o para um contexto bem mais amplo. Da reflexão solitária à de grupo; da voltada para a sala da aula para a escola; da escola para a comunidade e desta para um contexto político e social ampliado. Na visão do autor, o ensino reflexivo não é uma operação mecânica que pode estar contida em um modelo fabricado e consumido pelos professores. Baseando-se em Dewey, Zeichner (ibid., p. 9) considera que a reflexão é um caminho holístico de encontros e respostas aos problemas. É uma forma de ser professor. A ação reflexiva é um processo que envolve mais que processos lógicos e racionais de solução de problemas. É algo que envolve intuição e paixão, portanto, não pode ser empacotada num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores.

Zeichner e Liston (1996), por sua vez, apresentam os vários tipos de reflexão com ênfase em diferentes aspectos da prática profissional, tais como: no conteúdo a ser lecionado; na eficiência da transmissão de conhecimento; no pensamento e compreensão do aprendiz, assim como no seu conhecimento prévio cultural e lingüístico, interesses e prontidão, na questão sociodemocrática e no simples ato de pensar o ensino. Os autores sugerem que, a partir das diferentes concepções de reflexão, o professor formule sua própria posição pessoal a respeito de sua maneira de ensinar.

Numa perspectiva político-social, Zeichner (2001) estabelece duas questões fundamentais para o sucesso do ensino reflexivo, quais sejam, o real envolvimento dos professores e a participação efetiva dos mesmos no processo. A ênfase no

aspecto sócio-interacional na reflexão permite que o processo ganhe maior amplitude e profundidade. Para o autor, existe apenas uma justificativa para a educação reflexiva: que esta contribua para diminuir as desigualdades sociais tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos.

As dimensões da reflexão mencionadas acima representam aspectos significativos desta prática. Para este trabalho, as propostas de Schön (2000, 1983), Wallace (1991) e Zeichner (2001) são especialmente valiosas. Schön desenvolve um modelo de reflexão apropriado tanto para a prática quanto para sua investigação. Wallace propõe uma reflexão teórico-prática relacionada com a vivência prática do professor e sua história de vida. Zeichner (2001) amplia e aprofunda as perspectivas teóricas acima, com sua visão sócio-democrática. Esses modelos proporcionam um embasamento teórico sólido e amplo que darão suporte aos resultados e às análises neste trabalho.

Assim, neste capítulo, apresentei um pequeno histórico sobre o planejamento pedagógico em LE ao longo de dez anos, demonstrando as diferentes ênfases que alguns teóricos da LA dão ao tema em questão. Optei por trabalhar o planejamento de aula como um veículo reflexivo de uma professora em processo de formação continuada. Estabeleci, também, que o estudo investigaria as atitudes e ações da profissional levando em consideração algumas de suas crenças e, fechando esta parte, apresentei a reflexão na formação do professor e os três modelos que darão sustentação aos resultados e análise dos dados.

Concluído o capítulo da revisão bibliográfica, apresento, a seguir, a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados.

## **CAPÍTULO 2**

## ITINERÁRIOS

O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do trabalho e será dividido da seguinte forma: a primeira parte define e caracteriza a metodologia do estudo de caso; a segunda descreve os procedimentos e os instrumentos de coleta dos dados e a terceira descreve os procedimentos da análise da pesquisa.

### 2.1 O estudo de caso

Este trabalho constitui-se de uma pesquisa do tipo etnográfico (André, 1995) e utiliza a abordagem de metodologia de pesquisa denominada estudo de caso que, para Johnson (1990) e Nunan (1992), constitui-se na investigação de uma unidade de análise como ela existe em seu ambiente natural, mediante contato direto do pesquisador com o contexto de investigação. Para André, é importante que o sistema a ser analisado seja bem delimitado, o que implica em recortes de natureza empírica e delimitação clara do problema do ponto de vista teórico.

A essência dessa abordagem constitui-se de um olhar cuidadoso e holístico de casos particulares, com o objetivo de “compreender a complexidade e a natureza dinâmica da unidade de análise e descobrir conexões sistemáticas entre as experiências, os comportamentos e as características relevantes do contexto”<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup>“The purpose is to understand the complexity and dynamic nature of the particular entity, and to discover the systematic connections among experiences, behaviors, and relevant features of the

Nesse sentido, o objetivo deste estudo de caso é descrever e analisar o planejamento de aula como veículo de reflexão de uma professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino.

Johnson afirma que a metodologia do estudo de caso é flexível, podendo adaptar-se ao objetivo do estudo em questão. Geralmente, é de natureza qualitativa, embora a autora não veja impedimento em se quantificar informações. O estudo de caso descreve o fenômeno investigado, embora seja interessante e desejável que se possa ir além desse aspecto através de interpretações contextuais e culturais. Há também a possibilidade de ser longitudinal, utilizando-se um período longo de tempo, mas a maioria é de curta duração.

Brown e Rodgers (2002), ao discutirem o significado do termo em questão, revelam que a origem etimológica da palavra “caso” está relacionada com *acaso* e sua forma adjetiva arcaica é *casual*. A definição de estudo de caso, para esses autores, constitui-se então naquilo que está acontecendo ou que está por acontecer sem desenho e sem previsibilidade. Logo, diferentemente dos experimentos, no estudo de caso, tem-se pouco ou nenhum controle sobre o conteúdo ou a forma dos dados que irão surgir.

Esse aspecto de imprevisibilidade de conteúdo está presente neste trabalho, uma vez que não houve como prever o que poderia surgir nas observações participativas, nas conversas após as aulas, nos encontros de pré-planejamento e do impacto da interação de todos esses procedimentos junto à prática pedagógica da professora.

Assim, este trabalho constitui-se de um estudo de caso por ser naturalístico no sentido em que os dados foram coletados no contexto da prática pedagógica da professora. Em relação à natureza e análise dos dados, a pesquisa é qualitativa, pois não houve preocupação em quantificar os dados. A investigação deu-se acerca da maneira como a professora utiliza o seu planejamento, levando-se em consideração suas atitudes e ações concretas em sala de aula. Assim, a opção metodológica do estudo de caso é avaliada como a mais adequada para o objetivo desse estudo.

## **2.2 Os procedimentos e os instrumentos de coleta dos dados**

Tendo definido o objetivo da pesquisa, a questão era decidir como melhor realizar a aproximação do contexto da sala de aula e da professora. A única certeza que se tinha era que os dados deveriam ser densos e revelar aspectos de um processo em contínua transformação, uma dinâmica entre ação e reflexão, mediada pela ação de planejar.

Para Clandinin e Connely, dados obtidos através de textos de campo possuem uma riqueza e densidade muitas vezes impossíveis de serem obtidos de outra forma. Nesse tipo de estudo, a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisando é fundamental, pois “o que é dito, assim como o sentido do que é dito é delineado pelo relacionamento dos envolvidos” (2002, p. 94-95). Os textos de campo criados podem ser construídos e interpretados de forma colaborativa e influenciados pelo pesquisador.

O estudo foi realizado em um período de tempo relativamente curto, perfazendo um total de seis meses - julho a dezembro de 2003. Nos dois primeiros meses, foram coletados alguns textos de campo por meio de autobiografia, questionários e conversas sendo autobiografia da pesquisadora também construída nesse período. Os quatro meses seguintes constituíram-se de leitura dos planos, observações diretas em sala de aula, seguidas pelas conversas e confecções dos diários.

A escolha da professora deu-se pelo fato de a mesma estar freqüentando um curso de educação continuada e de desejar investigar, juntamente com uma pesquisadora, sua sala de aula. Essa definição ocorreu durante a última disciplina, cursada no programa de pós-graduação, intitulada “Metodologia de Pesquisa: estudo de caso”. Seu objetivo foi reunir os alunos de graduação e de pós-graduação para efetuarem uma pesquisa-ação no contexto pedagógico dos professores alunos ligados ao PEC<sup>34</sup>, os quais entraram em acordo para iniciarem o trabalho logo após a permissão das instituições envolvidas.

No entanto, devido à greve no Estado, deflagrada logo depois do início da disciplina, as professoras responsáveis ampliaram a proposta da pesquisa-ação para outros formatos que viessem a viabilizar o nosso trabalho. Dessa forma, achei pertinente realizar uma pesquisa voltada para o discurso da professora, utilizando questionários, autobiografias e conversas como textos de campo. A estratégia de realizar os primeiros contatos por uma via dialógica revelou-se positiva, uma vez que conseguimos estabelecer e manter, até o fim de todo o processo da pesquisa, uma interação colaborativa, norteadada pela confiança, afeto e respeito mútuos.

---

<sup>34</sup>Essa matéria foi ministrada pelas professoras Deise Dutra, Vera Menezes e Heliana Mello. Esta última, orientou-me no trabalho final.



A seguir, apresento os sete instrumentos de coleta, dentre eles os questionários, as autobiografias, as observações de aulas, os planos, os diários e as conversas.

### **2.2.1 Questionários**

O uso desse instrumento (ANEXO A) para eliciação de dados é uma técnica introspectiva de investigação (Wallace, 1998) que deve ser utilizada quando desejamos saber sobre o conhecimento, as opiniões, as idéias e as experiências de nossos informantes. Entretanto, através desta técnica, só saberemos aquilo que o participante desejar tornar público. Portanto, é necessário utilizar outros instrumentos de investigação para cobrir as informações não disponibilizadas por esse procedimento, viabilizando uma certa confiabilidade.

Três questionários foram utilizados: o primeiro, do tipo misto (Nunan, 1992), com questões fechadas e abertas, foi aplicado durante o trabalho da disciplina mencionada no item anterior 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.

### **2.2.2 Autobiografias**

Clandinin e Connelly (2002) estabelecem que a autobiografia (ANEXO B) permite conhecer, em detalhes, a história de vida do participante, como aprendiz e

profissional, através de sua produção escrita. Pode-se também, em alguns casos, verificar de que maneira a trajetória do participante interfere em suas crenças e ações pedagógicas.

O objetivo do uso desse procedimento de coleta foi obter um registro escrito da trajetória de formação da professora e da pesquisadora, seus interesses, suas dúvidas, bem como os conflitos pertinentes ao seu processo como profissional.

Até aqui, temos a conjugação de dois instrumentos discursivos que serviram mais como estratégia de aproximação das participantes e do contexto a ser investigado. Era necessário aprofundar o contato com a prática, daí a necessidade das observações.

### **2.2.3 Observações de aula**

A observação participativa, segundo André (1995), parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. Esse procedimento (ANEXO C), ocorreu utilizando-se dois tipos de observação: 1. a descritiva, realizada nas notas de campo, e 2. a reflexiva, feita nos diários da pesquisadora<sup>35</sup>. Um total de dezesseis aulas foi observado 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, 5A e 6A, que serão objeto da análise.

---

<sup>35</sup>De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as anotações descritivas pretendem fazer um registro detalhado do discurso e das ações observadas, ao passo que as reflexivas têm a intenção de apreender os dados observados sob a ótica do observador.

#### 2.2.4 Planos de aula

Esse instrumento foi fundamental para investigar o processo de planejamento da professora e sua concretização em sala de aula. A investigação acerca de mudanças, permanência ou improvisações do plano, ao longo da ação, só puderam ser realizadas a partir desse instrumento. É importante ressaltar que a professora 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. A professora apresentou todos os planos que foram entregues no início ou final das aulas, antes da realização das conversas.

De princípio, a escolha dos planos que deveriam ser analisados teve como critério proporcionar uma visão de processo do planejamento da professora participante. A sua nomenclatura dos planos foi pensada em função dos dias das aulas assistidas: primeira aula da pesquisa assistida, plano 1; segunda, plano 2. Com relação às letras do alfabeto A e B, o plano da primeira aula da segunda-feira seria A e o da segunda aula, B<sup>36</sup>.

Para fins de análise, é necessário mostrar sua seqüência temporalmente, a fim de se ter uma noção dos possíveis movimentos de mudança ou transformação da prática de planejamento. O quadro dos planos e suas respectivas datas pode ser descrito da seguinte forma:

plano 1A ..... 15 de set/2003  
 plano 1B ..... 22 de set/2003

---

<sup>36</sup> A racionalidade dessa nomenclatura não funcionou desde o primeiro dia de aula assistida, devido ao fato de a mesma ter sido ocupada pela apresentação da pesquisadora. Mesmo assim, ela foi mantida até o final do trabalho.

plano 4A .....	27 de set/2003
plano 4B .....	27 de set/2003
plano 5A .....	02 de out/2003
plano 6A .....	10 de nov/2003

É importante mencionar o fato de que, independentemente da escolha dos planos acima, no momento da análise, não me limitei em mencionar apenas os dados referentes às sete aulas escolhidas. Quando alguma informação de um instrumento relativo a outra aula pudesse complementar a discussão, ela era utilizada.

### **2.2.5 Conversas**

Esse procedimento é uma maneira de se compor um texto de campo a partir de encontros face a face entre indivíduos ou grupos (Clandinin e Connelly, 2002). Um aspecto positivo nesse tipo de coleta é a produção de uma dinâmica de troca interpessoal entre o entrevistador e o participante<sup>37</sup>.

As primeiras três conversas (A, B, e C – ANEXO D) foram realizadas após a aplicação dos questionários e permitiu esclarecer algumas questões neles contidas. Esses encontros ocorreram em salas de aulas da instituição onde o PEC era ministrado. O período de tempo desse instrumento variava entre uma e uma hora e trinta minutos.

---

<sup>37</sup>Esse instrumento poderia ser nomeado “entrevista semi-estruturada”, como o fazem André (1995), Nunan (1992) e Wallace (1998), mas preferi utilizar o conceito de Clandinin e Connelly (ibid.) pelo fato de as conversas terem sido bem informais, sem nenhum modelo previamente arquitetado, como realmente acontece em uma conversa. As participantes falavam não só sobre questões pertinentes à pergunta de pesquisa, mas também sobre todo e qualquer assunto relativo à prática de ensino de ambas participantes ou sobre o que lhes interessasse no momento.

As conversas subseqüentes (de 1 a 10 – ANEXO E) foram realizadas após as observações de aula, no mesmo dia, para que os eventos mais significativos não fossem esquecidos. O critério da nomenclatura obedeceu à ordem e ao número dos encontros efetivados - conversa 1 ocorreu no primeiro encontro de sua realização. Dessa vez, o local escolhido era próximo à casa da professora Clara. O tempo utilizado foi similar ao das conversas mencionadas anteriormente. Dessa forma, foi possível obter um banco de dados rico em relação ao estudo. Os dados obtidos foram gravados em áudio e transcritos para posterior interpretação.

### **2.2.6 Diários**

Os diários possibilitam, para Nunan (1992), uma reflexão sobre o processo de racionalização, os estados, os sentimentos e razões que determinam o nosso comportamento.

Esse instrumento (ANEXO E) propiciou à professora e à pesquisadora momentos reflexivos que viabilizaram o surgimento de dados sobre as questões referentes à prática de ensino, à de pesquisa e ao tema do estudo.

A professora foi orientada a produzir seus diários após as aulas e a pesquisadora, por sua vez, escreveu-os após algumas aulas e ao longo do processo de escrita da dissertação.

### **2.3 Os procedimentos de análise dos dados**

Segundo Johnson, “uma análise de dados bem feita, seja quantitativa ou qualitativa, é aquela que identifica a existência de questões, temas e variáveis relevantes, descobre como tais padrões e temas se inter-relacionam e se configuram

em um sistema”<sup>38</sup>. Inicialmente, os dados obtidos pelos instrumentos mencionados acima foram analisados separadamente e de forma qualitativa, de maneira a viabilizar a busca por temas significativos que respondessem ao objetivo da pesquisa. Logo em seguida, fez-se o cruzamento dos mesmos, que consistiu da tentativa de se chegar a uma mesma conclusão através de, pelo menos, duas abordagens diferentes de sua coleta.

Para Goetz e LeCompte<sup>39</sup>, citados por Johnson (ibid.), o procedimento de cruzar os dados “impede que o pesquisador confie em suas primeiras impressões, ajuda a corrigir tendências (ou preconceitos) do observador e possibilita o desenvolvimento de construtos válidos durante o estudo”<sup>40</sup>.

Nesse processo, a categoria de análise principal identificada foi a atividade, uma vez que é por meio de sua definição que o plano pode ser viabilizado na prática. Essa categoria mais ampla foi decomposta em subcategorias de maneira que pudessem descrever as diferentes facetas do planejamento e de sua efetivação na prática do professor. Dentre as subcategorias temos a explicitação dos objetivos, o tema, a natureza, os procedimentos, a articulação da atividade com o objetivo proposto, sua realização na ação, a dimensão do lúdico, a motivação dos alunos, o envolvimento dos mesmos, a flexibilidade por parte da professora e o gerenciamento das atividades. Este último abrangeu as instruções, a gestão, o tempo pedagógico e o uso dos recursos didáticos pela professora.

---

<sup>38</sup>“A high-quality analysis, whether quantitative, qualitative, or both, is one that identifies important variables, issues, or themes; discovers how these pattern and interrelate in the bounded system (...)” (ibid., p. 90).

<sup>39</sup>Goetz, J. P.; Lecompte, M. D. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press, 1984.

<sup>40</sup>“Prevents the researcher from relying on initial impressions, it helps correct for observer biases, and it enhances the development of valid constructs during the study” (Johnson, 1992, p. 90).

O objetivo do plano é um dos principais aspectos do planejamento. Ele guia a escolha da atividade a ser realizada na aula. Para que ele se efetive na ação, é necessário que suas atividades se articulem com o seu objetivo e, para que isso ocorra, é fundamental que ele esteja claramente definido para o professor.

O tema, por sua vez, é a dimensão mais ampla da atividade. Como exemplo temos a orientação alimentar, o alfabeto da língua inglesa, características pessoais, dentre outros. Quanto mais variado e próximo ao interesse do aprendiz, mais chances tem o tema de proporcionar um bom resultado.

A natureza da atividade explicita o tipo da tarefa a ser realizado, como por exemplo, o jogo de caça-palavra, completar uma ficha pessoal, interação com um colega, etc.

O procedimento constitui-se da explicitação, do plano, de como a atividade deve ser realizada na ação, Praticar o alfabeto oralmente, colocar os alunos em par, pedir que perguntem como se soletra o seu nome seria um exemplo.

Até o momento, apresentei subcategorias que se relacionam com características do plano em si. Uma outra dimensão significativa da atividade é sua efetivação na ação do professor, uma vez que estas podem estar claramente definidas, seus procedimentos escritos e, no entanto, por alguma razão, não ocorrer na ação. Nessa dimensão, aparecem como subcategorias a instrução, o gerenciamento, a flexibilidade do professor, bem como a dimensão do lúdico, a motivação e o envolvimento dos alunos.

O gerenciamento é definido de várias formas por diferentes autores. Optei por levar em consideração os atributos instrução, gestão, tempo pedagógico e uso dos recursos didáticos, pelo fato de terem interferido de forma singular no

planejamento e na prática da profissional. A falta de instrução ou uma instrução inadequada das tarefas dificultam sua realização por parte do aprendiz, interferindo, assim, em seu processo de aprendizagem (Tsui, 1995). A gestão implica na condução do exercício por parte do profissional. Aquele pode ser bem construído, mas se mal conduzido na ação não atinge seus objetivos. O tempo pedagógico é outro fator determinante na prática de professor, que quando bem administrado, possibilita bons resultados pedagógicos. O uso adequado dos recursos didáticos exige que o profissional tenha exercitado, em sua prática, tais instrumentos e muitas vezes, ele pode não ter tido essa oportunidade, comprometendo, dessa forma, seu uso em sala de aula.

Outra característica muito importante do processo de planejamento é a flexibilidade. Tal elemento diz respeito à atitude do professor com relação ao plano, 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 processo do planejamento, através de uma reflexão mais sistematizada (Schön, 2000).

Uma vez que parte fundamental da efetivação do plano implica na forma como a atividade mobiliza o universo do aluno, aparecem como dimensões da análise a ludicidade, a motivação e o envolvimento. A dimensão lúdica é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Essa característica, quando presente na atividade, possibilita mobilizar na criança a ação de brincar e de jogar. Dessa forma, a tarefa aproxima-se do seu mundo, facilitando, assim, o seu envolvimento.



Em geral, a motivação pode ser entendida como a necessidade ou o desejo que o aluno sente para aprender a LE. No caso em questão, a tarefa é considerada motivadora, quando suscita naquele o desejo de realizá-la.

Retomando os procedimentos da análise dos dados, após definir a categoria e as subcategorias, apresentei-as a outro pesquisador para que as validasse (Johnson, 1992).

Após a caracterização realizada acima, apresento, no próximo capítulo, os participantes do estudo, as contextualizações e a discussão dos dados obtidos.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE DOS PLANOS**

O capítulo tem início com a apresentação dos participantes e a contextualização da pesquisa. A partir daí, discutem-se os seis planos selecionados, contemplando a categoria de análise e suas subcategorias. Evidenciam-se, ao longo da análise, as percepções e sentimentos de ambas as participantes.

#### **3.1 Os participantes diretos e indiretos**

Esta pesquisa possui, como principal participante, uma professora de Inglês da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais, que faz parte de um

Programa de Educação Continuada em uma instituição de grande porte do mesmo Estado. Os seus alunos não têm suas vozes ouvidas, devido ao pouco tempo destinado a esta pesquisa.

Apesar de não me constituir como sujeito principal, considero-me um agente importante na construção da pesquisa, uma vez que assumo, em todo o processo, uma postura de participante colaborativa, tanto na prática pedagógica da professora quanto nas reflexões, por meio de uma interação dialógica em seu formato.

Diante dessas concepções, apresento inicialmente o perfil da professora e sua abordagem de ensino, o perfil de seus alunos e, por fim, um breve perfil desta pesquisadora.

### **3.1.1 O perfil da professora e sua abordagem de ensino**

A escolha da professora Clara se deu, em primeiro lugar, pelo fato de ela estar participando de um curso de educação continuada e de desejar, verdadeiramente, engajar-se em um processo de pesquisa colaborativa. Havia também um interesse do Programa de Pós-graduação em que nós, mestrandos, participássemos do Programa de Educação Continuada como professoras e pesquisadoras colaboradoras.

A receptividade de Clara em participar deste estudo ficou evidente desde o primeiro convite. A professora desejava melhorar sua prática pedagógica e viu, na possibilidade de abrir o espaço de sua sala de aula, uma oportunidade única. Sua expectativa era de que minha presença pudesse ajudá-la a resolver seus dilemas pedagógicos. Devo mencionar que o peso da confiança que Clara depositou em mim

foi análogo ao da responsabilidade sentida. Enfim, desde o início de nosso trabalho, pude perceber a postura colaborativa da professora através de sua disponibilidade e envolvimento, que se estendeu, felizmente, até o final do mesmo.

O último aspecto que contribuiu para a escolha de Clara relaciona-se com a coincidência de nossos horários disponíveis. Esse fato parece, a princípio, pouco relevante, mas quando não se reside perto do local da pesquisa, esse aspecto passa a ter uma importância significativa. Clara leciona duas aulas em uma mesma turma de 5ª série, em um único dia da semana (segunda-feira), o que facilitaria o processo da coleta de dados.

Assim, apresento a professora. Clara nasceu na capital mineira, tem 51 anos, é solteira e aposentada pelo Ministério da Saúde. Iniciou seus estudos de Inglês na 5ª série do ensino fundamental, em uma escola estadual, com muita motivação e alegria em aprender o idioma. Terminou o segundo grau por meio do supletivo e seu primeiro trabalho foi como digitadora no Dataprev e, posteriormente, na Fundação Nacional de Saúde. Depois de aposentar-se, decidiu graduar-se em licenciatura de Português e Inglês em uma faculdade particular, situada em uma cidade próxima à capital mineira. Logo após a graduação, Clara deu início à sua segunda carreira, lecionando Inglês para o ensino fundamental em escolas públicas.

A professora possui, até o momento, três anos de experiência em três escolas diferentes. Essa mudança constante de escola se deve ao fato de Clara ser designada para lecionar por apenas um ano, podendo ou não permanecer no mesmo estabelecimento de ensino; o que não tem ocorrido<sup>41</sup>. Nesse sentido, acredito que ela possui pouca prática em sua segunda profissão, daí, possivelmente,

---

<sup>41</sup>A professora é concursada, mas ainda não foi efetivada pelo Estado.

o motivo de ainda sentir-se insegura nos aspectos teórico-metodológico e lingüístico concernentes ao ensino de LI.

Atualmente, Clara possui nove turmas, de 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental, cumprindo um total de 18 horas/aula semanais no turno da manhã em uma escola estadual situada em um bairro da periferia da cidade de Belo Horizonte. Essa carga horária de trabalho possibilita à professora dedicar-se mais à preparação de atividades de ensino da mesma forma que a disponibiliza para a realização das tarefas semanais do curso que frequenta. Em relação ao nível de proficiência, Clara pertence à turma A, que se refere ao nível básico do PEC. A seguir, menciono sua maneira de ensinar.

Abordagem de ensino de um professor equivale a um conjunto de disposições, conhecimento, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (Almeida Filho, 1993). A abordagem se constitui na filosofia de trabalho do professor que orienta suas decisões e ações na operação global de ensino. Essa operação possui quatro dimensões: 1. o planejamento de cursos e suas unidades; 2. a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experimentar a língua-alvo, e 3. as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes (ibid., p. 13).

Entretanto, para o autor, não é apenas a abordagem do professor de ensinar que interfere em sua prática; há outras forças que atuam na construção do processo de ensino e aprendizagem, tais como a abordagem do material adotado, a abordagem de aprender do aluno, o filtro afetivo do aluno e do professor, suas

competências<sup>42</sup> e os valores desejados pela instituição e pelos colegas de profissão. Para este trabalho, faz-se necessário conhecer a maneira de ensinar da professora para compreender o seu processo de planejamento assim como suas atitudes e ações em sala de aula.

A prática pedagógica da participante é permeada por uma abordagem de ensino tradicional, entretanto, pelo fato de estar freqüentando um curso de educação continuada, cuja abordagem é comunicativa, percebe-se, em suas ações, algumas transições ou modificações na direção dessa abordagem. Considerando tal questão, torna-se necessário conceituar as duas abordagens mencionadas.

A abordagem tradicional é bem próxima dos procedimentos do antigo método de gramática e tradução. Apesar de Clara não ter como objetivo pedagógico a leitura de textos literários por parte dos alunos, suas aulas têm como foco a tradução e o vocabulário descontextualizado. No método de gramática e tradução (Larsen-Freeman, 1986), as aulas são dadas na língua materna e a interação que prevalece é a do professor com o(s) aluno(s) e estes pouco interagem entre si. O conteúdo é baseado nos aspectos gramaticais e no vocabulário; a leitura, a escrita e o uso do vocabulário são privilegiados, no entanto, pouca atenção é dada à habilidade oral (fala e compreensão). A tradução de textos, frases ou palavras isoladas é uma atividade constante. O papel do professor é tradicional; ele detém o conhecimento que deve ser transmitido para os alunos e esses esperam esse tipo de postura de seus mestres. O erro é corrigido imediatamente após sua ocorrência. A avaliação também é feita de forma tradicional: questões de múltipla escolha são montadas

---

<sup>42</sup>Dentre elas: a implícita, a teórica, a aplicada, a lingüístico-comunicativa e a meta-competência profissional (Almeida Filho, 1993, p. 22).

para interpretação de textos e questões gramaticais. A aula, nesse tipo de abordagem, é centrada no professor.

A abordagem comunicativa, por sua vez, privilegia a comunicação em contexto real, assim a língua usada em sala de aula é a LA (Larsen-Freeman, *ibid.*). A interação aluno(s)-aluno(s) tem um papel preponderante a professor-aluno(s) e, algumas vezes, ela tem um caráter de cooperação nas negociações de sentido entre os participantes. O professor funciona como um facilitador, orientador e co-comunicador no processo de ensino-aprendizagem. O aprendiz é responsável pelo seu aprendizado e ativo nas interações que viabilizam tal processo. As quatro habilidades (fala, compreensão, leitura e escrita) são enfatizadas juntamente com o vocabulário, sendo que a estrutura gramatical é dada de maneira indutiva. As atividades mais comuns, por meio de materiais autênticos ou semi-autênticos, são: resoluções de problemas, jogos, *information gap*<sup>43</sup>, apresentações de cenas e debates. Essas atividades são realizadas pelos alunos em pares ou grupos. O erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem, logo, ele não é enfatizado pelo professor. A avaliação pode ser informal, realizada no dia-a-dia escolar ou através de testes comunicativos, ou seja, avaliações integrativas que possuem funções comunicativas reais<sup>44</sup>. As aulas da abordagem comunicativa são centradas no aluno.

---

<sup>43</sup>Essa é uma atividade que consiste em dois alunos complementarem a informação não contida em seu texto com a ajuda da informação contida no texto do outro.

<sup>44</sup> O teste integrativo é um tipo de avaliação que combina vários elementos da língua na realização de uma única tarefa, como por exemplo: produzir um texto, tomar notas em uma palestra, fazer um ditado. O teste de pontos específicos (*discrete point testing*) constitui-se numa avaliação contrária à integrativa, pois testa um elemento a cada vez; por exemplo: várias questões que testam um aspecto particular da estrutura gramatical (Hughes, 1989, p. 16).

<sup>45</sup> Não há a intenção aqui de generalizar a realidade da prática de ensino de LE nas escolas públicas brasileiras. Sabemos da existência do uso de abordagens mais voltadas para a interação e a comunicação em LE nessas escolas.

A partir desta breve apresentação sobre as abordagens tradicional e comunicativa, apresento um pequeno fragmento sobre minhas primeiras impressões a respeito da maneira de ensinar da professora:

(...) em sua aula a língua inglesa quase não é falada, apenas palavras isoladas como: “sit down”, “silence”, “hello”, “bye”, “very good”, etc. A tradução do que se escreve (e às vezes se fala) em inglês é constante. Os alunos quase nunca utilizam a língua. (...) A cópia parece funcionar como um mecanismo de manter os alunos ocupados. (Diário da pesquisadora – 22 de setembro de 2003)<sup>45</sup>.

A realidade acima é comum em escolas públicas<sup>46</sup>. Em pesquisa recente sobre interação em salas de aula de curso livre e escola regular, Oliveira (2004) demonstra que a interação na língua inglesa ocorre muito mais freqüentemente no primeiro que no segundo contexto. O excerto abaixo ilustra aulas típicas de um dos professores do ensino regular que participou de seu estudo:

Nesse contexto, ambos os professores utilizam a língua materna a maior parte do tempo. Apenas a professora Maria utiliza a LI, em alguns momentos, para o gerenciamento da aula, ou seja, para cumprimentar e despedir-se dos alunos, para fazer chamada, etc. Os alunos sempre se sentam em fila indiana e as atividades enfatizam a estrutura da LI e apresentação de vocabulário de forma tradicional e centrada no professor, havendo pouca elicitación do conhecimento prévio dos alunos. (Oliveira, *ibid*, p. 77).

Percebe-se que a situação acima é bem semelhante às aulas de Clara: o Inglês é pouco utilizado e seu uso restringe-se a palavras isoladas. Os alunos se sentam em fila indiana, dificultando a realização de atividades em par ou grupo. O

---

<sup>46</sup> Não há a intenção aqui de generalizar a realidade da prática de ensino de LE nas escolas públicas brasileiras. Sabemos da existência do uso de abordagens mais voltadas para a interação e a comunicação em LE nessas escolas.

uso oral da língua pelo aluno é quase nulo e pela professora é realizado por meio de palavras isoladas. A aula é centrada no professor.

Vejamos outro recorte:

Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?  
 (...) foi na 5ª série no Colégio Estadual, com a professora E, uma suíça, ela tinha uma pronúncia ótima e eu queria mesmo ser igual.

(...), estudava em um livro “Essential English” (...) e a professora, lia as lições e repetíamos. Tudo me encantava e esforçava para repetir. (...) e eu “cantava” satisfeita por pronunciar bem. (Autobiografia da professora).

Por essa fala e pelas observações de aula é possível também identificar a crença da professora de que para se aprender uma LE deve-se repetir muito, procurando ter uma boa pronúncia. Nesse sentido, sua prática reflete sua experiência como aprendiz.

Continuando com a formação acadêmica:

A: (...) como é que eram as aulas de inglês lá (na graduação)?

C: Olha, eu tinha uma professora fantástica que era a M, que dava literatura inglesa e tinha B, na parte de gramática mesmo. (...) mas não tinha conversação NENHUMA, não tinha nada. E nas aulas de... de... didática, assim, cê não... passou em branco.

A: Uhum.

C: Essas novidades que a gente traz aqui... leva daqui... (do PEC) não tinha nada. Aquela coisa de meio cuspe e giz mesmo... não tinha nada. (Conversa A – 16 de junho de 2003).

Observa-se que a graduação de Clara não contribuiu muito para a construção de uma prática menos tradicional. No final da fala, Clara faz menção ao curso de educação continuada que lhe fornece alguns subsídios para desenvolver uma prática renovada.



Finalizando, pode-se afirmar que a abordagem da professora Clara é tradicional, com uma influência marcante de sua formação inicial. A participação no PEC não chega a transformar sua abordagem, mas influencia, por exemplo, em sua preocupação em contemplar o envolvimento do aluno, como será visto na análise dos dados.

Apresento, adiante, o perfil dos alunos e do grupo estudado.

### **3.1.2 O perfil dos alunos e da turma**

A idade dos alunos varia de 10 a 11 anos e eles residem no mesmo bairro da escola. A maioria pertence a famílias de baixos níveis de instrução e renda. Algumas crianças encontram-se bem próximas do mundo do tráfico, sendo comum um aluno perder um irmão ou parente próximo por envolvimento em brigas de gangues ou “queima de arquivo”, como reporta a professora. Entretanto, há alguns alunos que possuem uma situação mais estável, mas a maioria é carente e desprovida das condições básicas para o aprendizado escolar.

Após conhecer a turma 53, pude perceber uma questão séria relacionada à indisciplina e, conseqüentemente, ao pouco envolvimento e aproveitamento nas atividades escolares<sup>47</sup>. Contudo, a partir de um contato mais próximo no primeiro dia de aula, em que fui apresentada como pesquisadora, pude interagir face a face com o grupo e sentir o potencial de envolvimento das crianças nas atividades de interação oral trabalhadas com eles (para maiores detalhes dessa interação cf. Plano 1).

---

<sup>47</sup>Todas as turmas mencionadas possuem referência fictícia.

A questão da falta de disciplina é um dos dilemas a serem enfrentados pela professora e seus colegas de trabalho. Desde o início da pesquisa, Clara deseja trabalhar com essa turma pelo fato de representar sua maior angústia, mas ao mesmo tempo, um desafio pedagógico.

É possível observar que Clara mal consegue realizar a repetição dos meses com os alunos e ao tentar realizar uma atividade oral, em pares, o malogro é total.

A estratégia de coação de pegar em um caderno para “tirar nota” de quem está apresentando problema de indisciplina funciona apenas por um momento. Nos casos mais sérios, a supervisora é chamada e, na maioria das vezes, resolve o conflito de forma imediata.

Para os profissionais da área de ensino, o controle e o manejo da sala de aula são questões preocupantes. O controle é construído socialmente e ligado à cultura da escola assim como à competência do professor (Descombe, 1985). As estratégias usadas pelo profissional para controlar sua sala de aula estão diretamente relacionadas com sua abordagem e suas crenças permeiam suas tomadas de decisão.

A sala de aula constitui-se, para Resende (1995), de um lugar de constantes “provas-de-força”. Durante a pesquisa, foi percebida uma forte tensão por ameaças de ambas as partes. Pela professora, através de seu discurso - gritos, ameaças verbais - do caderno de pontos de participação, silêncio, interrupção da atividade, “dispensa” da sala e a presença da supervisora; da parte dos alunos, por meio do discurso - gritos, “bate-boca”, palavrões - e desobediência aos pedidos da professora.

A postura da professora parece não favorecer o grupo como um todo, pois os elogios vão para os alunos participativos; os mais fracos são, às vezes, ignorados (a não ser que estes se mostrem interessados) e os indisciplinados são criticados e reprimidos. Os alunos, em sua maioria, são carentes e vítimas de uma sociedade abusiva e violenta. Nesse sentido, o contexto macro é refletido no micro, no caso em questão, a sala de aula. Não há, dessa forma, um clima muito favorável à aprendizagem na turma 53.

### **3.1.3 O perfil da professora-pesquisadora**

Formei-me em Letras pela UFJF, em 1988, habilitando-me em licenciatura de Língua e Literaturas de Língua Inglesa. Em 2000, especializei-me em Ensino de LI pela UFMG, ingressando no Programa de Pós-graduação em 2002. Minha experiência como professora de Inglês inclui alguns segmentos de ensino, tais como: pré-escola e ensino fundamental em escolas particulares, escolas de língua (como professora, coordenadora em diferentes momentos), curso de imersão, Inglês para empresas, universidade pública (como professora substituta), curso de formação continuada (como voluntária) e, mais recentemente, curso de pós-graduação *lato sensu* em Letras.

Após vinte anos de prática, desejei inserir-me no contexto da pesquisa acadêmica, para que pudesse alçar vôos mais altos e fecundos em minha carreira profissional. Com o desejo de trabalhar como formadora de professores do ensino

superior, tornou-se necessário o aprendizado em pesquisa de sala de aula e, para tanto, busquei inserir-me na linha de pesquisa de processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com foco em formação de professor, de maneira que pudesse instrumentalizar-me para melhor exercer o ofício de professora pesquisadora e formadora de professores de Inglês como língua estrangeira.

### **3.2 Contextualizações relevantes para a pesquisa**

Apresento, a seguir, três contextualizações significativas para o presente estudo: o Programa de Educação Continuada, o contexto da escola pesquisada e o contexto da greve de 2003.

#### **3.2.1 O Programa de Educação Continuada (PEC)**

O Programa de Educação Continuada constitui-se de um projeto de parceria entre as Faculdades de Letras e Educação de uma universidade mineira de grande porte<sup>48</sup>. Caracteriza-se como um projeto de extensão oferecido por uma equipe de professores, alunos da pós-graduação e da graduação, aos professores de línguas inglesa e espanhola da rede pública de ensino da região da grande Belo Horizonte e cidades vizinhas. O projeto teve início em março de 2002, com duas turmas, uma de Espanhol e outra de Inglês, e a partir de 2003 ampliou esse número com duas novas turmas a cada ano.

---

<sup>48</sup>Desde sua criação, tem como coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Deise P. Dutra e como vice-coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Heliana Mello.

O curso para os professores de Inglês é estruturado da seguinte forma: uma parte referente à Metodologia de Ensino e Prática Reflexiva e a outra, à Língua Inglesa<sup>49</sup>. O curso oferece trezentas horas de instrução, 150 horas para cada segmento ao longo de dois anos.

Norteados pelos pressupostos teóricos sobre a formação continuada do professor de línguas com foco na prática reflexiva e crítica (Almeida Filho, 1999; Dutra e Mello, 2001; Richards e Lockhart, 1996; Abrahão, 2004; Zeichner, 2001; dentre outros), o programa tem como objetivo central possibilitar o aperfeiçoamento lingüístico-pedagógico dos professores em serviço. O desenvolvimento das habilidades lingüísticas se faz através das aulas de língua nas quais se praticam as quatro habilidades – fala, compreensão, escrita e leitura – através da abordagem comunicativa. Os aperfeiçoamentos metodológico e pedagógico ocorrem por meio de leituras teóricas e discussões permeadas pela reflexão, de maneira a contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e autônomos em relação ao seu fazer pedagógico.

Portanto, é no contexto do Programa de Educação Continuada que dou início ao meu processo como pesquisadora, assistindo às aulas, participando de reuniões, lecionando módulos de metodologia e avaliando seminários. Esse envolvimento possibilitou-me compreender melhor o contexto de formação no qual Clara se encontra.

### **3.2.2 A realidade da escola**

---

<sup>49</sup>Nesse curso, os alunos dividem-se em duas turmas: turma A (nível básico) e turma B (nível intermediário).

A escola situa-se em um bairro de periferia próximo à região de Venda Nova na cidade de Belo Horizonte. Fundada em 1972, pertence à rede estadual de ensino e oferece o ensino fundamental no turno da manhã e o ensino médio nos turnos da manhã e noite. Possui 1.500 alunos divididos em 46 turmas. Seu quadro de funcionários é formado por 60 professores, 27 funcionários, um diretor, um vice-diretor e dois supervisores.

Com relação aos instrumentos didáticos, a instituição possui três gravadores, apenas um em bom estado de funcionamento, um retroprojetor e seis computadores. Há também uma fotocopidora que só é utilizada para reproduzir as avaliações; para as atividades extras, os professores recebem apenas folhas em branco. Percebe-se, assim, que o contexto de trabalho não oferece condições muito favoráveis para aqueles professores desejosos de realizar um trabalho diferenciado.

Atualmente, há uma reforma em andamento. A escola possui pouca área verde e, antes do recreio, encontra-se limpa. Possivelmente, pelo fato de não haver um projeto de tratamento do lixo, não há cestas espalhadas pela escola, daí o motivo de muita desorganização, após o recreio, no pátio e nas salas de aula. Não há, especificamente, uma área de lazer e o pátio é um espaço onde as crianças mais conversam que brincam. Há, entretanto, ao lado do prédio, um grande campo de terra aberto, do tamanho de um campo de futebol, onde as crianças fazem educação física e outras atividades.

As salas de aula são pequenas em relação ao número de alunos, as carteiras estão desgastadas, assim como as paredes encontram-se rabiscadas e vazias. Não há qualquer cartaz de produção discente enfeitando as paredes das salas, a não ser no corredor próximo à sala da diretoria e da secretaria. Nesse

espaço, há pôsteres e trabalhos de alunos sobre conteúdo disciplinar e questões como ecologia, drogas e sexo seguro.

A instituição oferece, durante o recreio, um lanche para as crianças, funcionários, professores e superiores. O cardápio é composto por polenta, virado de ovo, macarrão e canjiquinha, dentre outros. Há também uma cantina com balas e chocolates.

A turma pesquisada pertence à 5ª série do ensino fundamental, nomeada 53. O número de matriculados é 35 alunos, mas, durante a pesquisa, a presença variava entre 25 a 27 crianças<sup>50</sup>. Essa turma foi escolhida por ter duas aulas de LI em um mesmo dia, o que facilitaria a coleta dos dados.

No entanto, no decorrer da pesquisa, no mês de novembro, Clara e esta pesquisadora resolveram incluir uma aula da turma 52. O motivo da mudança se deu pelo fato de a turma 53 possuir sérios problemas relativos à disciplina e que poderiam, provavelmente, interferir nos resultados da análise. Sendo assim, a partir do mês de novembro, a coleta foi realizada em uma aula na turma 53 e em outra na 52.

O material didático escolhido pela professora é o *Our way*, mas outros livros são utilizados com o propósito de diversificar as atividades de ensino. Os alunos não possuem o livro, pois a escola e o Estado não o disponibilizam para as crianças<sup>51</sup>. No entanto, o livro didático tinha sido finalizado no mês de setembro, época do início

---

<sup>50</sup>De acordo com a professora, a baixa de número de alunos se deve a uma evasão que pode ter vários motivos, dentre eles a falta de motivação do aluno e a necessidade de ter que ajudar no orçamento familiar. Em alguns casos, os pais não ficam conscientes da ausência da criança na escola. O procedimento comum da instituição é avisar aos pais da falta de frequência para que esses não percam a bolsa-escola (ajuda financeira, por parte do Estado, destinada a alunos frequentes e carentes).

<sup>51</sup>Esse fato não é incomum. Infelizmente, ele reforça o tratamento de desrespeito dispensado à disciplina de LI no cenário das escolas públicas.

deste estudo. Portanto, a partir daquela data, a professora iria fazer uma revisão de toda a matéria do ano. As atividades seriam selecionadas a partir de outros livros didáticos, internet e em sugestões do PEC.

Pelo fato de a escola estar inserida em área de risco, a violência é uma constante em seu dia a dia. Mensalmente, a polícia comparece à instituição para fazer uma averiguação sobre acontecimentos que acarretaram maior complicação. Em eventos inesperados, ela é chamada imediatamente. Devido a essa realidade, a escola está inserida em projetos que têm como objetivo diminuir a incidência da violência na comunidade.

O projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, com o qual a escola foi contemplada pelo governo do Estado de Minas Gerais em julho de 2003, visa tornar as escolas públicas melhores preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pela violência e exclusão social, proporcionando tranquilidade e condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo<sup>52</sup>.

O que se evidencia de mudança no cotidiano das escolas, a partir desse projeto, é que, além da reforma em andamento, nos fins de semana, elas permanecem abertas para a comunidade, oferecendo, de acordo com sua demanda, trabalhos manuais, jogos, cultos ecumênicos e lanches, dentre outras atividades, no intuito de envolver os professores, alunos e pais para uma integração e manutenção maiores do patrimônio público.

---

<sup>52</sup>Esse projeto abrange um total de 266 escolas públicas situadas em áreas de maior risco e de maior vulnerabilidade social. Atualmente, na escola, encontra-se em fase de implantação, ou seja, após a fase preparatória, a instituição precisa desenvolver o seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI) com a participação efetiva dos diretores, supervisores, educadores, pais, alunos, enfim, toda a comunidade escolar, para dar continuidade às outras fases que se compõem no Acompanhamento e Avaliação e, por último, na fase de Expansão.



Outro projeto, também implantado em 2003, é o “TV na escola e os desafios de hoje”, que se destina a atualizar, capacitar e aperfeiçoar os professores do ensino fundamental e ensino médio da rede pública<sup>53</sup>. Esse recurso didático permite à escola entrar em sintonia com as grandes possibilidades pedagógicas oferecidas pela educação à distância.

Um último programa a que a escola pertence é o “Projeto Bom Aluno”, criado em 1993 por dois empresários. Esse projeto visa promover a melhoria social de bons estudantes de famílias de baixa renda por intermédio do desenvolvimento educacional e profissional<sup>54</sup>.

### **3.2.3 A greve de 2003**

Os professores da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais encontravam-se em greve no período de junho a agosto de 2003 e a pauta de negociação incluía aumento salarial e nomeação de todos os concursados. Para as negociações, os professores decidiram pela redução de carga horária das aulas, ou seja, cada aula de 50 minutos passou para 30. Dessa forma, os alunos ficavam até o final do terceiro horário e depois retornavam aos seus lares.

Essa greve interferiu no primeiro momento da pesquisa, que passou a constar de coleta de dados através de textos de campo (Clandinin e Connelly, 2002),

---

<sup>53</sup>Esse projeto é patrocinado pela Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação – MEC. Para outras informações, consultar o *site*: [www.mec.gov.br/seed/tvescola](http://www.mec.gov.br/seed/tvescola).

<sup>54</sup>Os alunos das 5ª ou 6ª séries do ensino fundamental de escolas públicas que possuem interesse pelos estudos (média mínima de 7.0 em todas as matérias e 90% de frequência escolar) são contemplados, nas 6ª ou 7ª séries, com uniforme, material escolar, transporte, computação e outros cursos profissionalizantes, além de auxílio alimentação, apoio pedagógico e psicológico. Há também aulas de Inglês e Espanhol, com possibilidade de estágios no exterior para obter fluência na língua. Para maiores informações consultar o *site*: [www.bomaluno.com.br](http://www.bomaluno.com.br)

que teve como objetivo compreender o processo de formação inicial, profissional e continuada da professora.

Espera-se que a contextualização dos atores e do *locus* da pesquisa realizada acima possa facilitar o trabalho de compreensão das análises dos planos feitas a seguir.

### **3.3 A análise dos planos**

A discussão dos planos segue a ordem de sua efetivação em sala de aula e cada um terá seu objetivo mencionado no início de sua apresentação. A partir daí, as subcategorias serão mencionadas na seguinte ordem: tema, natureza, procedimentos, articulação com objetivo, realização na ação, ludicidade, motivação, envolvimento dos alunos, gerenciamento e flexibilidade da professora.

O primeiro plano a ser discutido possui uma ordem diferente do procedimento explicitado acima. Isso se deve ao fato de a primeira aula ter sido totalmente utilizada pela apresentação da pesquisadora.

#### **3.3.1 O plano 1A**

Apesar de, neste plano (cf. adiante), não constar da apresentação da pesquisadora para a turma, a professora Clara, percebendo tal necessidade, toma a atitude de realizá-la. Essa tomada de decisão rápida na ação (Schön, 2000) permite que a pesquisadora realize tal procedimento, necessário no início dos trabalhos, de forma a estabelecer uma boa relação com os alunos como grupo.

De acordo com as observações de aula, é feita uma apresentação rápida pela professora e outra, um pouco mais longa, pela pesquisadora. A partir de então, a interação ocorre tanto em português como em Inglês. Inicialmente, peço aos alunos que se apresentem respondendo à pergunta: “What’s your name?”. Percebo a timidez de alguns e a dificuldade de outros em entenderem a pergunta. Logo em seguida, uma pequena interação é realizada com o grupo.

Observe um fragmento da realização na ação:

Após [perguntar para] a primeira fila, peço a eles que façam a mesma pergunta para o colega. Coloco a frase no quadro, eles repetem e é a vez deles. A timidez aumenta. Alguns não querem perguntar e eu não forço outro colega que deseja faz a pergunta. Outros parecem adorar. (Nota de campo – Aula 1A – 15 de setembro de 2003).

A próxima pergunta é *Do you like English?*. O mesmo procedimento acima é realizado e, assim, sem que a pesquisadora perceba, a interação acaba tomando toda a aula da professora Clara. Em seu diário, ela escreve:

Eu realmente desejava uma aproximação maior para que, ao longo da pesquisa, não me sentisse uma estranha e nem as crianças se sentissem incomodadas pela presença de uma observadora desconhecida. Esse foi o momento de maior prazer que tive com as crianças, pois pudemos interagir diretamente umas com as outras tanto em português como em Inglês. Senti o quanto são produtivas e desejosas de uma interação real na língua alvo (Diário da pesquisadora – Aula 1A – 15 de setembro de 2003).

Contudo, é possível imaginar que, se esse episódio tivesse ocorrido com um professor mais rígido, reações constrangedoras 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, permitindo estabelecer 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 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.

A: E com relação, por exemplo, ao planejamento diário?

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).

Foi examinar, nas observações de aula e nos próprios planos, que a professora 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”. Essa consideração quanto aos ritmos diferentes de cada turma parece fazer mais parte do discurso da profissional.

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.

A: E interesse, por exemplo, você vai dando uma coisa e eles tão assim... cê 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 alunos 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).

Pelas questões arroladas acima, é possível afirmar 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. É relevante apontar para o fato de que quando não há interesse da turma pela atividade, Clara, em seu discurso e em sua ação (Plano 1B, item Flexibilidade), não vislumbra a possibilidade de mudança no plano.

Finalizando o evento da primeira aula, apresento o plano 1A. Este não possui um objetivo e contém duas atividades. Somente a segunda possui procedimentos detalhados. O plano não foi solicitado pela pesquisadora; portanto, é possível que ele seja do tipo que a professora usualmente produz em sua prática cotidiana.

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

### 3.3.1.1 Atividades

A primeira atividade refere-se ao término de uma leitura inacabada na aula anterior<sup>55</sup>. Esse procedimento aponta para a preocupação da professora em não deixar conteúdos inacabados; entretanto, a atividade não é realizada em aula (Nota de campo – Aula 1B – 15 de setembro de 2003).

A atividade seguinte diz respeito a um teste de auto-conhecimento que é muito comum em revistas para jovens dessa faixa etária. O objetivo do teste é fazer com que o aluno reflita sobre seus hábitos alimentares, contemplando, assim, o tema transversal Orientação Alimentar<sup>56</sup>. No entanto, o nível do vocabulário utilizado no teste é difícil para uma turma de 5ª série com problemas de aprendizagem e indisciplina<sup>57</sup>. No diário da pesquisadora é mencionada essa questão e o resultado da atividade em sala de aula:

Atividade difícil para ser copiada em sala para a 5ª série. Muito vocabulário que deveria estar assimilado para o exercício ser realizado. Pouco envolvimento com mais da metade da turma (Diário da pesquisadora – Aula 1B – 15 de setembro de 2003).

A questão de a professora não adequar o nível das atividades programadas no plano para essa turma, cujo nível e ritmo são diferentes das outras, permeará sua prática ao longo da pesquisa. O recorte da conversa abaixo é um dos primeiros exemplos em que a pesquisadora pontua esse aspecto para a professora Clara:

A: Uhuhum... porque, olha só, eu ainda acho que o PLANEJAMENTO, esse aqui, pelo menos, tá acima da capacidade.

---

<sup>55</sup>Não se teve acesso ao texto mencionado.

<sup>56</sup>A título de lembrete, Clara trabalhou, desde o início do ano, com um material didático cujo plano de curso objetivava estabelecer ligações com os temas transversais.

<sup>57</sup>Conferir, acima, o perfil da turma.

C: Do nível deles.

A: É, porque, olha só, alguns, eu percebi, não sabiam o que era “box”, não sabiam o que era “table”!

C: Engraçado... (falando mais baixo).

A: NÃO SABIAM MESMO!

(Conversa 3 – 6 de outubro de 2003).

Em um de seus primeiros diários, Clara menciona essa questão, mas seus comentários foram escritos depois de uma conversa; portanto, tiveram a interferência das reflexões com a pesquisadora. De qualquer forma, esse fato é discutido abertamente desde o início da pesquisa<sup>58</sup>.

A atividade, a princípio, não deu certo porque eu espero demais desses meninos. Eu os vejo a todos com a mesma dedicação do aluno G. A partir da interferência da pesquisadora, onde ela disse que eu escrevesse no quadro negro as palavras relativas ao exercício, os alunos ficaram muito mais seguros e fizeram a tarefa. Tenho ainda muita ansiedade com o aprendizado dessa turma, que é lento. Eu devo mesmo é ficar menos tensa com o conteúdo e favorecer o aprendizado lento e gradual deles.  
(Diário da professora – Aula 2B).

Mesmo com várias pontuações feitas para a professora, durante as reflexões sobre a ação (nas conversas), Clara terá dificuldade em perceber essa questão e trabalhar a favor da turma.

Retomando a atividade dois, há indícios de que a questão do nível de dificuldade do vocabulário (gerenciamento) possa ter dificultado o envolvimento dos aprendizes, interferindo, assim, na realização da atividade em sala de aula.

Vejamos agora a realização dessa atividade na ação:

Como aquecimento, Clara faz algumas perguntas sobre saúde em português. Ela inicia um exercício no quadro: seis questões para descobrir se os alunos são saudáveis ou não. Traduz as frases enquanto as escreve. A maioria não presta atenção. Sua voz é baixa e mesmo aqueles que gostariam de ouvir não conseguem, pois há

---

<sup>58</sup>O primeiro diário não foi realizado. A partir do segundo, eles são tanto descritivos quanto reflexivos.

muita falação. Clara irrita-se um pouco, pois tem que traduzir várias vezes. Ela diz que eles já sabem muitas palavras, como frutas, números, mas não os advérbios de frequência e outros substantivos. Ao terminar o exercício, Clara começa a passar nas carteiras, cobrando daqueles que não estão fazendo (Nota de campo – Aula 1B – 15 de setembro de 2003).

Pelas notas de campo, não é possível afirmar se as instruções dessa atividade são dadas ou não. É possível observar, no entanto, que antes de a professora apresentar o teste, são eliciadas do grupo em LM atitudes que favorecem uma boa saúde<sup>59</sup>. Clara escreve, então, as frases no quadro para os alunos copiarem e, simultaneamente, vai traduzindo-as oralmente. Os alunos têm que copiar cada frase, ouvir sua tradução e marcar rapidamente a questão que refere a si próprio<sup>60</sup>. Percebe-se, assim, que houve uma gestão difícil para os alunos, comprometendo, dessa forma, sua realização.

### 3.3.1.2 Síntese

A plano 1A possui objetivo e a atividade dois o corrobora. A primeira atividade, referente ao término de uma tarefa da aula anterior, não é realizada na ação. A segunda, o teste sobre saúde, é uma atividade lúdica e motivadora. Não foi possível obter informações a respeito das instruções. No entanto, aspectos referentes ao gerenciamento da atividade interferiram em sua efetivação. A flexibilidade se fez presente na atitude da professora em apresentar a pesquisadora e permitir que esta trabalhasse o tempo necessário com a turma.

---

<sup>59</sup>A eliciação consiste em acionar o conhecimento prévio do aluno por meio de perguntas feitas pelo professor.

<sup>60</sup>Tal teste não se encontra aqui impresso por não ter sido possível resgatá-lo depois de terminada a pesquisa.



### 3.3.2 O plano 1B

Este plano apresenta-se de uma forma mais simples que o anterior.

22/09/03

*Class 53 Terminar text ... health.*

Exercício com números, cor e adjetivos.

Faltosos:

Plano 1B

O objetivo não consta em seu corpo, mas na folha de atividade do aluno, apresentada logo adiante. Há duas atividades, mas os procedimentos não são mencionados. Este plano foi construído com a pesquisa já em andamento, mas sem ser requisitado pela pesquisadora.

Abaixo, a ficha sobre informações pessoais:



### 3.3.2.1 Atividades

A primeira tarefa deste plano retoma a correção do teste sobre saúde iniciado na aula anterior e, nesta, ela é realizada.

Clara inicia a correção da tarefa no quadro por escrito em Inglês e vai traduzindo. Alguns alunos dão conta de saber se são “healthy” ou não; a metade nem participa da correção. A sala está mais calma hoje (Nota de campo – Aula 2A – 22 de setembro de 2003).

A segunda atividade consiste no preenchimento de uma “ficha” sobre informações pessoais. Balõezinhos tornam a tarefa mais lúdica para o aluno. A atividade é adequada para o grupo, motivadora e envolvente.

O objetivo da atividade é lembrar números (idade e quantidade de irmãos e irmãs), cores (cabelos e olhos) e adjetivos (relacionados à estatura) na língua inglesa. Entretanto, o vocabulário necessário para preencher as lacunas não se encontra disponível na folha de atividade e nem no quadro negro. Apesar de haver motivação e envolvimento, a maioria dos alunos tem dificuldade em realizar a atividade proposta pela professora, pois ela não oferece o suporte do vocabulário para sua gestão. Esse é um outro exemplo da falta de percepção da profissional quanto à dificuldade e limitação da turma 53.

Se observada mais atentamente, a tarefa de preenchimento da “ficha” não viabiliza uma revisão generalizada do vocabulário sobre cores, números e adjetivos (relacionados à estatura), mas apenas demanda uma retomada do vocabulário específico referente a cada aluno em particular. Neste caso, a atividade não corrobora o objetivo proposto pela aula.

Por meio das transcrições da aula, observa-se a tentativa de explicação do exercício por parte da professora.

Clara tenta explicar o que é para ser feito, mas não diz que é para escrever a resposta dentro do balãozinho. Lê todas as perguntas com os alunos e traduz quando eles não entendem (Nota de campo – Aula 2A – 22 de setembro de 2003).

A explicação do exercício não é devidamente feita. A professora apenas lê e traduz as frases a serem completadas pelos alunos. Estes tentam buscar ajuda para realizar a tarefa, gerando confusão na sala de aula. Em nossa conversa após a aula, a professora justifica-se dizendo que toda a matéria se encontrava no caderno e que os alunos deveriam ser capazes de consultá-lo; mas são poucos os que têm o caderno completo. Portanto, a instrução, na atividade em questão, não é realizada.

Foi constatado no *corpus* da pesquisa que a atividade ocupou um tempo menor do que o previsto pela professora; entretanto, nenhuma mudança ocorreu no sentido de preencher esse espaço de tempo com uma atividade de *follow up*<sup>61</sup>. Assim sendo,

a aula vira uma bagunça, pois os alunos terminam a atividade e começam a conversar e sair da carteira. Clara pede “silence”, mas os alunos não a atendem. O que parece é que ela só está esperando o sinal bater pra dar fim à aula. Ela fica brava, pede “sit down” e os alunos sossegam um pouco (Nota de campo – Aula 2A – 22 de setembro de 2003).

Verifica-se, portanto, que a falta da instrução, da gestão da atividade e do aproveitamento do tempo comprometeram o gerenciamento dessa tarefa e, possivelmente, sua realização.

---

<sup>61</sup> *Follow up* é um procedimento pedagógico, relativamente rápido, de fechamento de atividade ou de aula.

### 3.3.2.2 Síntese

O plano 1B possui duas atividades; a primeira é referente ao término de um exercício da aula anterior. Esta é realizada por meio de um gerenciamento fraco e há pouca participação dos alunos; porém, ela articula-se com o objetivo da aula. A segunda tarefa, sobre o preenchimento da ficha, é lúdica, motivadora e envolvente. A falta de um gerenciamento dificulta a realização da tarefa. Esta não corrobora o objetivo da aula. Não houve manifestação de flexibilidade por parte da professora.

### 3.3.3 O plano 4A

O plano a seguir traz um cabeçalho completo e parece mais elaborado.

ESCOLA ESTADUAL

AULA 4 A SALA 53 DIA 27-10-2003 Monday

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.

Plano 4A

Ele possui um objetivo, quatro atividades propostas e procedimentos desordenados. Esse é o primeiro plano que a professora constrói a pedido da pesquisadora<sup>62</sup>.

STATE SCHOOL														
TEACHER							CLASS: 53							
WHEN IS YOUR BIRTHDAY? ON THE _____ OF _____														
FIND THE MONTHS.														
S	Y	R	A	U	R	B	E	F	G	X	D	J	W	N
E	R	E	P	C	E	J	J	L	Q	O	G	E	H	I
P	A	B	R	J	B	H	K	T	C	W	N	Y	A	M
T	U	M	I	A	M	Z	O	T	S	U	G	U	A	D
E	N	E	L	N	E	T	O	S	J	D	G	R	F	H
M	A	V	K	U	C	B	X	Z	Q	J	C	P	I	W
B	J	O	X	A	E	A	E	L	H	H	N	Q	I	G
E	W	N	W	R	D	C	P	J	M	D	F	G	X	S
R	J	T	J	Y	N	I	O	A	L	N	V	J	I	I
P	A	Z	P	Q	L	J	W	S	O	G	A	I	T	R
H	O	K	B	D	R	U	N	I	Y	X	F	L	D	O
I	W	O	G	O	L	N	J	V	H	X	Z	T	M	D
NOW WRITE THE MONTHS IN ORDER. AFTER, SPEAK FOR US YOUR MONTH.														
Agora escreva os meses em ordem. Depois, fale para nós seu mês.														
1.	_____						7	_____						
2.	_____						8	_____						
3.	_____						9	_____						
4	_____						10	_____						
5	_____						11	_____						
6	_____						12	_____						

Figura n.º

### 3.3.3.1 Atividades

As atividades do plano 4A giram em torno do jogo caça-palavras, referente aos meses do ano<sup>63</sup>. O objetivo da aula consta em relembrar os meses do ano. As duas perguntas da primeira atividade (quantos são os meses e qual é o mês de aniversário de alguns alunos) não foram observadas, mas é possível dizer que elas funcionam como uma atividade de *warm up*<sup>64</sup>. Em seguida, como sugerido na conversa 3 (6 de outubro de 2003), Clara propõe a repetição dos meses do ano por filas<sup>65</sup>. Vejamos:

As carteiras já estavam em duplas, como combinado anteriormente. (...). (A professora) treinou repetição dos meses pelo lado direito e esquerdo da turma, as carteiras do meio ficaram sem repetir. A turma estava muito irrequieta. Repetição geral mais participativa (Nota de campo – Aula 4A – 27 de outubro de 2003).

---

<sup>63</sup>No plano, o jogo está mencionado como quebra-cabeça.

<sup>64</sup>O *warm up* consiste em uma breve atividade, feita no início da aula ou atividade, que busca o envolvimento do aprendiz devido à pressuposição de que tal envolvimento favoreça o seu aprendizado.

<sup>65</sup>Essa aula só começa a ser observada, pela pesquisadora, a partir da repetição dos meses.

Essa atividade é motivadora, articulada com o objetivo e, como mostrado acima, envolvente.

A prática da repetição é utilizada por Clara com muita frequência. Um dos possíveis motivos da escolha recorrente desse tipo de atividade pode estar ligado à influência da história de formação básica da professora:

Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?  
(...) foi na 5ª série no Colégio Estadual, com a professora E, uma suíça, ela tinha uma pronúncia ótima e eu queria mesmo ser igual. (...) estudava em um livro *Essential English* (...) e a professora, lia as lições e repetíamos. Tudo me encantava e esforçava para repetir. (...) e eu “cantava” satisfeita por pronunciar bem (Autobiografia da professora).

Uma outra possibilidade de justificativa do uso da repetição pode estar relacionada com as sugestões desse tipo de atividade, feitas pela pesquisadora nas conversas após as aulas. Esse tipo de orientação, de certa forma contrário aos pressupostos da abordagem comunicativa, talvez possa estar relacionado com resquícios da abordagem áudio-lingual que marcou a história de formação profissional da pesquisadora (cf. Autobiografia da pesquisadora).

Na segunda tarefa, a professora entrega a folha de atividades para os alunos e estes vão direto para o caça-palavra, não respondendo, assim, à primeira pergunta que diz respeito à data de aniversário<sup>66</sup>. O caça-palavra é uma atividade lúdica e, além de se articular com o objetivo do plano, é motivadora, permitindo, assim, o envolvimento por parte das crianças.

Clara anda um pouco pela sala. 100% da sala está envolvida. Alguns alunos se juntam em grupos de três. Alguns que estavam sozinhos unem-se aos outros. (...) Alunos se ajudam mutuamente e alguns

---

<sup>66</sup>As atividades 2 e 3 do plano serão discutidas conjuntamente.



reclamam que outros colegas estão copiando (Nota de campo – Aula 4A – 27 de outubro de 2003).

No final do recorte acima, o fato de alguns alunos reclamarem de outros estarem copiando parece informar sobre a pouca realização de trabalhos em par ou grupo em sala de aula. No excerto abaixo, a pesquisadora discute essa questão no diário referente a essa aula.

É só a partir dessa aula, a sétima a que assisto, que Clara dá início ao trabalho de par com seus alunos. Esse procedimento, comum à abordagem comunicativa, não é só enfatizado nos textos teóricos do PEC como também praticado nas aulas de língua e de metodologia do programa (Diário da pesquisadora – 27 de outubro de 2003).

É possível perceber a insistência da pesquisadora em fazer com que Clara trabalhasse dessa forma. Até esse momento da pesquisa, ainda não havia, por parte da pesquisadora, a percepção de que não se deveria tentar alterar os procedimentos da prática da professora Clara. Daí o comentário crítico no início do diário.

A última atividade, escrever os meses em ordem, é realizada mais oralmente que por escrito e, trabalhada dessa forma, é lúdica, motivadora e corrobora o objetivo da aula. O envolvimento dos alunos é razoável. Ainda nessa tarefa, há uma última pergunta que requer que o aluno explicita o seu mês de nascimento. Essa pergunta não é mencionada nem realizada na ação.

Vejamos, nas observações abaixo, como ocorrem as instruções das tarefas:

Clara diz que vai entregar a folha de exercício, começa a explicar, mas só explica o primeiro exercício [sobre a data de nascimento]; são três. (...) mas os alunos estão envolvidos em descobrir os meses no caça-palavra (Nota de campo – Aula 4A – 27 de outubro de 2003).

A professora explica apenas a pergunta referente à data de nascimento. Para o caça-palavra não há orientação, mas pelo fato de ser uma atividade conhecida pelos alunos, não carece de tal procedimento.

A professora explica o exercício 2 e coloca o modelo no quadro. Durante o mesmo, os alunos reproduzem, oralmente, os meses em português e o mês “July” é pronunciado como se escreve (Nota de campo – Aula 4A – 27 de outubro de 2003).

A última atividade da folha de exercício, além de explicada, é exemplificada, por escrito, no quadro negro.<sup>67</sup> É curioso verificar, na folha de atividade do aluno, que, no último exercício, o enunciado é apresentado em Inglês e português. É possível que esse movimento de mudança de postura da professora esteja relacionado com as reflexões interativas ocorridas nas conversas. Observe o excerto abaixo:

A: (...) então, por exemplo, o enunciado do exercício, vai ter que vir em Português, não tem problema, porque eles devem ter dificuldade inclusive de ler em Português?! Não têm?  
C: É, em tudo (Conversa 2 – 22 de setembro de 2003).

Verifique agora o comentário da pesquisadora no momento de reflexão sobre a ação:

A: Outra coisa que eu vi que você mudou, você colocou EM português aqui embaixo.  
C: Aham.  
A: Achei legal, porque... eu tinha falado pra pôr tudo em português...  
C: Ééé...  
A: Aí depois eu falei: NOSSA, ela teve uma idéia melhor ainda do que a minha! Ela colocou em Inglês. De repente aqueles que sabem, podem aprender mais e os que não conseguem lêem em português. Achei legal isso, né? (Conversa 4 – 27 de outubro de 2003).

---

<sup>67</sup>O procedimento “pedir que escrevam, na ordem crescente, os meses” refere-se a uma quarta atividade.

Esse é um momento importante no sentido de que a professora vai além das sugestões feitas pela pesquisadora. Talvez esse seja um bom exemplo da riqueza da prática reflexiva como troca dialógica. É provável que, a partir de um certo tempo de prática, o profissional, adquirindo confiança e autonomia, passe a ser mais responsável por suas atitudes e ações pedagógicas.

Nessa aula, não foi observada qualquer manifestação ou demanda de flexibilidade.

### 3.3.3.2 Síntese

No plano 4A, a primeira pergunta sobre o aniversário dos alunos, que funcionaria como um *warm up*, não foi realizada. A segunda tarefa, referente à prática da repetição, é lúdica, motivadora, envolvente na ação e corrobora o objetivo da aula. As instruções não foram observadas. O jogo caça-palavra é a atividade que mais motiva e envolve os alunos. Ela é lúdica e articula-se com o objetivo da aula. A última tarefa, escrever os meses em ordem, é realizada oralmente. Possui instrução e demonstra ser lúdica e articulada com o objetivo; contudo, é pouco motivadora e envolvente. Pode-se dizer também que, em todas as atividades do plano, não foi observado o evento da flexibilidade.

### 3.3.4 O plano 4B

Se comparado com o plano anterior, este apresenta forma e conteúdo bem mais simplificados. Ele consta de um objetivo, uma atividade e seu procedimento.

AULA 4B Proposta da aula: Relembrar os nomes das cores. 1. Entregar uma folha com desenhos onde estão escritos nomes de algumas cores para os alunos colorirem.
---

## Plano 4B

O objetivo da aula é relembrar as cores *orange*, *blue*, *green*, *red*, *yellow*, *pink* e *purple* por meio da tarefa de colorir cada lápis de acordo com sua escrita.

STATE SCHOOL  
TEACHER:

ORANGE

BLUE

GREEN

RED

YELLOW

PINK



Figura n.º

### 3.3.4.1 Atividades

No início da segunda aula, a professora retoma o final da anterior e tenta rever os meses do ano por meio de uma repetição conjunta, entretanto apenas alguns alunos participam. Em seguida, propõe realizar uma atividade de interação oral, sugerida pela pesquisadora durante o recreio:

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. Tento interferir pedindo silêncio, mas poucos me ouvem. Clara só cobra a prática oral de um grupo de três alunos. (Nota de campo 4B – 27 de outubro de 2003).

Percebe-se que a professora tenta ajudar os alunos na parte da repetição, mas o malogro é total. Na conversa após a aula, Clara menciona a dificuldade de se trabalhar dessa forma:

C: Você viu que na hora... a sua sugestão de falar em pares...

A: NOSSA, FOI UM CAOS!

C: [Não é!]

A: Nossa, eu pensei assim pra mim: MEU DEUS, eu não devia ter interferido! (Nota de campo 4B – 27 de outubro de 2003).

O excerto acima também demonstra um dos momentos em que a interferência da pesquisadora não favorece a prática da professora, apesar de sua tentativa. No diário de Clara, é possível perceber sua frustração após a aula.

Saio dessa turma angustiada por não conseguir transmitir o conteúdo. Entro na sala desprovida de todo e qualquer preconceito, pronta pra cumprir minha tarefa, mas ainda não tive retorno. O que me alivia é que nenhum professor consegue. Existe uma reclamação geral (Diário da professora – Aula 4B – 53).

Corroborando o recorte acima, em conversa após a aula (Conversa 4 – 27 de outubro de 2003), a professora retoma a questão do sentimento de alívio por ser uma dificuldade da maioria dos professores.

Dando início à discussão do exercício proposto no plano 4B, a professora sugere uma atividade que envolve a habilidade de leitura das cores. Na folha de atividade do aluno, elas apresentam-se de maneira descontextualizada, apesar de visualmente atraentes para alunos mais infantis. A atividade é pouco produtiva sob o ponto de vista da aprendizagem, mas ela dá conta de rever o vocabulário referente à cor.

Apesar de o procedimento de repetição das cores não constar no plano, a professora revê todo o vocabulário necessário, utilizando material concreto, qual seja, o próprio lápis de cor. É possível que o fato de os alunos não terem sido avisados da necessidade desse instrumento tenha dificultado a realização da tarefa, pois o interesse e a participação dos alunos não são obtidos logo de imediato.

A professora revê o vocabulário, através da elicitación, utilizando os lápis de cor; entretanto, menos da metade da sala participa. Alguns alunos repetem, mas em português. Alunos gritam, colorem em pé, muitos não têm lápis de cor, daí o “trança-trança”. (Nota de campo – Aula 4A – 27 de outubro de 2003)<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup>Aqui é possível identificar também a prática da tradução realizada pelos alunos sem o pedido da professora.

As observações, a seguir, demonstram que o envolvimento dos alunos só ocorre por volta do final da aula, quando a atividade de colorir parece acalmar o grupo e possibilitar um controle da indisciplina.

O final da aula foi menos problemático com a atividade de colorir. Já são 11h20 e eles trabalham. Em outras aulas, há essa hora, eles já estariam de mochilas nas costas, prontos pra irem embora. (...) Foi um final de aula menos caótico, apesar do tumulto, a maioria realizou a atividade (Nota de campo – Aula 4A – 27 de outubro de 2003).

Não foi possível identificar se as instruções da tarefa de colorir com os lápis de cor foram realizadas. Mas é provável que sim, pois não houve registro de contratempos quanto à realização do exercício nas notas de campo.

No plano 4B, 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 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 após a atividade mencionada acima, quando Clara tenta realizar a interação sugerida pela pesquisadora. Apesar de não ter sido possível efetivá-la na ação, Clara demonstra abertura e maleabilidade diante de seu plano.

#### **3.3.4.2 Síntese**

O tempo fornecido aos alunos para concluírem as tarefas da aula anterior demonstra a postura flexível da professora diante da construção de seu plano. A atividade sugerida pela pesquisadora não ocorre. A atividade de colorir, prevista no plano 4B, é lúdica e motivadora. Houve problemas em seu gerenciamento (a falta de lápis de cor), entretanto, mais para o final da aula, o envolvimento do grupo se concretiza. Pode-se dizer também que a tarefa dialoga com o objetivo da aula.

### 3.3.5 O Plano 5A

Apresento os planos 5A e 5B pelo fato de a professora Clara mesclar as atividades dos dois planos em uma mesma aula<sup>69</sup>. O plano a seguir possui um cabeçalho e parece ser menos elaborado que o 5B.

ESCOLA ESTADUAL AULA 5A      SALA 53      DIA 02-11-2003      Monday.  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

---

<sup>69</sup>Como posto no capítulo de metodologia, a partir deste plano, os dados passam a ser coletados em apenas uma aula da turma 53, dessa forma, os planos 5B e 6B não serão analisados.



**AULA 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**

O plano 5A possui um objetivo, duas atividades e três procedimentos. Na ação pedagógica, as atividades ocorrem da seguinte forma:

atividade 1: apresentação da música (plano 5A)

atividade 2: interação oral (plano 5B)

atividade 3: competição (nenhum plano)

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

Assim explicitado, apresento a descrição das tarefas.

### 3.3.5.1 Atividades

A primeira atividade programada no plano 5A é uma música que contém o alfabeto<sup>70</sup>. A música é uma atividade lúdica e contribui para a realização do objetivo de trabalhar e fixar a pronúncia do alfabeto. A professora dá a oportunidade aos alunos de escolherem entre uma versão tradicional e outra em ritmo de *rap*. A primeira é escolhida. Apesar desses aspectos positivos, foi constatado pouco envolvimento da turma.

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. Ela é motivadora e corrobora o objetivo da aula, no entanto não se efetiva em sala de aula.

A terceira atividade não consta em qualquer dos planos acima. Observa-se pela primeira vez, na prática da professora, Clara o abandono total do plano e a criação de uma atividade nova. A tarefa ocorre em forma de uma competição entre meninas e meninos. O desafio é fazer com que as meninas solem corretamente o nome de uma menina e os meninos, o de um menino. A atividade é motivadora e fortalece o objetivo da aula. No entanto, a competitividade entre meninas e meninos cria um clima de rivalidade excessiva entre os mesmos, prejudicando o clima da aula.

---

<sup>70</sup>A atividade 1 possui dois procedimentos no plano: 1. mostrar a música do alfabeto e 2. retirar a música. Eles serão discutidos, em conjunto, nessa atividade.

A última tarefa da aula refere-se à de número três do plano 5A. Ela requer do aluno apenas desenhar a primeira letra de seu nome. Para que a atividade corroborasse o objetivo do plano, seria necessário um motivo para o desenho, por exemplo, soletrar a letra desenhada para o colega ao lado. Mas apenas o desenho é feito e, de acordo com as notas de campo, a tarefa é realizada apenas por alguns alunos antes do fim da aula. Pode-se, assim, afirmar que a atividade é lúdica, porém pouco envolvente e não corrobora o objetivo da aula.

No primeiro exercício, sobre a música do alfabeto, as instruções são dadas. É pedido aos alunos que façam algumas repetições e que acompanhem a música. O excerto abaixo descreve a atividade na sala de aula:

A qualidade do som não é boa e o volume é baixo e assim fica difícil para todos ouvirem. (...) Clara coloca no gravador o alfabeto soletrado. Como este se encontra longe do cartaz com as letras, ela não tem como relacionar o que é dito no gravador com o alfabeto escrito no cartaz. Clara volta para a música, poucos alunos cantam e há pouco envolvimento. Agora, vai para o quadro e faz a repetição do alfabeto apontando para as letras. A participação é maior. Ela pede para eles repetirem sem o gravador, na letra J eles empacam e ela repete no gravador (Nota de campo – Aula 5A – 3 de novembro de 2003).

Pelo recorte acima, percebe-se que o problema referente ao recurso didático e a falta de gestão da atividade oral interferem na realização da tarefa e, conseqüentemente, no envolvimento das crianças.

Para a pesquisadora, essa parte da aula a faz refletir, posteriormente, sobre algumas questões referentes ao PEC, curso do qual participa, ministrando alguns módulos de metodologia.

Hoje, como professora do PEC, sinto-me frustrada. Ou talvez esteja caindo na real sobre quão lento é o processo de mudança dos professores em processo de educação continuada. Talvez nós

estejamos querendo demais com leituras teóricas, aulas expositivas e as aulas de língua (Diário da pesquisadora – 3 de novembro de 2003)

Trabalhei com as habilidades de compreensão e fala no PEC e, refletindo agora, percebo o quanto ensinamos, partindo do pressuposto de que a maioria dos professores possui uma prática razoável para aplicar um exercício desse tipo. Em outras palavras, penso que os professores em formação continuada deveriam praticar, realmente, no curso, o que lhes foi negado na graduação, melhor dizendo, na disciplina de prática. Ouvir como se faz ou se deve fazer não garante o saber da prática; é necessário experimentar, errar, acertar e errar de novo para aprender (Diário da pesquisadora – 3 de novembro de 2003).

O recorte acima revela a percepção da pesquisadora sobre a dificuldade de se promover mudanças em práticas estabelecidas. O sentimento da pesquisadora é, a princípio, negativo, mas essencial para sua formação como educadora, na medida em que ela vivencia uma questão que conhece apenas por relatos<sup>71</sup>.

A segunda atividade propõe uma pequena interação entre os alunos. O excerto abaixo descreve sua realização:

Agora, Clara treina duas perguntas: “What’s your name?” e “How do you spell it?”, mas não faz uma repetição com os alunos como foi combinado em um de nossos encontros. Passa direto para o trabalho em par. Os alunos não sabem o que é pra fazer. Clara incentiva-os a perguntarem uns para os outros (Nota de campo – Aula 5A – 3 de novembro de 2003).

Inicialmente, nota-se que não há uma boa preparação das perguntas a serem feitas entre os pares e, sem dar a devida instrução, a professora coloca os

---

<sup>71</sup>É essencial que o professor pesquisador vivencie questões que conhece a partir da teoria, pois, assim, haverá uma probabilidade maior de ele as internalizar em sua prática.

alunos para realizarem o trabalho de interação. Aqui, o empecilho parece estar relacionado tanto à falta de instrução quanto à de gestão.

A próxima atividade não consta em qualquer dos planos mencionados anteriormente. 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 soletem. Juntos conseguem. (...) Depois, pede a uma aluna que se levante e soletre 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 ponto delas. 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).

Essa competição tem um bom início, porém, com o tempo, ela acirra os ânimos dos alunos, terminando em grande agitação.

Agora é outro aluno. Este soletra direito e os meninos ganham um ponto. As meninas gritam pelo ponto delas. 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. As meninas ficam indignadas e chamam os meninos de “boiola” por causa do B de “boys” e por aí vai. A bagunça é grande e a gritaria também. Clara diz que os meninos estão mais envolvidos e as meninas gritam. A competição acirrou ainda mais os ânimos dos alunos e a gritaria aumenta (Nota de campo – Aula 5A – 3 de novembro de 2003).

É curioso observar que, nessa atividade, não houve instrução direta para os alunos. Pelo excerto anterior, acima, é possível verificar que a atividade ocorre como

um desdobramento de um *spelling* individual para uma competição<sup>72</sup>. Mesmo assim, a atividade foi realizada, envolvendo o grupo de forma positiva até um determinado momento de sua execução.

A última atividade da aula refere-se a 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).

Aqui a professora escreve a instrução em língua inglesa no quadro e a traduz oralmente, monitora a atividade e incentiva seus alunos a realizá-la.

A flexibilidade, nesse plano, é um momento único nesta pesquisa. Como já mencionado anteriormente, Clara abandona o seu plano, permuta atividades entre os planos A e B e cria uma atividade nova no momento da ação<sup>73</sup>. Essas atitudes apontam para um provável desenvolvimento de autonomia da professora quanto à concretização de seu plano na ação pedagógica.

### 3.3.5.2 Síntese

O plano 5A, embora tenha apenas duas tarefas em seu corpo, possui quatro na ação pedagógica. A primeira atividade é lúdica e corrobora o objetivo da aula. No entanto, ela é pouco envolvente, possivelmente por questões relacionadas ao

---

<sup>72</sup>*Spelling* refere-se ao ato de soletrar.

<sup>73</sup>Infelizmente, a pesquisadora não discute esses procedimentos posteriormente com a professora e, dessa forma, perde a oportunidade de compreender melhor o motivo das mudanças.

gerenciamento. A segunda tarefa não é explicada aos alunos, porém é motivadora e corrobora o objetivo da aula, entretanto ela não se efetiva totalmente em sala. A terceira atividade é motivadora, envolvente e fortalece o objetivo. A última atividade possui ludicidade, porém é pouco envolvente e não fortalece o objetivo da aula. É possível afirmar também que, na execução do plano 5A, a professora é flexível e criativa.

### 3.3.6 O Plano 6A

As atividades deste plano são idênticas às dos planos 5A e 5B; entretanto, a efetivação na ação é bem diversa. O plano 6A possui um cabeçalho, um objetivo e quatro procedimentos referentes a quatro atividades.

ESCOLA ESTADUAL  
 AULA 6A SALA - 53 DIA 10-11-2003 Monday.  
 Proposta da aula: Fixar a pronúncia.

1 – Usar a fita tradicional do alfabeto.

2 – Mostrar novamente a folha com: What's your name / How do spell it?  
 Treinar bastante.

3 – Pedir que os alunos solem os nomes dos colegas. Formar grupos onde os alunos é que escolhem onde ficar. Se o grupo não souber, pergunto:  
WHO CAN TO HELP THEM? (se necessário, escrevo no quadro)

4 – Mostrar palavras para serem lidas e soletradas.

OBSERVAÇÃO: Perceber o andamento da aula e ver qual será a Aula 6B

Plano 6A

O objetivo da aula é o mesmo da anterior, ou seja, fixar a pronúncia do alfabeto.

### 3.3.6.1 Atividades

A primeira atividade propõe, implicitamente, rever o alfabeto através da música dada na aula anterior, porém ela não é realizada em sala de aula<sup>74</sup>. A segunda tarefa do plano diz respeito à repetição das perguntas *What's your name?* e *How do you spell it?*<sup>75</sup>. Vejamos sua efetivação por meio das observações contidas nas notas de campo:

Chego antes da professora, que está um pouco atrasada (...). Clara chega e, gritando, mesmo a turma estando calada, pede aos alunos que façam grupos da forma que quiserem. (...) Clara prega um cartaz no quadro contendo: "What's your name?" e "How do you spell it?" Pede silêncio, mas os alunos não obedecem (Nota de campo – Aula 6A – 10 de novembro de 2003).

A professora ordena que os alunos formem grupos para praticarem as perguntas colocadas no quadro. Apesar de a repetição ter sido sugerida em várias conversas e de estar enfatizada no plano da professora, ela não se realiza.

A terceira atividade sugere uma interação entre os alunos.

[A professora] pede também que os grupos pratiquem entre si a primeira pergunta ("What's your name?"), pois vai passar de carteira em carteira. (...) Ela passa pelos grupos. (...) Clara tem dificuldade de obter silêncio e por isso dá um berro, mas não adianta. Dá-se início a uma interação entre os alunos com muita dificuldade, mas (a professora) insiste. Elogia os que produzem alto e claramente (Nota de campo – Aula 6A – 10 de novembro de 2003).

Verifica-se que somente a pergunta de número um é realizada e com uma certa dificuldade, possivelmente devido à falta da prática da repetição e a questão

<sup>74</sup>A professora menciona, posteriormente, que o gravador estragou depois de ter sido usado na 7ª série (Conversa 6 – 10 de dezembro de 2003).

<sup>75</sup>Esta atividade é igual à de número dois do plano 5B.



da indisciplina. Essa pequena atividade é lúdica, motivadora e reforça o objetivo do plano, porém apresenta-se incompleta na ação do professor.

A quarta tarefa diz respeito à leitura e soletramento de palavras relativas ao cotidiano dos alunos.

Em seguida, as folhas contendo as seguintes palavras são coladas no quadro: “kiss, brown, orange, red, champion, green, blue, yellow, goal, soccer field, ball, boyfriend”, Cruzeiro e Atlético. As cores foram escritas nas cores correspondentes e as letras estão bem visíveis. Enquanto a professora cola os cartazes, alguns alunos vão traduzindo as palavras.

Clara dá início ao *spelling* das palavras, sem antes rever o alfabeto, que eles fazem mais em português que em Inglês. Ela sugere que cada grupo soletre uma palavra, um aluno diz que não lembra do alfabeto, mas ela diz que eles treinaram na aula passada (Nota de campo – Aula 6A – 10 de novembro de 2003).

O excerto acima mostra que a professora nega um pedido de revisão do alfabeto feito por um aluno, dificultando, assim, a realização da tarefa para a maioria dos alunos. As observações abaixo revelam o desenrolar da quarta atividade:

O que acaba acontecendo é que a professora aponta para as palavras e os alunos, ao invés de soletrá-las, fazem a tradução, pois é o que conseguem fazer ou o que estão acostumados a fazer. Clara, por sua vez, deixa a coisa acontecer, pois, já que não obtém o que deseja, parte para o que sabe que terá sucesso, ou seja, a tradução (Nota de campo – Aula 6A – 10 de novembro de 2003).

Verifica-se que a atividade de *spelling* se transforma em uma atividade de tradução. Como tal, ela é motivadora e envolvente, entretanto, não corrobora o objetivo do plano. Dando seqüência à atividade acima, Clara insiste em sua realização.

Clara só consegue apontar para algumas palavras e fazer com que os alunos leiam em Inglês, pois a turma não dá conta de soletrar as palavras. (...) Clara aponta para uma palavra e pede que um grupo soletre. Resolve pegar o caderno para tirar pontos de alunos que estão atrapalhando. Pára, e pede que o grupo de trás, que deseja muito participar, repita o "spelling".  
Sinto Clara perdida, parece que não sabe o que fazer, não sabe como continuar.  
Pergunta quem sabe soletrar, um aluno faz em português. Clara começa a soletrar a palavra "goal", pára, continua e alguns alunos repetem.  
(...) Pede ao M (aluno bom) que soletre uma palavra. Este o faz com sucesso. Depois aponta para a palavra "champion" e vários alunos soletram. Esta prática continua por um tempo (Nota de campo – Aula 6A – 10 de novembro de 2003).

De certa forma, a insistência da professora resulta em uma participação mais efetiva, por parte de alguns alunos.

A quinta e última atividade ocorre, preenchendo o pouco tempo que ainda resta. Clara retoma o terceiro exercício, já realizado e, como naquele, só a primeira pergunta é trabalhada e os alunos apenas repetem o que é soletrado.

A primeira e a segunda atividades do plano não foram realizadas, portanto não tiveram suas instruções efetivadas. No entanto, a primeira ação da professora, ao chegar em sala de aula, é dar as instruções da terceira atividade, qual seja, formar grupos "da maneira que quiserem".

A quarta tarefa do plano refere-se à leitura e *spelling* de vocabulário. Neste momento, o que ocorre é que a instrução não é clara e a professora não revê o alfabeto, que há uma semana não é praticado. Aqui, a prática da tradução vai substituindo a de soletramento. A instrução para traduzir não é dada, mas também não se impede sua realização.

É possível perceber que a prática da tradução está impregnada na maneira de aprender dos alunos de Clara. São eles os agentes reveladores de um procedimento comum em sala de aula, mas que, por algum motivo, esteve suspenso durante as observações da pesquisa.

No final da aula, como quinta atividade de *follow up*, a terceira atividade do plano é repetida, porém sua instrução não é dada.

O evento da flexibilidade ocorre em dois momentos da aula. Na quarta atividade, quando a professora percebe que os alunos não dão conta de realizar o *spelling* das palavras no quadro, mas conseguem traduzi-las. Clara, de certa forma aceita a tradução por um tempo, apesar de, mais adiante, insistir na atividade programada no plano. O outro momento faz-se presente no final da aula, quando, talvez para fechá-la ou preencher um tempo ainda disponível, a professora tenta refazer a terceira atividade referente à interação.

Uma outra questão significativa diz respeito às reflexões sobre a ação realizada por Clara. Note suas colocações em diário sobre as aulas nas turmas 53 e 52, nos quais repete o mesmo plano da 53:

Apesar da agitação da turma, senti que hoje mais alunos conseguiram falar e soletrar palavras. Percebi que as dúvidas no alfabeto são poucas. Houve maior envolvimento. As cores estão se fixando na memória dos meninos. Vou continuar reforçando. (...) Acho que estou no caminho certo (Aula 6A – 53 e 6A\* - 52).

No início de nossa conversa após aulas, leio o diário acima e identifico que as percepções de Clara não coincidem com as ocorrências em sala de aula. Note a tentativa da pesquisadora em fazer com que Clara reflita mais a respeito:

C: A turma agitada, as duas. Mas eu achei ela BEM engrenada hoje. Acho que muito mais do que a gente falou.

A: Mas uma coisa foi BEM DIFERENTE da outra, Clara! BEM, eu não digo, mas ela foi... num aspecto... Você não conseguiu perceber isso não? C: Ah, eu gostei da participação MAIS da 52.

A: Não, tá, isso aí... a participação é diferente, né, porque são turmas diferentes, mas o que você deu, o que você trabalhou foi... por exemplo, o que você conseguiu fazer na 52 que você não conseguiu fazer na 53? Cê lembra?

C: Não, é de soletrar mais... (falando mais baixo).

A: Soletrar MUITO MAIS!

C: Isto. (Conversa 6 – 10 de novembro de 2003)

Buscando compreender melhor as reflexões de Clara a partir de suas ações, a pesquisadora insiste:

A: Por que você não soletrou na 53, ou soletrou, assim, tão pouquinho?

C: É... eu acho que a gente tava... como eu queria... fiquei pensando: fiquei centrada no...

A: (...) seja BEM SINCERA, né, por favor!

C: Ééé...

A: Eu não estou cobrando, não. Eu estou perguntando por que, eu quero entender por que.

C: Eu sei, acho que é porque eu fiquei mais centrada, assim, em apresentar mais palavras.

A; É!?

C: Eu fiquei mais centrada nisso (falando mais baixo).

A: Eu pensei...

C: E também, é (...) que a minha proposta, assim, era fixar coisas. Então eles estavam falando, estavam me dando resultados mais...

A: Uhum.

C: Eu falei: oh, então acho que...

A: QUE resultados mais? Qual resultado que eles estavam dando mais?

C: De saber as cores... de ler as cores... de ler mais as palavras... (Conversa 6 – 10 de novembro de 2003).

Logo adiante, a professora tenta se explicar melhor:

- C: Eu acho é que eu deixei me empolgar mais, assim, com uma, conforme você está falando. Eu fiquei centrada no M, assim, porque é o menino que era o pior da sala!
- A: Uhum.
- C: E tem gostado. Aí, como eu tava falando muito, eu acho que eu quis até contemplar.
- A: Uhum.
- C: Na hora que eu falei (...), eu tava tendo mais resposta da palavra INTEIRA.
- A: Ah, isso que eu queira saber. Isso é que... isso que eu percebi, quando você pedia pra soletrar... a coisa encravava, a coisa não IA, não é?
- C: Uhum.
- A: E quando você pedia pra repetir a palavrinha, ia melhor.
- C: Uhum.
- A: Ah, então está de acordo.
- C: É quase que uma coisa de conforto... é uma coisa do subconsciente mesmo, né?

Cinco falas adiante:

- C: É pra empolgar.
- A: Pra envolver.
- C: Achei que eles estavam envolvidos hoje.
- A: Tá.
- C: Mesmo... com a bagunça.
- A: Uhum.
- C: Mesmo... com a bagunça. (Conversa 6 – 10 de novembro de 2003).

As falas acima apontam para a questão de que Clara prefere a participação e o envolvimento dos alunos (ou de um aluno em particular) à contemplação de seu plano. É possível que ela possua a crença de que a aprendizagem esteja diretamente relacionada com o envolvimento do aprendiz nas atividades realizadas em sala de aula. A seguir, sua narrativa autobiográfica dá indícios da importância do interesse e conseqüente participação do aluno. Voltando a ela rapidamente:

3. Comente alguns aspectos positivos sobre sua prática. Aspectos positivos são aqueles onde tenho uma resposta da turma, no interesse e disciplina (Autobiografia da professora).

### 3.3.6.2 Síntese

As duas primeiras tarefas não são realizadas. A terceira atividade de interação oral é lúdica, motivadora e reforça o objetivo do plano. Porém, há dificuldades no gerenciamento e sua efetivação é incompleta na ação do professor. A quarta atividade, de leitura e *spelling*, é substituída pela tradução. Como tal é motivadora e envolvente, entretanto há problemas no gerenciamento e não corrobora o objetivo do plano. Por fim, há a inclusão de uma última atividade do tipo *follow up*, que repete a de número três desse mesmo plano. Por ter sido criada no momento da ação, não possui procedimento e, infelizmente, pouco se efetiva na ação.

Finalizando a discussão dos planos de aula, apresento um quadro de resumo da análise dos mesmos. Em seguida, passo ao próximo capítulo que se constitui na conclusão deste estudo.

Quadro 2: Resumo da análise dos planos

Plano	1A			1B		4B				4B		
Objetivo	Terminar atividade anterior e rever hábitos alimentares			Terminar texto sobre saúde e rever números, cores e adjetivos		Rever os meses do ano				Rever cores		
Atividades	-	1	2	1	2	1	2	3	4	1	2	3
Qual é o tema?	-	texto Três porquinhos	orientação alimentar	orientação alimentar	características pessoais	meses do ano	mês de aniversário dos alunos	meses do ano	meses do ano	meses do ano	meses do ano	cores
Qual a natureza?	-	leitura	teste de auto-conhecimento	teste de auto-conhecimento	ficha	<i>warm up</i>	repetição	caça palavra	escrita ordenada	escrita ordenada	interação	leitura e pintura
Os procedimentos estão explicitados no plano?	-	s	s	s	n	s	s	s	s	-	-	s
É articulada com objetivo?	-	-	s	S	n	s	s	s	s	-	-	s
É realizada ?	s	n	s	S	s	n	n	s	s	s	n	s
É lúdica ?	-	-	s	N	s	s	s	s	s	s	s	s
É motivadora?	-	-	pouco	N	s	s	s	s	pouco	pouco	s	pouco
Envolvimento dos alunos:	-	-	fraco	fraco	bom	-	-	bom	fraco	fraco	-	bom
Gerenciamento pela professora:	-	-	fraco	fraco	fraco	fraco	Fraco	fraco	fraco	fraco	bom	fraco
Flexibilidade:	apresentação da pesquisadora	não observado	não observado	não observado	não observado	não observado	não observado	não observado	não observado	não observado	realiza sugestão da pesquisadora	Não observado

Plano	5ª				6A				
Objetivo	Fixar a pronúncia do alfabeto				Fixar a pronúncia do alfabeto				
Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Qual é o tema?	alfabeto	alfabeto	alfabeto	alfabeto	alfabeto	alfabeto	alfabeto	alfabeto	alfabeto follow up
Qual a natureza?	música	interação	competição	desenho	música	repetição	interação oral	leitura e <i>spelling</i>	interação oral
Os procedimentos estão explicitados no plano?	s	n	n	s	s	s	s	s	n
É articulada com objetivo?	s	s	s	n	s	s	s	n	s
É realizada?	s	s	s	s	n	n	*	s	*
É lúdica?	s	s	s	s	s	s	s	s	s
É motivadora?	s	s	s	s	s	s	s	s	s
Envolvimento dos alunos:	fraco	fraco	bom	fraco	-	-	fraco	bom	-
Gerenciamento pela professora:	fraco	fraco	bom	bom	fraco	fraco	fraco	fraco	fraco
Flexibilidade:	não observado	atividade de outro plano	atividade criada na ação	não observado	não observado	não observado	não observado	aceita a tradução pelo <i>spelling</i>	não observado



## CAPÍTULO 4

### CONCLUINDO O PERCURSO

O objetivo maior deste capítulo é responder à pergunta de pesquisa. A partir da resposta, apresento as limitações do estudo e algumas implicações para a área de formação de professor de LE.

Acompanhando o processo de planejamento de aula da professora Clara, ao longo de dois meses de interação oral e quatro de observação participativa, foi possível conhecer sua prática pedagógica como profissional responsável e comprometida com o seu processo de ensino e formação profissional. Nessa perspectiva, tento responder à pergunta que norteou o trabalho, qual seja: como a professora utiliza o planejamento de aula em sua prática, levando-se em conta suas atitudes e ações pedagógicas?

No momento de composição dessa resposta, procurarei estabelecer diálogo com pesquisas recentes que assumiram, como objeto central de suas indagações, a questão do planejamento em LE e L2. A escolha dos trabalhos deu-se pelo fato de serem estudos relativamente recentes utilizando a perspectiva \*\*metodológica qualitativa. Assim, acredito que os resultados deste estudo possibilitarão um diálogo interessante com os estudos desses autores.

A análise dos dados na primeira e na segunda fases desta pesquisa revela que a maioria dos planos da professora Clara é focada na língua,

privilegiando o vocabulário<sup>76</sup>. As aulas, por sua vez, são centradas e focadas na professora (cf. O perfil da professora e sua abordagem de ensino - capítulo da análise).

Os objetivos encontram-se em todos os planos apresentados, com exceção das atividades criadas na ação. Essa constatação é um elemento positivo no planejamento da professora. No entanto, por ser o objetivo um atributo essencial de um plano e, conseqüentemente, de uma aula, penso que eles têm uma constituição superficial ou pouco detalhada. Esse aspecto talvez se justifique pelo fato de os planos analisados estarem relacionados a uma fase de revisão da matéria.

As propostas dos temas variam de plano a plano, com exceção dos dois últimos que são iguais. Os assuntos giram em torno de um tema transversal (orientação alimentar) e da revisão de cores, números, adjetivos, dos meses do ano e do alfabeto. Acredito serem temas isolados e descontextualizados, assim como pouco ricos e variados.

Os dois resultados acima se assemelham aos da pesquisa de Li (citado por Richards, 1998)<sup>77</sup>. A autora, comparando o processo de planejamento entre professores-alunos (grupo 1) e professores experientes (grupo 2), aponta os seguintes resultados: os formatos de plano de aula do primeiro grupo foram menos variados e os planos menos detalhados que os do segundo grupo; a aula do primeiro teve o foco no professor e a do segundo, no aprendiz; os objetivos dos

---

<sup>76</sup>A primeira fase da pesquisa compreende o período de coleta dos planos 1A e 1B e a segunda, o do plano 4A a 6A.

<sup>77</sup>Essa pesquisa foi realizada por Benjamin Li como parte dos quesitos para obtenção do título de mestre na Universidade de Hong Kong, 1993-1994. In: Richards, 1998, p. 87-93.

primeiros professores tiveram o foco na língua e foram pouco variados, enquanto os objetivos dos segundos professores foram lingüísticos, mais amplos e variados.

Logo, os resultados obtidos com Clara assemelham-se aos de Li (1993-1994) nos quesitos: objetivo do plano, foco da aula e foco do objetivo. Neste último, enquanto na pesquisa da autora o foco foi na língua, em Clara, o foco maior foi em apenas um de seus aspectos: o vocabulário.

A natureza das vinte atividades propostas varia entre: teste de auto-conhecimento, preenchimento de ficha pessoal, *warm up*, caça-palavra, escrita ordenada, interação oral, leitura e pintura (lápiz de cor), música, produção de desenho, competição, prática da repetição, *spelling* e *follow up*. A variedade do tipo de tarefa proposta é um aspecto positivo no sentido de tornar as aulas mais interessantes, contemplando, assim, diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (Harmer, 1991).

Em ambas as fases da coleta, os procedimentos das atividades foram mencionados na maioria dos planos analisados. Um dado que deve ser levado em consideração é que, na fase inicial da pesquisa, ou seja, com pouquíssima interferência da pesquisadora, Clara já efetuava tal procedimento, possivelmente para orientar-se durante as aulas. Esse resultado dialoga com o de Richard (1998), quando este aponta para a questão de que professores iniciantes utilizam seus planos como instrumentos de organização de suas aulas.

A articulação da atividade com o seu objetivo está presente na maioria das tarefas observadas em ambas as fases do estudo. Apenas uma, na fase inicial, e duas, na segunda fase, não contemplavam seu objetivo. Fica, portanto, indicado,

com esses resultados, a capacidade da professora de construir atividades que corroboram os objetivos da aula, conforme mencionados nos planos.

A relação entre as atividades propostas nos planos e sua realização na ação pedagógica é a seguinte: em quinze tarefas, sete foram efetivadas, seis não se efetivaram e duas, parcialmente. No entanto, a partir da segunda fase da coleta, Clara passa a realizar atividades que não se encontravam no plano. De seis atividades propostas, cinco foram realizadas. Concluo, assim, que houve um resultado positivo, considerando a criatividade e flexibilidade da professora.

Outro aspecto importante a ser considerado é a ludicidade. A esse respeito foi observado, durante os dois momentos de coleta, que a maioria das tarefas possuía tal atributo. Da mesma forma, o potencial de motivação das atividades propostas demonstrou ser bom em todo o processo. Uma das possíveis razões desses resultados é a percepção, pela professora, da importância da motivação e envolvimento de seus alunos. Clara faz desses dois atributos aliados na busca pela participação de seus alunos em sala de aula; no entanto, o que surge da análise dos dados contraria sua expectativa com relação ao envolvimento da turma. Esses indicam que em treze atividades realizadas, apenas cinco envolvem o grupo. Esse dado aponta para um desequilíbrio na prática de Clara e, como consequência, traz a ela um sentimento de frustração.

O gerenciamento é outro aspecto que compromete significativamente o processo de planejamento e a prática da professora. Das quinze tarefas propostas e das seis criadas na ação, apenas três foram realizadas com bom gerenciamento. No contexto desta pesquisa, os itens instrução e indisciplina são os que mais interferem nesse aspecto. A primeira praticamente não ocorreu na primeira fase da coleta; na

segunda, seu desenvolvimento melhorou, mas na execução do último plano, não foi realizada. Houve, portanto, um movimento de flutuação que indica uma dificuldade a ser trabalhada pela professora em sua prática. O problema da indisciplina acompanhou as duas fases da coleta. Por ser um problema acentuado, a professora não conseguiu administrá-lo ao longo do trabalho, fato que acabou minando suas atitudes e ações positivas.

Mesmo com tal dificuldade nesses itens do gerenciamento, é constatada uma tendência positiva quanto ao aproveitamento do tempo pedagógico. Na fase inicial da coleta, quando ocorre um tempo livre no final da aula (Plano 1B), Clara parece, simplesmente, aguardar o final desta. Contudo, mais adiante, quando isso ocorre novamente (Plano 6A - Atividade 5), a professora realiza uma atividade de *follow up*.

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 criar uma nova atividade e ao utilizar-se de atividade de outro plano. 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.

Considero, portanto, que a natureza das atividades, os procedimentos contidos nos planos, sua ludicidade e motivação, sua articulação com os objetivos explicitados nos planos e a flexibilidade são aspectos positivos da efetivação do planejamento da professora. As questões de os objetivos serem pouco detalhados e os temas pouco variados interferem um pouco na sua realização. No entanto, o gerenciamento e o envolvimento dos aprendizes aparecem como atributos que comprometem tanto a efetivação do plano na ação quanto a prática da professora como um todo.

Arrisco afirmar que, trabalhando-se a questão do gerenciamento, talvez fosse possível propiciar mais envolvimento e participação dos alunos. Outra possibilidade de melhorar a participação dos alunos seria de as aulas serem planejadas a partir das necessidades e interesses dos alunos, como enfatizam Harmer (1991), Guimarães (1995) e Woodward (2001). Esta última, dialogando com Freire (2001), argumenta a favor da necessidade de ouvirmos, olharmos nossos alunos e lermos suas produções antes, durante e depois da aula, para, a partir daí, montarmos nossas aulas e cursos.

Embora tenha realizado este trabalho em contexto de educação continuada, acredito, como alguns pesquisadores aqui mencionados, que o momento ideal de implementação da prática reflexiva é na formação inicial. No entanto, como a maioria das instituições brasileiras ainda não oferece oportunidade de construção e troca de conhecimento, por meio da prática reflexiva, entre

pesquisadores-formadores e professores alunos, faz-se necessário o empreendimento dessa prática nos programas de educação continuada.

Não é por acaso que Woods (1996), concluindo o seu estudo sobre cognição e planejamento de professor, chama a atenção para o efeito positivo do “falar sobre ensinar” que a prática reflexiva permite.

É relevante que os cursos de formação continuada disponibilizem em seu programa “horas” que, efetivamente, viabilizem a troca dos saberes prático e teórico, da troca de dúvida, de angústia e de sucesso entre os professores e o formador. É necessário também que os professores alunos possam realizar o que lhes foi negado na graduação: o exercício do fazer, o conhecer fazendo (Schön, 2000). Não se aprende ouvindo falar como se faz. O professor tem que fazer (talvez errar), pensar, refazer para aprender.

Em relação ao planejamento, concordo com Woods (1996), quando propõe que devem ser promovidas discussões sobre o tema e deixar disponível, também no currículo, momentos de trocas de experiência sobre planejamento de aula e sua efetivação em sala de aula.

Ciente do fato de a análise acima ser uma das possíveis leituras e interpretações, é que menciono alguns aspectos que, se pudessem ter sido realizados, certamente, enriqueceriam este trabalho. Em primeiro lugar, envolver os alunos da turma pesquisada possibilitaria obter uma dimensão do planejamento mais ampla e rica. O envolvimento dos aprendizes talvez permitisse, também, compreender melhor o problema da indisciplina. Da mesma forma, seria interessante

envolver a direção da escola que, apesar de ter dado toda abertura para a efetivação da pesquisa, não participou do processo em momento algum<sup>78</sup>.

Apesar de a participação de apenas uma professora colaboradora ter possibilitado um estudo mais profundo, a inclusão de outros professores em formação continuada, sem dúvida alguma, enriqueceria as trocas, os diálogos e, conseqüentemente, as conclusões e os encaminhamentos da pesquisa. Essa questão também impede que generalizações sejam feitas a partir de seus resultados e conclusões.

A partir deste trabalho, várias questões emergem como novas possibilidades de investigação. Conforme mencionado anteriormente, seria interessante desenvolver pesquisas com um maior número de participantes, de maneira a favorecer trocas de experiências e vivências, ampliando, assim, a dinâmica de uma reflexão sistematizada.

Seria instigante realizar um estudo comparativo entre duas turmas de um mesmo professor. Enquanto na primeira não haveria qualquer alteração na proposta do planejamento, na outra, a proposta seria realizada a partir do envolvimento dos alunos, levando-se em consideração o perfil, a necessidade e o desejo do grupo, no sentido apontado por Freire (2001) e Woodward (2001).

No entanto, para que as sugestões acima mencionadas possam se concretizar é, fundamental que o principal sujeito desse processo queira, verdadeiramente, aventurar-se e assumir as responsabilidades pela escolha de seu

---

<sup>78</sup>Tenho, como compromisso pessoal, entregar uma cópia deste trabalho à escola pesquisada. No entanto, a professora Clara não leciona mais no estabelecimento e a diretora não se encontra mais em exercício.



ofício. Como bem afirma Padre De Man: “a educação é um ato de construção de si mesmo com os outros, baseado na liberdade e na responsabilidade”<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup>Padre e educador responsável pelo projeto pedagógico da UT (Universidade do Trabalhador) situada na região do Vale do Aço. In: *Folheto do Centro Universitário do Leste de Minas (Unileste) sobre o Padre De Man*, [s.n.t] [ca. 2000].

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, V. de A. *O processo grupal sob a perspectiva de aprendizes de língua inglesa: um estudo de caso*. 2003. 198f. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

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.

DENSCOMBE, M. *Classroom control. A sociological perspective*. London: George Allen & Unwin, 1985.

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.; BÉNN-IBLER, V. *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 47-56.

*Folheto do Centro Universitário do Leste de Minas (Unileste) sobre o Padre José de Man*. [s.n.t.] [ca. 2000]

FREIRE, A. M. A. (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire*. São Paulo: EdUNESP, 2001.

GARCIA, O. G. In: Freire, A. M. A. (org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: EdUNESP, 2002. (posfácio).

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press, 1984. apud JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1990.

GUIMARÃES, R. *Open file: in search of an ideal teaching performance*. São Paulo: Editora SENAC, 1995.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Londres: Longman, 1991.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1990.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University, 1986.

LI, apud RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1991.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, S. B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos*. 2004. 163f. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PANG, K. C. *Lesson Planning*. Hong Kong: Longman, 1992. apud RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

PERRENOUD, F. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RESENDE, L. M. G. de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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.

TAY, W. Teaching students how to plan: the dominant model and alternatives. *Journal of Teacher Education*, s.l, v. 37, n. 6, p. 6-12, 1986. apud RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

TSUI, A. B. M. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

TYLER, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949 apud RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

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. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_ *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.