

ROSANE ROCHA PESSOA

**A REFLEXÃO INTERATIVA COMO
INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE INGLÊS
DA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras: Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Kevin John Keys.

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2002**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Jandaíra e Raimundo, que elegeram a educação como prioridade em nossas vidas.

À Lisa, filha querida, que já começa a descobrir no livro um universo de possibilidades.

Ao Orlando, grande cúmplice.

A todos os professores que buscam autonomia e se comprometem com a produção de conhecimento sobre ensino e, especialmente, aos professores Ana Clara, Márcia, Jonas e Pedro Henrique.

AGRADECIMENTOS

À família Gonçalves Pessôa, pela acolhida, carinho e longas conversas de fim de semana, e, especialmente, à Igara Pessôa e ao João Gualberto de Almeida, que, mais do que nos fazer sentir em casa em Belo Horizonte, foram grandes irmãos.

À Lisa, pela paciência e pelas tantas horas subtraídas de nosso convívio.

Aos meus pais, aos meus irmãos, Rogério e Roberto, à minha cunhada, Giliana, e às minhas sobrinhas, Mariana e Marília, pela solidariedade e incentivo.

Ao Orlando, pelo amor, pelo companheirismo e por ter me ouvido sempre.

Ao Prof. Dr. Kevin John Keys, meu orientador, pela paciência, estímulo e apoio constantes.

Aos professores Ana Clara, Márcia, Jonas e Pedro Henrique, pela imensa colaboração e por acreditarem no ensino de inglês na escola pública.

Às quatro escolas, que me permitiram partilhar de suas práticas cotidianas.

À Faculdade de Letras da UFG, e, em especial, aos meus colegas de área, que me deram a oportunidade de qualificação.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a realização do curso de doutorado.

Aos professores Kevin John Keys, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Deise Prina Dutra e Laura Stella Miccoli, por terem me mostrado os vários caminhos da Linguística Aplicada.

À Prof^a. Dr^a. Laura Stella Miccoli, com quem tive a oportunidade de fazer reflexões importantes para este estudo.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e à Prof^a. Dr^a. Laura Stella Miccoli, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões feitas no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelo estímulo, pelos livros emprestados, pela leitura de parte desse estudo e pelas contribuições fornecidas.

À Prof^a. Sueli Dunk, pelo trabalho de revisão.

Às professoras e amigas Magali Saddi Duarte e Dayse Maria Pires, por estarem sempre disponíveis para discutir esse trabalho.

À professora e amiga Verbena Lisita, pela presteza e por ter-me permitido o acesso à sua biblioteca particular.

Aos parentes queridos, e, em especial, ao tio Alfredo Rocha Filho, pelo carinho, incentivo e confiança.

A todos os meus amigos e, em especial, à Regina Lúcia Lustosa do Amaral, à Maristela Novaes, ao Anselmo Pessoa Neto, à Luciane Moraes Lisita e ao Luís Araújo Pereira, pela amizade e pelas reflexões todas.

Aos alunos que me fazem acreditar que a educação pode libertar e descortinar tantas possibilidades de crescimento.

SUMÁRIO

Lista de quadros.....	10
Resumo	11
Abstract.....	12
Introdução.....	13
Fundamentação teórica	19
Objetivos	19
Justificativa	20
Perguntas de pesquisa	22
Metodologia	22
Organização deste trabalho	23
Capítulo 1 – Fundamentação teórica e revisão da literatura.....	24
1.1 Desenvolvimento profissional de professores	24
1.1.1 Modelos de desenvolvimento profissional de professores.....	26
1.1.2 Estratégias de reflexão/desenvolvimento profissional.....	28
1.1.2.1 As perguntas pedagógicas.....	28
1.1.2.2 As narrativas	29
1.1.2.3 A análise de casos	29
1.1.2.4 A observação de aulas	29
1.1.2.5 A supervisão clínica	30
1.1.3 O professor reflexivo.....	31
1.2 A abordagem reflexiva	33
1.2.1 Teorias práticas de professores	36
1.2.2 Teorias práticas e práticas pedagógicas de professores	38
1.2.3 Contexto social.....	39
1.2.4 Tradições de ensino reflexivo.....	40
1.3 Interação de professores.....	42
1.4 Tendências contemporâneas no ensino de línguas	47
1.4.1 Ensino de língua estrangeira na escola pública	49
1.4.2 Ensino da leitura e ensino de forma global.....	51
1.5 Estudos sobre reflexão/desenvolvimento profissional.....	56
1.5.1 Estudos sobre o conteúdo do processo de reflexão de professores em exercício.....	59
1.5.1.1 Estudos de autores brasileiros	60
1.5.1.2 Estudos de autores estrangeiros	67
1.5.2 Estudos que focalizaram a estrutura do processo interativo de reflexão	75

Capítulo 2 – Metodologia da pesquisa	77
2.1 Pesquisa qualitativa.....	78
2.2 O contexto da pesquisa.....	81
2.2.1 Participantes.....	81
2.2.1.1 Descrição dos participantes.	83
2.2.2 Escola pública.....	93
2.2.2.1 Perfil da rede municipal de ensino.....	94
2.3 Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.....	97
2.3.1 Documentos.....	97
2.3.2 Questionário inicial.....	98
2.3.3 Gravação em vídeo das aulas.....	98
2.3.4 Gravação em vídeo de entrevistas com os alunos.....	99
2.3.5 Observação das aulas e anotações campo.....	100
2.3.6 Gravação em vídeo da entrevista final com os alunos.....	100
2.3.7 Sessões de reflexão interativa pós-observação (gravadas em áudio).....	101
2.3.8 Entrevista final com os professores (gravada em áudio).....	103
2.4 Período e esquema de coleta de dados.....	104
2.5 Documentos da pesquisa.....	105
2.6 Procedimentos utilizados na análise dos dados.....	107
2.6.1 Análise das descrições das aulas.....	108
2.6.2 Análise dos tópicos centrais de reflexão sobre as aulas.....	108
2.6.3 Análise das reflexões interativas sobre as entrevistas dos alunos.....	111
2.6.4 Análise das entrevistas finais com os professores.....	112
2.7 Confiabilidade e credibilidade.....	112
2.8 O papel da pesquisadora.....	113
Capítulo 3 – Resultados da análise das descrições das aulas	116
3.1 Aula 1 – Ana Clara.....	116
3.2 Aula 2 – Pedro Henrique.....	117
3.3 Aula 3 – Jonas.....	120
3.4 Aula 4 – Márcia.....	122
3.5 Aula 5 – Ana Clara.....	124
3.6 Aula 6 – Pedro Henrique.....	125
3.7 Aula 7 – Jonas.....	127
3.8 Aula 8 – Márcia.....	129
Capítulo 4 – Resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão sobre as aulas	132
4.1 Aula 1 – Ana Clara.....	132
4.1.1 Alunos e conteúdo (indisciplina).....	132
4.1.2 Conteúdo e objetivos.....	134
4.2 Aula 2 – Pedro Henrique.....	138
4.2.1 Conteúdo (temas).....	138
4.2.2 Procedimentos pedagógicos (repetição).....	139

4.3 Aula 3 – Jonas	142
4.3.1 Procedimentos pedagógicos (disciplina)	142
4.3.2 Resultados (temas)	144
4.3.3 Procedimentos pedagógicos (avaliação).....	146
4.4 Aula 4 – Márcia.....	147
4.4.1 Procedimentos pedagógicos (produção oral)	147
4.5 Aula 5 – Ana Clara.....	149
4.5.1 Procedimentos pedagógicos, contexto e professor (disciplina).....	150
4.5.2 Conteúdo e professor.....	152
4.6 Aula 6 – Pedro Henrique	153
4.6.1 Resultados e contexto	153
4.6.2 Professor	156
4.7 Aula 7 – Jonas	160
4.7.1 Conteúdo e procedimentos pedagógicos (gramática).....	160
4.7.2 Conteúdo (textos autênticos ou produzidos).....	163
4.8 Aula 8 – Márcia.....	166
4.8.1 Conteúdo e procedimentos pedagógicos	166

Capítulo 5 – Resultados da análise das reflexões interativas sobre as entrevistas dos alunos 174

5.1 Resultados	175
5.2 Objetivos e professor	176
5.3 Conteúdo (projetos)	178
5.4 Conteúdo e objetivos.....	180
5.5 Contexto.....	182

Capítulo 6 – Resultados da análise das entrevistas finais com os professores..... 185

6.1 Ana Clara	185
6.1.1 Contexto.....	186
6.1.2 Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos.....	186
6.1.3 Professor	189
6.2 Pedro Henrique	190
6.2.1 Conteúdo e procedimentos pedagógicos.....	191
6.2.2 Professor	192
6.2.3 Resultados	193
6.2.4 Sessões de reflexão interativa	193
6.3 Jonas	193
6.3.1 Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos.....	194
6.3.2 Professor	195
6.3.3 Sessões de reflexão interativa	195
6.4 Márcia	196
6.4.1 Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos.....	196
6.4.2 Sessões de reflexão interativa	197
6.5 Ponto de vista dos professores a respeito dos resultados	199

Capítulo 7 – Discussão e implicações	202
7.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	202
7.1.1 Como os professores descrevem suas próprias aulas e como essas descrições se colocam diante das reflexões interativas?	202
7.1.2 Quais os tópicos centrais de reflexão interativa sobre as aulas observadas e que teorias práticas são mobilizadas no processo de reflexão?.....	204
7.1.3 Que reflexões os professores fazem sobre os resultados de sua prática pedagógica para os alunos?.....	210
7.1.4 Quais os efeitos das sessões de reflexão interativa na vida profissional e nas teorias práticas dos professores?	212
7.2 Implicações para o ensino de língua estrangeira na escola pública e para o desenvolvimento profissional de professores	214
7.3 Limitações deste estudo e sugestões de pesquisas futuras	218
7.4 Considerações finais	219
Referências	221
Anexos	231
Anexo A: Questionário inicial.....	232
Anexo B: Atividade de leitura realizada pelos alunos de Márcia.....	234
Anexo C: Carta para a obtenção de consentimento formal de participação.....	235
Anexo D: Pedido de autorização endereçado aos diretores das escolas	236
Anexo E: Transcrição da 3ª sessão de reflexão interativa (Jonas).....	237
Anexo F: Transcrição da 9ª sessão de reflexão interativa.....	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1	O tradicional e contemporâneo no ensino de línguas.....	48
Quadro 2.1	Informações sobre os professores (dados de fev./2000).....	93
Quadro 2.2	Perfil das escolas.....	94
Quadro 2.3	Organização dos ciclos.....	95
Quadro 2.4	Estruturação das escolas.....	97
Quadro 2.5	Instrumentos de coleta de dados	103
Quadro 2.6	Calendário das gravações em vídeo e sessões de reflexão interativa.....	104
Quadro 3.1	Síntese dos resultados da análise das descrições das aulas	131
Quadro 4.1	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 1 – Ana Clara	170
Quadro 4.2	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 2 – Pedro Henrique.....	170
Quadro 4.3	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 3 – Jonas	171
Quadro 4.4	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 4 – Márcia.....	171
Quadro 4.5	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 5 – Ana Clara	172
Quadro 4.6	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 6 – Pedro Henrique.....	172
Quadro 4.7	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 7 – Jonas	173
Quadro 4.8	Síntese dos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão da Aula 8 – Márcia.....	173
Quadro 5.1	Síntese dos resultados da análise das reflexões interativas sobre as entrevista dos alunos.....	184
Quadro 6.1	Síntese dos resultados da análise das entrevistas finais com os professores	198/9

RESUMO

O presente estudo, de cunho qualitativo, investiga a reflexão interativa de quatro professores de inglês da rede municipal de ensino de Goiânia no Estado de Goiás. Partindo do princípio de que não apenas a reflexão, como também a interação de professores são instrumentos poderosos para a formação docente, objetivou-se examinar as reflexões desses professores sobre sua prática pedagógica e sobre as conseqüências dessa prática para os alunos, bem como verificar se a reflexão interativa sobre os eventos de sala de aula propicia o desenvolvimento profissional.

Três perspectivas teóricas fundamentaram a realização deste estudo. A primeira refere-se à abordagem reflexiva, que tem se firmado como um caminho desejável para o desenvolvimento profissional. A segunda diz respeito à interação de professores, considerada por vários autores como uma estratégia poderosa para tornar esses profissionais conscientes das possibilidades educacionais de sua prática. A terceira perspectiva teórica contempla as tendências contemporâneas de ensino de línguas, a partir da qual situa-se a questão do ensino de línguas estrangeiras na escola pública.

Os resultados evidenciaram que, com o processo de reflexão, os professores passaram a descrever suas aulas de forma a incluir as conseqüências de sua prática para os alunos. Além disso, a reflexão interativa permitiu que várias teorias práticas dos professores fossem desveladas e discutidas, gerando teorias consensuais relevantes para o debate sobre ensino de línguas estrangeiras na escola pública. As reflexões feitas sobre os resultados do processo de ensino–aprendizagem se mostraram mais ricas, pois, ao focalizá-los, os professores se autocriticaram e perceberam a necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas. Por fim, a reflexão interativa propiciou transformações em dois níveis: profissional e teórico. As mudanças em nível teórico abrangeram as categorias “conteúdo”, “objetivos”, “procedimentos pedagógicos” e “professor”.

Em suma, esta pesquisa demonstra a importância de professores em exercício terem a oportunidade de refletir interativamente sobre a própria prática e sobre os resultados dessa prática, visto que esse instrumento se mostrou bastante eficaz para o desenvolvimento profissional dos quatro participantes.

ABSTRACT

This qualitative study investigates the interactive reflection of four state school English teachers from Goiânia in the State of Goiás. Presupposing that not only reflection but also interaction are powerful instruments for teacher development, the objective was to examine the reflections of these four teachers on their pedagogical practice and its consequences for their students, as well as to verify if the interactive reflection about the classroom events promoted professional development.

The theoretical framework for this study is threefold. First, it addresses the issue of reflective teaching, which has become a desirable approach for teachers' professional development. The second perspective is teachers' interaction, considered by many authors as a powerful strategy to make these professionals aware of the educational possibilities of their practice. The third perspective deals with the contemporary trends in language teaching, in which the discussion about foreign language teaching in state schools is situated.

The findings showed that the process of reflection offered the teachers a better perception of their lessons, as their final descriptions included the consequences of their practice for the students. Moreover, various practical theories were revealed and discussed, generating consensual theories that are relevant to the debate about foreign language teaching in state schools. The reflections on the results of the teaching-learning process were very rich because the teachers not only self-criticized but also perceived the need to alter their pedagogical practice. Lastly, the interactive reflection promoted professional and theoretical changes. The theoretical changes concern the four categories: "content", "objectives", "instructional procedures", and "teacher".

In brief, this research shows the importance for in-service teachers to have opportunities to reflect interactively about their own practice and the results of this practice, given that it has turned out to be highly effective for the professional development of the four participants.

INTRODUÇÃO

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos [...], mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Paulo Freire

Nota-se, hoje, no Brasil, um interesse crescente pela educação, não porque o governo tenha, definitivamente, decidido enfrentar o problema da exclusão do saber dominante, mas por uma imposição externa, consequência do impacto dos processos de globalização da economia e suas repercussões políticas e socioculturais. Segundo Therrien (1997, p. 10), “os atuais confrontos hegemônicos entre as nações têm no seu bojo a questão do saber, da ciência e da tecnologia como riqueza e capital essencial para sustentar os embates da competição. Não se trata apenas da produção desse saber, mas particularmente dos modos e condições de acesso a ele.”

Assim, a escola e seus atores sociais passam a ter um papel fundamental, e, neste contexto, os professores e sua formação são apontados não só como responsáveis pelos resultados insatisfatórios dos processos de escolarização, mas também como os elementos principais de qualquer intervenção. Isto significa dizer que o ponto de partida, não importa a ótica que se adote, volta-se para a reforma da profissão e a reforma dos programas de formação, o que leva indiscutivelmente à questão dos saberes na base da prática docente (Therrien, 1997).

Ora, para ter acesso a esses saberes é preciso estabelecer uma relação recíproca entre o mundo da academia e o mundo onde eles se constituem. Tal desafio tem-se enfrentado na Lingüística Aplicada, quando se questiona grande parte do ensino de segunda língua, especialmente no que se refere à relação entre a produção do conhecimento acadêmico e a prática docente e entre as instituições dos países capitalistas centrais e as dos países periféricos no contexto internacional. De fato, o que existe atualmente “é um fluxo unilateral do conhecimento prescritivo. O conhecimento produzido nas instituições acadêmicas centrais é legitimado por meio de uma série de

relações políticas que o privilegiam sobre as outras possíveis formas de conhecimento” (Pennycook, 1989, p. 596).

A área em que esse embate se dá mais claramente e que afeta mais diretamente a prática docente é a de metodologia, cujas pesquisas recentes têm sido fecundas no sentido de, por exemplo, questionar tanto a importância do método no ensino de segunda língua como a eficiência de diferentes métodos de ensino. Entretanto, elas têm sido insuficientes para avançar numa compreensão contextualizada de método, ou seja, colocar a realidade da sala de aula como elemento fundamental da discussão metodológica.

Um ponto positivo que advém dessa discussão é o reconhecimento de que o professor é insubstituível. Vale lembrar que, num passado recente, julgava-se que o método de ensino de línguas era o fator determinante da aprendizagem, e aí o grande problema era o professor, que não utilizava o método de forma eficaz. Chegou-se até mesmo a pensar que uma máquina seria um excelente substituto para o professor. “Estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema, mas a solução, e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante” (Leffa, 1998/1999, p. 24).

De fato, a máquina pode aplicar métodos com excelência, mas de um professor espera-se muito mais do que isso. Espera-se que ele questione suas experiências, seus saberes e valores; que entenda as conseqüências de sua prática pedagógica; que saiba justificar suas crenças e ações; que respeite as diferenças; e que participe da educação no sentido mais amplo, preparando o aluno para se compreender como ser humano e cidadão.

Com isso, não se quer dizer que o professor é o único responsável pelo ensino¹ e tampouco pelas mazelas da educação, posição que tem assumido o discurso oficial. Prova disso é que em matéria intitulada “Ensino Reprovado” (Nascimento, 2000, p. 54), o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, sobre a denúncia de que alunos de escolas públicas chegam até a sexta série sem saber ler, escrever e nem fazer as quatro

¹ Ensino é um trabalho baseado na interação de professores e alunos e, desse modo, pressupõe a aprendizagem. Por isso, sempre que o termo “ensino” for utilizado, leia-se também “aprendizagem”.

operações aritméticas, disse o seguinte: “É o fracasso da escola. Temos de cobrar dos professores”.

Acredito, por um lado, que os estudos que objetivam tornar o professor mais consciente, crítico e autônomo podem melhorar a qualidade do ensino. Por outro, não sou ingênua em pensar que os problemas educacionais possam ser resolvidos sem que mudanças estruturais sejam implementadas nessa área, a fim de alterar as condições institucionais e organizacionais que afetam a ação escolar diária.

Ao focar o professor nesta pesquisa não se quer excluir outros fatores que intervêm no contexto escolar. A proposta é estudar o professor na escola, ou seja, o professor situado e condicionado pelas circunstâncias histórico-sociais. Do mesmo modo, não se quer impingir uma importância maior. Ressalve-se, no entanto, que como componente imprescindível nesse contexto, é preciso aprofundar estudos sobre ele, na perspectiva de que o conhecimento de sua realidade e o reconhecimento de seu papel vão possibilitar a intervenção no seu desempenho.

Estudar o professor e sua formação é, hoje, uma tendência que se verifica tanto nacional como internacionalmente. No Brasil, três livros foram publicados, recentemente, na área da Linguística Aplicada: *O professor de língua estrangeira em formação*, organizado por José Carlos P. de Almeida Filho (1999); *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*, organizado por Wilson J. Leffa (2001); e *Trajetórias na formação de professores de línguas*, organizado por Telma Gimenez (2002). Na área da Educação, destaca-se a publicação, em 2001, de um número especial-temático da revista *Educação & Sociedade*, intitulada “Os saberes dos docentes e sua formação”. Segundo Borges e Tardiff (2001, p. 11), “é a primeira vez que uma revista científica no Brasil – ao menos uma revista da envergadura nacional como *Educação & Sociedade* – escolhe dedicar um dossiê completo ao tema dos ‘saberes docentes’”.

Como professora universitária de Língua Inglesa, a partir de 1991, inquietaram-me as poucas iniciativas no Estado de Goiás de estreitamento das relações entre universidade e escola pública na área de língua estrangeira, por acreditar que as universidades, especialmente as públicas, devem contribuir para a melhoria do ensino nas escolas, cujo cenário é hoje crítico. Claro está que esta situação é consequência de uma política educacional que ampliou as oportunidades de escolarização, mas que não

criou as condições de custeio dessa ampliação. Logo, ocorreram a baixa remuneração de professores, o desinteresse pela profissão, a falta de estímulo para o desenvolvimento profissional, a escassez de equipamentos e material didático, a insuficiência de unidades escolares, a superlotação das salas de aula, entre outros.

Em geral, a ausência de melhores condições profissionais e pedagógicas tem inviabilizado uma aprendizagem de línguas estrangeiras que justifique sua necessidade, uma vez que, não sendo eficaz, apenas reforça posturas não-críticas em relação às nações estrangeiras e termina por consolidar a subserviência cultural. No entanto, apesar das condições precárias, há professores bastante comprometidos com o trabalho que realizam, o que tive oportunidade de perceber pelo contato informal com meus ex-alunos, especialmente nos últimos cinco anos de minha atuação como professora do Curso de Letras de uma universidade pública, que precederam o início de minha licença para o doutorado.

O tema desta pesquisa emergiu desse contato com professores que estão atuando na rede municipal de ensino. Apesar das contingências da realidade educacional, eles têm tentado realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades de compreensão (ouvir e ler) e produção (falar e escrever) em língua inglesa, mas não têm tido oportunidade de partilhar suas experiências, dada a solidão pedagógica em que vivem.

Assim, defini um estudo a respeito das reflexões interativas de quatro professores sobre os eventos de sala de aula, com o objetivo de romper com essa solidão pedagógica e desvendar que conhecimentos são mobilizados quando eles se encontram para conversar sobre novas experiências de ensino de língua inglesa nas escolas públicas, normalmente caracterizado, segundo Martins da Costa (1987, p. 1), por “aulas repetitivas e monótonas, completa desmotivação por parte de professores e alunos, a generalizada predominância do livro texto sobre todas e quaisquer atividades de sala de aula, e tentativa, enfim, de ensino de conteúdos irrelevantes à formação educacional dos alunos”.

Diferentemente de outros estudos realizados na área de Linguística Aplicada com professores de escolas públicas brasileiras, os quatro participantes desta pesquisa são professores competentes – tanto lingüística quanto teoricamente – e comprometidos com o trabalho que realizam.

O mestrado desenvolvido na área de Literatura Brasileira, realizado antes de minha admissão na universidade, permitiu-me iniciar na aprendizagem de desvendar o mistério das narrativas ficcionais. E aqui estou eu novamente diante de um outro desafio, que é o de tentar descortinar o mistério das narrativas de professores de língua estrangeira, quando eles têm a oportunidade de trocar idéias sobre o contexto instrucional em que atuam. Troquei a ficção pela realidade educacional, que precisa ser revelada, analisada e, principalmente, transformada.

Para tanto, optei por estabelecer uma estrutura de conversa em que o pesquisador interviesse minimamente no processo de reflexão, por acreditar que o professor não é simplesmente alguém que reproduz o conhecimento sobre ensinar e aprender, mas que também é capaz de produzi-lo. E também por entender que a interação de professores pode propiciar o desvelamento, o questionamento e o desenvolvimento desse conhecimento.

Pesquisas na área da Lingüística Aplicada e da Educação mostram que a reflexão sobre a prática tem se firmado como um instrumento de desenvolvimento profissional e de emancipação, ao permitir que os professores reconsiderem sua prática e orientem-na em direção a uma aprendizagem bem-sucedida do aluno. Para autores como Dewey (1933), Barlett (1990) e Zeichner (1996), a reflexão envolve tanto as práticas pedagógicas diárias dos professores individualmente quanto as estruturas institucionais nas quais os professores e os alunos estão inseridos.

As pesquisas sobre reflexão têm focalizado tanto os processos individuais (Telles, 1996; Freitas, 1996; Vieira-Abrahão, 1996; Alvarenga, 1999; Gatbonton, 1999) como os coletivos (Magalhães, 1990; Moll da Cunha, 1992; Ortenzi, 1997; Farrel, 1999a; Farrel, 1999b). No caso dos processos coletivos, em geral, há a figura de um professor-supervisor que, mesmo que se proponha a atuar como cooperador, na acepção de Edge (1992), ou seja, de alguém que simplesmente compreende e acompanha o desenvolvimento dos professores, termina por assumir um papel dominante, dado o caráter hierárquico das relações entre supervisores e professores. De fato, as pesquisas sobre supervisão mostram que os supervisores usualmente ditam a natureza da conversa em sessões de pós-observação realizadas com professores (Waite, 1993; Arcario, 1994).

No caso de trabalhos que envolvem professores em formação inicial, acredito que o supervisor deve, de fato, assumir um papel mais marcado, a fim de que as

reflexões sejam baseadas em princípios pedagógicos e não fiquem no nível das experiências e das crenças subjetivas. Ao desempenhar esse papel o supervisor atua, segundo Lansley (1994), como colaborador. Todavia, no caso de professores em exercício, pressuponho que eles tenham conhecimento sobre esses princípios pedagógicos e que, coletivamente, possam fazer reflexões construtivas sobre o ensino de línguas no contexto em que atuam, podendo, portanto, prescindir de um especialista. Tal suposição tem o respaldo de autores como Martins (1989), para quem, no confronto entre a formação acadêmica recebida e a prática de sala de aula, o professor gera uma didática prática, em que podem estar contidos germes de uma prática pedagógica alternativa voltada para a realidade dos alunos que freqüentam a escola pública hoje. Essa didática prática envolve pressupostos que precisam ser explicitados, compreendidos e analisados em profundidade, para que possam ser esboçadas mudanças na direção pretendida.

Meu interesse, no entanto, não era que os participantes desta pesquisa simplesmente conversassem sobre o trabalho que realizam, como o fez Farrel (1999b), mas que fossem desafiados não só pela observação de suas próprias aulas, mas também por entrevistas com os alunos sobre essas aulas. Além disso, dado que um dos elementos cruciais para a ação reflexiva é o exame das conseqüências de nossas ações (Dewey, 1933), decidi estabelecer que os participantes deveriam começar suas falas pela consideração dos objetivos tanto específicos (de cada aula em particular) quanto gerais (por que ensinar língua para alunos da rede pública). Minha intervenção, então, se daria no sentido de organizar os encontros entre os professores, de estabelecer um ponto de partida para as reflexões e de pedir alguns esclarecimentos sobre os tópicos levantados.

Partindo do princípio de que não apenas a reflexão, mas também a interação de professores são instrumentos poderosos no desenvolvimento profissional, pretende-se, nesta pesquisa, investigar o processo de reflexão de quatro professores de língua inglesa da rede municipal de ensino do Estado de Goiás, para assim examinar as reflexões geradas sobre sua prática pedagógica e sobre os resultados dessa prática para os alunos. É meu objetivo também verificar se a reflexão interativa sobre os eventos de sala de aula propicia o desenvolvimento profissional do professor.

Este estudo se coloca, então, em defesa de uma perspectiva de professores prático-reflexivos, que devem ser “capazes de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula” (Pérez Gómez, 1992, p. 102), e assim criar novas condições sociais de ensino.

Fundamentação teórica

Sob três diferentes perspectivas realizaram-se este estudo e a interpretação dos dados. A primeira refere-se à abordagem reflexiva, situada a partir da ótica do desenvolvimento profissional de professores. A reflexão vem se firmando como um elemento crucial na formação de professores, e vários autores brasileiros e estrangeiros têm evidenciado que só o componente de treinamento dos cursos de formação de professores tem sido insuficiente para propiciar mudanças pedagógicas desejáveis (Barlett, 1990; Freeman, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Wallace, 1993; Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993; Vieira-Abrahão, 1996). Aposta-se, portanto, na reflexão como um meio de atuar nas teorias práticas² dos professores. A segunda perspectiva diz respeito à interação, com o intuito de mostrar a importância das ações exercidas entre os professores, para o desvelamento e para o redimensionamento de suas teorias práticas. A terceira perspectiva contempla as tendências contemporâneas no ensino de línguas, a partir das quais situa-se a questão do ensino de línguas estrangeiras na escola pública.

Objetivos

Esta investigação foi conduzida com o objetivo primordial de examinar a reflexão interativa de professores de inglês de escola pública sobre sua prática pedagógica e sobre os resultados dessa prática para os alunos. Os objetivos específicos são:

² “Teorias práticas” é o termo utilizado por Handal e Lauvas (1987) para definir os referenciais que ajudam a estruturar o trabalho do professor e sua interpretação a respeito de teorias e idéias geradas por agentes externos. No Capítulo 1, seção 1.2.1, há uma discussão mais detalhada do termo.

- verificar como cada professor descreve suas próprias aulas e como essas descrições se colocam em relação às reflexões do grupo;
- analisar os tópicos centrais de reflexão interativa sobre as aulas observadas e as teorias práticas que são mobilizadas no processo de reflexão;
- examinar as reflexões dos professores sobre os resultados de sua prática pedagógica para os alunos;
- analisar se a reflexão interativa propicia o desenvolvimento profissional do professor de língua estrangeira;
- fornecer subsídios teóricos para a criação de um modelo de desenvolvimento profissional, no qual os professores possam apoiar e sustentar o desenvolvimento uns dos outros;
- contribuir para as discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores no país.

Justificativa

Atualmente, tanto na Lingüística Aplicada quanto na Educação, pesquisas na área de formação de professores têm mostrado as vantagens do processo reflexivo realizado entre professores e pesquisadores no sentido de se promover a emancipação docente. Esse diálogo é de fundamental importância, pois, segundo Richards e Lockhart (1996), embora a experiência seja um componente-chave no desenvolvimento do professor, ela pode ser insuficiente para embasar o crescimento profissional. Na verdade, raros são os professores, sobretudo os da rede pública, que continuam a desenvolver sua prática ao longo da carreira profissional.

No Brasil, vários lingüistas aplicados têm se dedicado aos estudos na área de formação de professores, mas, de acordo com Telles (2002, p. 16), essa área ainda “carece de métodos de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento do docente que proporcionem espaços para a criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, construir e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e lingüísticas”.

Alguns dos estudos brasileiros nessa área têm focalizado professores da rede pública (Freitas, 1996; Vieira-Abrahão, 1996; Telles, 1996; Alvarenga, 1999, Félix,

1999, Oliveira, 2001; Cristóvão 2001). Nessas investigações, o papel do pesquisador é bem marcado, seja quando propõe cursos em que atividades teóricas, práticas e reflexivas são realizadas, seja quando se propõe a atuar como um facilitador do processo de reflexão sobre a prática, pois, como já afirmei, mesmo que não queira, ele termina por estabelecer relações assimétricas com os participantes. Além disso, nessas pesquisas, os participantes não são escolhidos com base em seus perfis profissionais, de modo que, em geral, fatores como falta de competência comunicativa na língua-alvo, insegurança, atitudes defensivas, falta de conhecimento teórico, falta de compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, medo de encarar as próprias falhas instrucionais impedem que reflexões mais críticas possam ser geradas.

Assim, esta pesquisa encontra justificativas, em primeiro lugar, porque, no Brasil, não se conhecem pesquisas que tenham promovido um cenário em que os professores tenham realizado reflexões interativas sobre seu fazer pedagógico, com mínima interferência do pesquisador. Segundo, porque as reflexões analisadas aqui não se voltarão apenas para as ações dos professores em sala de aula, mas também para os resultados de suas ações para os alunos. Terceiro, porque parecem inexistir estudos com professores de escola pública que, apresentando competência lingüística e teórica, tenham realizado reflexões sobre sua prática. Esses professores, especialmente por estarem tentando trabalhar a língua de forma global³, podem fornecer subsídios teóricos para as discussões sobre o ensino de línguas nesse contexto.

Além disso, esta pesquisa ainda pode possibilitar a troca de experiências e fornecer elementos para a criação de programas de desenvolvimento profissional, em que os professores se colocam como profissionais autônomos e produtores de saber e de saber-fazer.

A necessidade de investigar o contexto de ensino–aprendizagem de inglês nas escolas parte do reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar a abordagem de ensinar de cada um deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência e de que aprender a ensinar é um processo que se dá durante toda a carreira docente.

³ Por “ensino de forma global”, entenda-se o ensino de línguas que desenvolve as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Perguntas de pesquisa

O presente estudo visa, portanto, a responder às seguintes perguntas:

- Como os professores descrevem suas próprias aulas e como essas descrições se colocam diante das reflexões interativas?
- Quais os tópicos centrais de reflexão interativa sobre as aulas observadas e que teorias práticas são mobilizadas no processo de reflexão?
- Que reflexões os professores fazem sobre os resultados de sua prática pedagógica para os alunos?
- Quais os efeitos das sessões de reflexão interativa na vida profissional e nas teorias práticas dos professores?

Metodologia

O objetivo de desvendar as reflexões interativas de professores, a partir de sua prática pedagógica e dos resultados dessa prática, leva a buscar na abordagem qualitativa de pesquisa os fundamentos metodológicos desta investigação.

Autores como Triviños (1987) e Davis (1995) utilizam indistintamente os termos “pesquisa qualitativa” e “estudo de tipo etnográfico”. Nesta pesquisa, faz-se a opção pelo primeiro, porque, apesar de enfatizar a compreensão dos eventos a partir da perspectiva dos próprios participantes (perspectiva “êmica”) e de esses eventos serem considerados em seus múltiplos aspectos, o foco será, sobretudo, o que os professores dizem, e não como eles se comportam em sala de aula. Além disso, não são utilizadas duas das técnicas mais características da etnografia, que são a entrevista intensiva e a observação participante. No entanto, são usados instrumentos como questionários, gravações em áudio e vídeo, entrevistas e sessões de reflexão interativa, para possibilitar a triangulação e a validação dos dados (Bogdan e Bilken, 1998), e por isso este estudo é caracterizado como qualitativo com a utilização de técnicas emprestadas da etnografia.

O método qualitativo foi utilizado para a análise das interações ocorridas durante o processo de reflexão dos quatro participantes sobre suas aulas e sobre as entrevistas dos alunos, bem como para a análise das interpretações dos professores sobre o processo de reflexão interativa.

Dois pressupostos metodológicos subjazem a este estudo: 1) os professores e os alunos serão honestos em seus depoimentos; e 2) a reflexão interativa é um instrumento adequado para o desvelamento das teorias práticas dos professores.

Organização deste trabalho

Inicialmente é apresentada uma visão geral da pesquisa, em que se evidenciam as justificativas de sua realização, bem como seus objetivos.

Em seguida, apresenta-se a fundamentação teórica, composta de cinco subdivisões: desenvolvimento profissional de professores; abordagem reflexiva; interação de professores; tendências contemporâneas no ensino de línguas; e estudos sobre reflexão/desenvolvimento profissional.

Na seqüência, introduzem-se os pressupostos teóricos referentes à pesquisa qualitativa, o contexto da pesquisa – com informações sobre os participantes e sobre a rede municipal de ensino –, os instrumentos e procedimentos, o período e o esquema de coleta de dados e os documentos utilizados na pesquisa. Neste capítulo, são também mostrados os critérios e procedimentos adotados para a análise dos dados, com explanação da forma como foram analisadas as descrições das aulas, as reflexões interativas sobre as aulas, as reflexões sobre as entrevistas com os alunos e as entrevistas individuais sobre os efeitos das sessões de reflexão interativa para os participantes.

Nos quatro capítulos que se sucedem, são apresentados os resultados obtidos das análises: 1) das descrições das aulas feitas pelos professores que as ministraram; 2) dos tópicos centrais que se tornaram objeto de reflexão sobre essas aulas; 3) da reflexão dos professores sobre as entrevistas dos alunos, realizadas ao final do semestre; e 4) das entrevistas finais com os professores, feitas um semestre após a realização das sessões de reflexão interativa.

As perguntas de pesquisa são retomadas no final do trabalho e também as suas implicações e limitações, com sugestões para pesquisas futuras.

Como grande parte das obras consultadas para este estudo é de autores estrangeiros, as citações foram traduzidas com o propósito de facilitar a leitura.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

A importância da teorização prática e pessoal dos professores não pode mais ser ignorada como uma fonte crucial do conhecimento educacional. É hora, acreditamos, de ver o conhecimento dos professores como tão valioso quanto e talvez mais capaz de captar as nuances e sutilezas do ensino do que o conhecimento gerado nas universidades.

Zeichner

Este capítulo aborda, primeiramente, o desenvolvimento profissional de professores, para situar a questão da reflexão, já que é nesse contexto que o professor reflexivo vem sendo amplamente discutido. Depois, apresentam-se as raízes históricas da abordagem reflexiva sobre a prática docente; as fontes das teorias práticas dos professores; a relação entre as teorias práticas e as ações dos professores; as influências dos fatores contextuais nas ações docentes; e, de forma bastante sucinta, as tradições do ensino reflexivo. Em seguida, focaliza-se a relevância da interação de professores para seu desenvolvimento profissional. Na seqüência, evidenciam-se as tendências contemporâneas no ensino de línguas, com o intuito de situar a questão do ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Por fim, apresentam-se os estudos sobre reflexão/desenvolvimento profissional, especialmente os que envolvem a interação de professores e a reflexão sobre a prática pedagógica.

1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Termos como “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “formação em serviço”, “formação contínua”, “reciclagem”, “desenvolvimento profissional” e “desenvolvimento de professores” têm sido usados como conceitos equivalentes, mas, neste estudo, são utilizados indistintamente os conceitos “formação contínua” e “desenvolvimento

profissional de professores”. O primeiro, por se tratar de um termo amplo, definido como sendo toda “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz de suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (García Álvares, 1987, p. 23). E o segundo, por se adaptar à concepção de professores como profissionais do ensino e por se concretizar como uma atitude permanente de pesquisa, questionamento e busca de soluções a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de formação (García, 1999).

Segundo Howey (1985), o desenvolvimento profissional de professores envolve as seguintes dimensões: desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor), conhecimento e compreensão de si mesmo (auto-realização), desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores), desenvolvimento teórico (baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente), desenvolvimento profissional (por meio da investigação) e desenvolvimento da carreira (adoção de novos papéis docentes).

García (1999) fala da necessidade de estudar e compreender o desenvolvimento profissional de professores em relação ao desenvolvimento: da escola; da inovação curricular; do ensino; e dos professores, pois é o único elemento capaz de integrar na prática essas áreas da teoria e investigação didática. A relação mais freqüente – e a que será feita neste estudo – é a do desenvolvimento profissional com o aperfeiçoamento do ensino, cujas investigações, inicialmente, foram desenvolvidas em torno do paradigma processo–produto, que “assume uma concepção do ensino como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm que dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade” (García, 1999, p.144). Nesse caso, o desenvolvimento profissional se estabeleceu como um elemento de ligação entre os resultados das investigações e os professores, e o formador, perito no conhecimento do objeto de formação, deveria assegurar que os professores dominassem uma nova estratégia didática.

O aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino, como a preocupação com a análise dos processos de pensamento, juízos e tomada de decisões de professores

e alunos, juntamente com uma mudança na concepção do professor, acarretaram mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional.

Essa substituição da idéia do ensino como ciência aplicada pela idéia de ensino como atividade prática e deliberativa fez que o desenvolvimento profissional passasse a ser entendido como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (García, 1999, p.144). Nessa perspectiva, os formadores deixam de ser peritos e assumem o papel de colaboradores e assessores, e devem desenvolver nos professores o desejo de refletirem e, por meio da reflexão, a vontade de se aprimorarem continuamente.

1.1.1 Modelos de desenvolvimento profissional de professores

De acordo com Oldroyd e Hall (1991), há dois tipos básicos de atividades de formação de professores: a) as atividades de “formação e treinamento profissional” são desenvolvidas por especialistas e têm como objetivo levar os professores a adquirirem competências. Essas competências são facilitadas por atividades como a demonstração, a simulação, a apresentação e a leitura, e são assessoradas por especialistas; e b) as atividades de “apoio profissional” salientam a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. Nessas atividades, o trabalho entre professores, por meio da avaliação de colegas, mentoria, pesquisa-ação etc., constitui o eixo central dessas modalidades de formação.

Wallace (1993) apresenta três grandes modelos de formação profissional: o modelo de mestria (*craft model*), o modelo da ciência aplicada (*applied science model*) e o modelo reflexivo (*reflective model*).

No primeiro modelo, o de mestria, o formando aprende imitando as técnicas de um professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo suas instruções e conselhos. Essa perspectiva parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, desconsiderando, pois, o caráter efêmero do conhecimento e o desenvolvimento nas áreas de saber das profissões (Alarcão, 1996).

No segundo modelo, o da ciência aplicada, preconiza-se a resolução dos problemas sobre o ensino por meio da aplicação direta da investigação, e os resultados do conhecimento são transmitidos aos formandos pelos peritos das diversas áreas, para que sejam aplicados à prática. Schön (1987) denomina-o “modelo da racionalidade técnica” e afirma que ele está na base da “atual crise das profissões”, visto que há uma grande lacuna entre o que o ensino universitário contemporâneo procura ensinar e as situações com que se deparam os formandos na prática. Além disso, nem sempre há soluções científicas para os vários e complexos dilemas encontrados na prática profissional.

O terceiro modelo, o reflexivo, foi desenvolvido por Wallace (1993) e constitui-se de dois estágios: 1) pré-treinamento, em que se consideram os esquemas conceituais ou construtos mentais dos formandos; e 2) formação/desenvolvimento profissional, no qual o ciclo reflexivo se concretiza. Este último estágio envolve duas dimensões que se inter-relacionam: a) o conhecimento documental (fatos, dados, teorias etc. associados ao estudo de uma determinada profissão); e b) o conhecimento prático (experiência de sala de aula). O autor desse modelo salienta que a relação entre esses dois elementos deve ser recíproca, permitindo, assim, uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. Desse modo, cria-se o que ele chama de “ciclo reflexivo”, que, por sua vez, propicia a competência profissional. Obviamente, essa competência nunca é atingida plenamente, pois o desenvolvimento do professor é um processo contínuo. Nesse modelo, a prática é, então, o foco central não só do repertório de conhecimento do professor, mas também do processo de reflexão. Wallace (1993, p. 56) resume a idéia desse ciclo na seguinte definição: “o ciclo reflexivo é uma maneira simples de se referir ao processo contínuo de reflexão sobre o conhecimento documental e o conhecimento prático no contexto da ação profissional”.

Essa orientação de aprimoramento por meio da reflexão vem tendo grande aceitação entre os teóricos da área de Linguística Aplicada. No Brasil, professores e pesquisadores, como os relacionados a seguir, têm defendido a reflexão como um elemento crucial na formação de professores, tanto inicial quanto continuada: Consolo (1990), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moll da Cunha (1992), Almeida Filho (1993, 1997, 1999), Magalhães (1990), Blatyta (1995), Freitas (1996), Gimenez (apud Freitas, 1996), Ortenzi (1997), Vieira-Abrahão (1996) e Alvarenga (1999).

1.1.2 Estratégias de reflexão/desenvolvimento profissional

Na literatura sobre formação de professores e supervisão (Wallace, 1993; García, 1999; Freeman e Richards, 1996; Alarcão, 1996; Richards, 1998), são apontadas várias estratégias de reflexão utilizadas entre professores como instrumento de desenvolvimento profissional. Entre elas, dar-se-á destaque a seguir às que podem ser usadas para a promoção da reflexão sobre a ação, a saber: as perguntas pedagógicas; as narrativas; a análise de casos; a observação de aulas; e a supervisão clínica.

1.1.2.1 As perguntas pedagógicas

As perguntas pedagógicas, segundo Smyth (apud Alarcão, 1996) têm como objetivo questionar as práticas e teorias de ensino–aprendizagem e sua validade. Essas perguntas podem assumir diferentes níveis de reflexão: a) a descrição (O que faço? O que penso?), que ajuda o professor a reorganizar sua experiência de ensino, recordando o que foi feito e objetivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado; b) a interpretação (O que significa isto?), cujo objetivo é descobrir princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, por meio do diálogo consigo próprio e com os outros; c) o confronto (Como me tornei assim?), que leva o professor a questionar, por meio de concepções e práticas alternativas, a legitimidade das teorias subjacentes a seu ensino; e d) a reconstrução (Como poderei me modificar?), em que o professor reconstrói suas crenças,⁴ percebe que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, e torna-se capaz de decidir o que é melhor para sua prática. As perguntas pedagógicas podem incidir sobre diferentes tópicos perspectivados na dimensão técnica (eventos de sala de aula, tais como a relação professor–aluno) e na dimensão moral, ou seja, de questionamento da validade ética, moral e política de certas crenças e práticas (relação entre o ensino e os processos de escolarização).

⁴ Segundo Barcelos (2000), alguns autores concordam que as crenças são parte de nossa experiência. Elas são descritas como a base de nossos pensamentos e também como algo que pode impedir o pensamento. Mais especificamente, “elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2001, p. 72).

1.1.2.2 As narrativas

As narrativas são relatos da prática pedagógica. Holly (1991) divide-as em três tipos, diferindo-se entre si pelo caráter mais objetivo e factual ou subjetivo da informação que nos fornecem: o diário de bordo (*log*); o diário íntimo (*diary*); e o registro cotidiano (*journal*). Os registros podem ser implementados por meio de perguntas pedagógicas, e convém que sejam feitos o mais cedo possível após a aula e escritos em linguagem precisa, para permitir que sejam lidos, relidos e partilhados.

1.1.2.3 A análise de casos

Tal como as narrativas, os casos são registros de acontecimentos reais e problemáticos de sala de aula, envolvendo toda a complexidade do ato educativo. Diferem-se das narrativas, uma vez que contêm conceptualizações teóricas que fundamentam os fenômenos descritos (Cochran-Smith e Lyttle, 1993). A análise de casos tem como objetivos desenvolver o conhecimento teórico de professores, orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal e encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos. Shulman (apud Alarcão, 1996) compara as fases de construção de um caso a uma peça de três atos: Ato I: planificação e definição de objetivos do que se quer ensinar; Ato II: a ação propriamente dita – o que aconteceu, as dificuldades, os problemas não antecipados, as incertezas, o conflito não solucionado; Ato III: a resolução do conflito, a recapitulação, a reflexão – o professor obtém um conhecimento mais profundo sobre o sucedido e sobre a repercussão que teve nos alunos e em si próprio. Richert, também citado por Alarcão (1996), afirma que o estudo de casos promove a colegialidade, a reflexão partilhada, a discussão por meio de lentes teóricas e a resolução do problema com várias alternativas.

1.1.2.4 A observação de aulas

Esta estratégia permite focalizar a sala de aula e os seus processos pedagógicos. O processo inclui a coleta de descrições dos eventos de sala de aula, análise e interpretação,

com o objetivo de construir e reconstruir o conhecimento sobre ensino e, por conseguinte, a compreensão de cada um como professor (Gebhard, 1999). Allwright (1988), Richards (1990b), Fanselow (1990) e Day (1990) apontam ainda outros objetivos quando se observa uma aula:

- ajudar os formandos a atingirem uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais que subjazem à sua prática, de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse ensino;
- adquirir “conhecimento didático do conteúdo” (noção desenvolvida por Shulman, 1992), que é a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar, objetivando a construção de significado pelos alunos;
- obter *feedback* sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o próprio desempenho;
- refletir criticamente sobre o ensino que desenvolve, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica;
- ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas;
- promover a auto-exploração, ou seja, levar o professor a ver a própria prática pedagógica de forma diferente.

A descrição das situações observadas deve ser o mais objetiva possível, pois ela está na base de uma posição verdadeiramente reflexiva sobre o ensino. Em seguida, os eventos devem ser analisados e interpretados, a fim de que os professores possam construir e reconstruir sua prática, desenvolvendo-se profissionalmente. Embora essa estratégia opere em nível micro, isto é, na sala de aula e nos processos instrucionais que nela ocorrem, não raro as explicações dos eventos de sala de aula são procuradas fora dela (Alarcão, 1996).

1.1.2.5 A supervisão clínica

A supervisão clínica, também chamada de apoio profissional de colegas e supervisão de colegas, é uma estratégia para o aperfeiçoamento do professor no ensino de sala de aula, em que se utilizam os dados da análise da própria ação como elemento

de retroação (Cogan, apud García, 1999). Ela inclui três fases: a planificação (ocorre antes de o professor começar a ensinar); a observação (tem objetivos específicos, já que o supervisor segue critérios de observação); e a análise (o supervisor pede ao professor uma descrição das atividades realizadas e uma análise dos resultados com base nos objetivos pretendidos). A supervisão clínica tem como objetivos modificar a conduta dos professores e torná-los mais analíticos sobre sua prática, uma vez que proporcionam ao professor um conhecimento exato da sua ação e dos resultados que provocou nos alunos, tomando como critérios a identificação de incidentes críticos e os estilos de conduta do professor. Embora as sessões de supervisão aconteçam entre um supervisor e um professor, elas podem ser realizadas entre professores, podendo resultar em novas idéias sobre o ensino, no estabelecimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas e até na integração de novos professores (García, 1999).

Segundo Alarcão (1996), as estratégias de reflexão têm em comum uma orientação explícita para a resolução de problemas. Além disso, não são estratégias fáceis de serem implementadas, de modo que um supervisor desempenha um papel fundamental no lançamento dos alicerces das estruturas de reflexão. No entanto, um propósito desejável é que os professores reconheçam a relevância da interação entre docentes, inclusive de diferentes escolas, e, juntos, sejam capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação, o que não é uma tarefa fácil, por razões que serão apresentadas na seção 1.3, sobre interação de professores.

1.1.3 O professor reflexivo

Wallace (1993) afirma que alguns autores da Lingüística Aplicada têm recomendado que o processo de reflexão seja formalizado, ou seja, que o professor se torne um pesquisador. Para Moita Lopes (1996, p. 89), o movimento do professor-pesquisador pode ser “a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje”. No entanto, Wallace (1993) cita como entrave para que o professor se torne um pesquisador o fato de que fazer pesquisa requer, além de um conhecimento especializado, muito tempo, recursos financeiros e até traços de personalidade, como inclinação acadêmica. Por isso, sugere-se aos professores um tipo de pesquisa sobre a qual ele tenha controle e seja relevante para a sala de aula, como é o caso da pesquisa-

ação, abordagem que é freqüentemente iniciada e dirigida pelo professor. Esse tipo de pesquisa envolve a auto-observação, a coleta de dados das próprias aulas, o exame do papel que desempenha nesse contexto e a utilização destes dados como base para a auto-avaliação, a mudança e o desenvolvimento profissional (Richards e Lockhart, 1996).

Ressalte-se que o enfoque, neste estudo, não é para a reflexão entendida como pesquisa, mas reflexão como fruto da interação entre professores de diferentes escolas que tentam dar sentido à sua prática docente, no contexto das escolas públicas, já que, sozinhos, dificilmente eles vão além dos problemas imediatos da ação pedagógica. Como afirma Kincheloe (1997, p. 24), “existe uma força subterrânea em tais ambientes [sala de aula] – uma tendência invisível a se render ao dado, a ver os arranjos institucionais existentes como realidade objetiva”, que impede que o questionamento, a interpretação e a flexibilidade intelectual se coloquem no cerne da questão educacional.

De fato, apesar de o termo “professor reflexivo” parecer redundante, não é raro encontrar professores que não questionam os objetivos e os valores de seu trabalho, o contexto em que ensina e seu conhecimento. Zeichner e Liston (1996) fazem a distinção entre “ensino técnico” e “ensino reflexivo”. No primeiro caso, técnicas restritas ao âmbito da sala de aula são utilizadas para a resolução de problemas. No segundo caso, o professor é capaz de fazer julgamentos complexos baseados em uma compreensão profunda dos alunos e da disciplina. Para Zeichner e Liston (1996, p. 6), o professor reflexivo é aquele que

- examina, estrutura e tenta resolver problemas de sala de aula;
- tem consciência e questiona as suposições e valores que traz para o ensino;
- está atento aos contextos culturais e institucionais em que ensina;
- participa do desenvolvimento do currículo e dos esforços de mudança da escola; e
- responsabiliza-se pelo próprio aprimoramento profissional.

Como se pode ver, o papel do professor reflexivo, em Zeichner, é bastante amplo e é, nessa concepção, apresentada a seguir, que se pretende pautar para analisar os resultados deste estudo.

1.2 A ABORDAGEM REFLEXIVA

O termo reflexão é um daqueles termos que, por ser muito usado em diferentes áreas de conhecimento, acaba por se tornar vago e ambíguo, a ponto de não poder ser utilizado a menos que seja cuidadosamente redefinido. As origens teóricas da perspectiva reflexiva sobre a prática remontam a Dewey, que, na década de 1930, definiu ação reflexiva como o exame ativo, voluntário, persistente e rigoroso de nossas crenças e ações, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conseqüências a que conduzem (Dewey, 1933). Ao caracterizar a reflexão como uma forma especializada de pensar, Dewey a diferencia do ato de rotina, que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Trata-se de uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Mais que isso, a reflexão implica intuição, emoção e paixão, não sendo, portanto, um conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos professores.

Para Dewey (1933), três atitudes são fundamentais para a ação reflexiva: a abertura de espírito; a responsabilidade; e a sinceridade. A abertura de espírito refere-se ao desejo ativo de dar atenção às várias alternativas possíveis, aceitar os pontos positivos e negativos das perspectivas e reconhecer a possibilidade de erro mesmo nas mais arraigadas crenças. A responsabilidade envolve o exame cuidadoso das conseqüências de uma ação, o que implica não apenas saber se o que o professor faz funciona, mas como funciona, por que e para quem. Há três tipos de conseqüências: as pessoais (os efeitos do ensino para a auto-estima do aluno); as acadêmicas (os efeitos do ensino no desenvolvimento intelectual do aluno); e as sociopolíticas (os efeitos do ensino nas possibilidades de vida dos vários alunos). Os professores sinceros são os que regularmente examinam suas crenças e os resultados de suas ações e abordam todas as situações com a atitude de que poderão aprender algo novo. Nas palavras de Dewey (1933, p. 17), a reflexão “emancipa-nos da atividade meramente impulsiva e habitual [...], capacita-nos a dirigir nossas ações com precaução e a planejar de acordo com os resultados, tendo em vista os nossos propósitos. Isto nos permite ter consciência do que fazemos quando agimos”.

No entanto, isto não significa que professores reflexivos possam assegurar o sucesso de seus atos, mas sim que estão comprometidos com a formação de seus alunos e com seu próprio desenvolvimento como professores.

A noção da prática reflexiva foi adotada por Schön, cuja grande contribuição foi demonstrar como ela opera no trabalho realizado. Segundo Schön (1983), a reflexão pode ocorrer antes e depois de uma ação – “reflexão sobre a ação” (*reflection-on-action*); e pode também acontecer durante a ação – “reflexão-na-ação” (*reflection-in-action*), ou seja, quando se tenta estruturar e resolver problemas no momento em que ocorrem. De acordo com Zeichner e Liston (1996, p. 14),

estes dois conceitos são baseados em uma visão de conhecimento e uma compreensão de teoria e prática muito diferentes das que tradicionalmente dominaram o discurso educacional. Na visão tradicional da racionalidade técnica, há uma separação entre teoria e prática que, de algum modo, deve ser superada.

Nessa concepção, o papel do professor é aplicar a teoria produzida pelos pesquisadores, ou seja, desconsidera-se o conhecimento que os professores têm sobre a própria prática de sala de aula, a que Schön chama de “conhecimento-na-ação”, conhecimento esse que lhes permite lidar com situações problemáticas que ultrapassam o âmbito das soluções técnicas (Schön, 1983). No entanto, tal conhecimento é, muitas vezes, tácito, e, segundo Zeichner (1993), tentar tornar consciente pelo menos parte dele é uma das maneiras de pensar o conceito de ensino reflexivo.

Além disso, os professores criam conhecimento sempre que ensinam ou pensam sobre o ensino e teorizam o tempo todo quando confrontados com problemas em sala de aula, como, por exemplo, quando as expectativas de uma aula não correspondem aos resultados. Zeichner e Liston (1996, p. 16) afirmam que “em muitos casos, a teoria pessoal de um professor a respeito das razões pelas quais uma aula de alfabetização funcionou ou não tão bem como planejado é tanto teoria quanto as teorias sobre alfabetização geradas pelas universidades”.

Um último conceito de Schön (1983), que é de interesse definir aqui, é o de “sistemas de apreciação”. Estes são os repertórios de valores, teorias e práticas que os professores, no caso da escola, trazem para suas experiências e por meio dos quais eles interpretam e estruturam (avaliam) essas experiências. Quando tentam modificar uma

situação, eles se engajam num processo de reestruturação, ou seja, os professores vêm suas experiências de uma nova perspectiva.

Segundo Zeichner e Liston (1996), uma das críticas feitas a Schön é que, para ele, a reflexão é uma atividade individual, do professor com sua prática, ou, no máximo, dialógica, do professor iniciante com um professor experiente, mas ele não discute como os professores e outros profissionais podem, juntos, refletir regularmente sobre sua prática. Para Solomon (1987), muitos trabalhos recentes sobre o ensino reflexivo enfatizam a idéia da reflexão como uma prática social e defendem que, sem um fórum social para discussão de idéias, o desenvolvimento de professores é inibido, porque as idéias individuais tornam-se mais reais e mais claras em conversas com os outros sobre elas. Tal visão é confirmada por Osterman e Kottkamp (1993, p. 25), quando dizem que,

por causa da natureza profundamente enraizada dos nossos padrões comportamentais, algumas vezes é difícil desenvolver uma perspectiva crítica sobre o nosso próprio comportamento. Por esta única razão, a análise que ocorre em um ambiente colaborativo e cooperativo provavelmente levará a uma maior aprendizagem.

Zeichner e Liston (1996) afirmam que está implícito nesse ambiente colaborativo e cooperativo o elemento confiança, que deve existir para se estar aberto ao questionamento de crenças antigas, para querer examinar as conseqüências das ações individuais e para se estar totalmente engajado na tarefa de ensinar.

Uma outra crítica feita a Schön é o enfoque da prática de ensino em nível individual, sem dar a devida atenção às condições sociais que estruturam e influenciam esta prática. Estudiosos como Carr e Kemmis (1988) e Barlett (1990) argumentam que os professores deveriam ser encorajados a focar não apenas a própria sala de aula, mas também as condições sociais desse contexto, e seus planos de ação para mudanças deveriam envolver esforços para uma melhoria nessas duas esferas.

Em suma, a concepção de Schön sobre a reflexão fez florescer as sementes plantadas por Dewey, embora se concorde com Zeichner e Liston (1996), quando dizem que, apesar de muitas vezes a reflexão ser uma atividade muito solitária, ela pode ser muito enriquecida com a comunicação com o outro.

A seguir, antes de passar às considerações sobre o contexto, focaliza-se a natureza da reflexão, ou seja, as fontes por meio das quais os sistemas apreciativos – ou teorias práticas dos professores – se constituem.

1.2.1 Teorias práticas de professores

“Teorias práticas”, “teorias pessoais” ou “implícitas” são alguns dos termos utilizados para designar as sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças a que os professores recorrem ao interpretar o currículo e colocá-lo em prática (Marrero, apud García, 1999). Outros dois conceitos utilizados com o mesmo sentido são: 1) “conhecimento pedagógico”, definido como o conhecimento acumulado do professor sobre o ato de ensinar (objetivos, procedimentos, estratégias etc.), que serve como base para seu comportamento e as atividades que utiliza (Feinman-Nemser e Flodden, 1986); e 2) “conhecimento prático”, que é a capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986). Dada a convergência entre os três termos, neste estudo, utilizar-se-ão, indistintamente, os conceitos “teorias práticas”, “conhecimento pedagógico” e “conhecimento prático”.

No debate atual a respeito do que constituem as teorias educacionais, Britzman (1991, p. 38), por exemplo, considera

o processo de teorização não como uma atividade isolada separada da experiência de ensino ou como uma grande verdade que se tenta impor, mas sim como uma relação vivida, fundamentada na existência prática das pessoas e dependente do processo de interpretação e mudança [...]. As fontes da teoria, então, estão na prática, nas vivências dos professores, nas crenças, nas convicções e nos valores profundos representados na prática, no contexto social que envolve tal prática e nas relações sociais que estimulam o encontro ensino e aprendizagem.

Isto significa dizer que as teorias práticas dos professores estão presentes em práticas sociais como o ensino. Tal visão vai de encontro à concepção tradicional da relação entre teoria e prática no ensino, segundo a qual os professores ensinam, mas não teorizam. No entanto, Zeichner e Liston (1996, p. 38), dois grandes defensores do fato de que os professores produzem conhecimento teórico sobre o ensino, afirmam que

o processo de reflexão, no qual os professores tornam mais conscientes e articulam as teorias práticas implícitas em sua prática e sujeitam-na à crítica, pode ser considerado uma forma de teorização educacional. Esta teorização prática e pessoal oferece uma perspectiva interna sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que não se pode obter por meio de teorias inventadas por estranhos.

Pennycook (1989) e Edge e Richards (1998) salientam que a articulação, pelos professores, do que eles sabem e nas condições estabelecidas por eles próprios, é uma forma de validar formas locais de conhecimento. Para Johnson e Freeman (2001), é preciso aceitar publicamente as formas de conhecer dos professores como conhecimento legítimo, que deve ter o mesmo *status* do conhecimento da disciplina que até hoje dominou o repertório de saberes da formação de professores de segunda língua.

Sobre a relação entre reflexão e conhecimento, Alarcão (1996) diz que, ao se refletir sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, têm-se como objetos a ação, a atitude, o fenômeno, que se pretende compreender. Mas para isso é necessário analisá-los à luz de referentes que lhe dêem sentido, no caso os saberes já possuídos, frutos da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais se lançam por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. O resultado dessa análise é geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do conhecimento individual com conseqüências em nível da ação. Segundo Alarcão (1996), é nessa interação que reside a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores.

Também Van Lier (1994) defende o fim da separação entre teoria e prática e o estabelecimento de uma nova e dinâmica inter-relação entre teoria, prática e pesquisa, pois a prática deve ser vista não só como “uma oportunidade para fazer pesquisa”, mas também como “uma fonte de teoria”. Ele acrescenta que, em vez de a situação de ensino-aprendizagem ser tratada como um sistema ordenado e governado por regras a serem descobertas e relações simples de causa e efeito, ela deve ser vista como um “complexo sistema adaptável” (Stites, apud Van Lier, 1994), que tem padrões e regularidades, mas também irregularidades, e cujo efeito é de difícil previsão. Tal complexidade exige que se focalize no detalhe ou, como diria Van Manem (1991), no “momento pedagógico”. Para Van Lier (1994, p. 8), “a teoria da prática, então, começa com um exame escrupuloso dos detalhes da interação ensino-aprendizagem e com um monitoramento rígido dos efeitos resultantes das mudanças implementadas”.

Handal e Lauvas (1987) identificaram três diferentes elementos que interagem para formar as teorias práticas dos professores: as experiências pessoais; o conhecimento transmitido; e os valores essenciais. As experiências pessoais são a base das teorias práticas dos professores e englobam tanto as experiências de vida quanto as

educacionais, seja na condição de aluno, de professor ou de pai. O conhecimento transmitido refere-se ao que é comunicado pelos outros, por exemplo observando suas ações, ouvindo-os ou conversando com eles, lendo livros, assistindo a filmes etc., além de incluir também conceitos, categorias, teorias e crenças que chegam por meio de pessoas da mídia e do mundo. Os valores essenciais são os que dizem respeito ao que é bom e ruim, tanto na vida quanto na educação. Posturas concernentes à construção de ambientes de colaboração ou competição na escola ou à ênfase, em sala de aula, no bem-estar e no interesse das crianças em detrimento do conteúdo, conhecimento e habilidades são exemplos de valores que se manifestam na educação. Cada professor, afirmam Handal e Lauvas (1987), possui uma teoria prática sobre o ensino que subjetivamente constitui o fator que com maior importância determina a sua prática educativa. Por conseguinte, o processo de formação deve tentar melhorar a sua articulação consciente, procurando elaborá-la e torná-la suscetível de mudança.

Ao contrário de Handal e Lauvas (1987), que consideram o papel dos valores nas teorias práticas dos professores, há autores que acreditam ser as realidades da escola e suas reais condições de trabalho que determinam as suas teorias. Por exemplo, Rosenholtz (1989, p. 4) diz

que as atitudes, cognições e comportamentos docentes têm menos a ver com as biografias individuais que os professores trazem para o local de trabalho do que com a organização social do próprio local de trabalho – organizações sociais que não são características dos professores individualmente, mas que os professores ajudaram a criar, e que refletem em suas percepções e comportamentos.

Não deve haver dúvida quanto à importância das organizações sociais, mas é certamente difícil verificar se as teorias práticas dos professores são mais determinantes do que o contexto social na transformação da prática docente. No entanto, parece evidente que as teorias práticas dos professores são um elemento importante em sua prática diária e que sua experiência prévia, seu conhecimento e seus valores realmente afetam esta prática (Zeichner e Liston, 1996).

1.2.2 Teorias práticas e práticas pedagógicas de professores

Em geral, quando se fala em prática, pensa-se no que o professor faz concretamente em sala de aula e esquece-se que, por trás daquelas ações, há toda uma

teorização que reúne não apenas os três elementos apresentados anteriormente (experiências pessoais, conhecimento transmitido e valores essenciais), mas também o conhecimento de si mesmo, do contexto, da disciplina, do currículo e de metodologia (Elbaz, 1983).

Handal e Lauvas (1987) elaboraram uma maneira de contemplar esses componentes, ao propor que o ensino que integra as teorias práticas dos professores com a ação cotidiana envolve três níveis de prática: 1) “o nível da ação”, ou seja, o que é realizado em sala de aula pelos professores; 2) “o nível do planejamento e da reflexão”, em que os professores levam em consideração o porquê de suas ações antes e depois de realizá-las; e 3) “o nível das considerações morais e éticas”, em que eles refletem sobre a base moral e ética de suas ações e levantam questões sobre como ou se elas contribuem para um ambiente solidário em sala de aula ou para o aumento da igualdade e justiça. Handal e Lauvas enfatizam a necessidade de reconhecer esses três níveis como elementos da prática pedagógica, pois, normalmente, apenas o primeiro é visto como tal, mas, na verdade, o que se faz no nível da ação é consequência de reflexões e ações prévias que ocorrem nos níveis 2 e 3. Desse modo, é mais fácil entender que a reflexão sobre a prática envolve um exame tanto da prática quanto das teorias práticas que lhe são subjacentes. É interessante salientar que dois professores podem fazer a mesma coisa no plano da ação, ou seja, adotar uma mesma abordagem de ensinar, e, ao mesmo tempo, ter razões totalmente diferentes para adotá-las e com consequências éticas diversas.

1.2.3 Contexto social

Além de serem influenciadas de várias maneiras pelas teorias práticas, as ações dos professores são claramente influenciadas pelo contexto em que trabalham. Segundo Giddens (apud Van Lier, 1994), esse contexto deve ser visto como “um sistema dinâmico de recursos e limitações”, com regras e regulamentos alheios ao controle e influência dos professores, que tolhem muito sua liberdade de agir conforme suas próprias teorias práticas. As imposições são colocadas não apenas pelas instituições governamentais, por meio de currículos, metodologias e cursos de formação continuada, e pelas editoras de livros didáticos, mas também pelas próprias condições de trabalho,

que incluem fatores como baixos salários, salas numerosas, falta de material de apoio, precárias instalações e pouco tempo para planejamento.

Para Zeichner e Liston (1996), no entanto, a despeito de todas as pressões, os professores são capazes de interpretar e dar significado às situações que vivenciam de formas diversas, de acordo com suas teorias práticas, e sempre mantêm um certo grau de controle sobre as influências externas. Uma prova é o fato de que professores de uma mesma escola, que sofrem as mesmas pressões e têm as mesmas oportunidades, usam e interpretam uma dada situação de forma bastante diferente. Exemplifique-se com o caso de professores que são capazes de envolver seus alunos em atividades que vão muito além do que é sugerido pelos guias curriculares. Nas palavras de Zeichner e Liston (1996, p. 44),

embora as teorias práticas dos professores não sejam o único determinante de suas práticas, elas claramente interferem na maneira pela qual os professores respondem às pressões e oportunidades que se lhe apresentam. Não há reflexão crítica e consciente capaz de superar fatores externos que afetam o ensino, tais como pouco suporte financeiro para o sistema público e políticas que limitam as decisões dos professores. No entanto, as teorias práticas dos professores sem dúvida têm poder para influenciar como eles farão uso das situações. Elas também influenciarão na estrutura e alteração de políticas externas.

Diz-se, então, que o conhecimento do professor fundamenta-se na experiência e recebe influências do contexto e, como tal, pode ser inferido a partir dos seus depoimentos e das suas ações. Assim, este estudo quer considerar as reflexões interativas dos professores geradas a partir da observação de suas aulas, com enfoque, não para as interações de sala de aula, que têm sido objeto de várias pesquisas de sala de aula, mas para os processos que fundamentam a aula propriamente dita. A aula será vista aqui como produto de um processo de elaboração cognitiva que envolve questões que vão desde os motivos pelos quais se realiza uma atividade em sala de aula até as razões de se ensinar inglês no contexto educacional brasileiro.

1.2.4 Tradições de ensino reflexivo

Zeichner e Liston (1996) propõem, ao se determinar se a prática de ensino de um professor pode se tornar melhor como resultado da reflexão, não apenas focalizar o processo de reflexão dos professores, mas também examinar mais detalhadamente sua substância. É nesse sentido que ele tenta sistematizar as várias orientações representadas

na literatura de ensino reflexivo e identifica cinco diferentes tradições desse ensino nos Estados Unidos: 1) a “tradição acadêmica”, que enfatiza a reflexão sobre o conteúdo que se ensina e a forma como é transmitido aos alunos; 2) a de “eficiência social”, que destaca a transmissão eficiente de conhecimento e utiliza abordagens pedagógicas baseadas em pesquisas; 3) a “desenvolvimentista”, que enfoca a reflexão sobre os alunos, seu pensamento, suas concepções, sua história cultural e lingüística, seus interesses e sua disposição para certas tarefas; 4) a de “reconstrução social”, que se volta para temas como justiça social, democracia e igualdade; e 5) a “tradição genérica”, que simplesmente afirma a importância de se pensar o ensino.

Para o autor citado, nenhuma dessas tradições, independentemente, serve de base moral para o ensino, pois o bom ensino deve se pautar por todas elas e é o engajamento dos professores com essas tradições que certamente levá-los-á ao desenvolvimento profissional. Zeichner, no entanto, chama atenção para as quatro principais razões por que a prática reflexiva no ensino e na formação de professores, que tem como objetivo ajudar os professores no seu crescimento profissional e a assumir papéis de maior liderança nas escolas, não tem cumprido sua função: 1) os professores ainda são incentivados a reproduzir práticas sugeridas pelas pesquisas educacionais produzidas nas universidades; 2) alguns modelos de ensino reflexivo limitam o processo reflexivo à consideração das habilidades e das estratégias de ensino – reflexão sobre meios e fins – e excluem do campo de ação do professor as dimensões éticas e morais do ensino, ou seja, o ensino torna-se apenas uma atividade técnica; 3) os professores têm focalizado apenas sua prática e seus alunos, deixando de lado as condições sociais da escolarização que influenciam o trabalho do professor em sala de aula; 4) o trabalho de reflexão tem sido realizado individualmente e não como prática social, o que limita muito a possibilidade de crescimento profissional e leva os professores a assumir os fracassos do ensino como pessoais, impedindo uma análise crítica das escolas como instituições.

Como se nota, essa concepção de ensino e formação não é facilmente implementada ainda que sua bandeira seja utilizada. Todavia, deve-se reconhecer como ponto mais positivo desse movimento o fato de os professores não serem vistos como meros técnicos que implementam programas e idéias formulados por outros, mas sim como práticos reflexivos capazes de resolver problemas relacionados à sua prática pedagógica. Esse movimento implica reconhecer que os professores devem ter um papel

ativo na formulação dos propósitos e das conseqüências de seu trabalho, no exame de seus valores e conhecimentos e no desenvolvimento curricular e de reformas educacionais (Zeichner e Liston, 1996).

1.3 INTERAÇÃO DE PROFESSORES

Pode-se dizer que o trabalho de professores é muito solitário, não só por causa da própria rotina escolar, mas também pela falta de tempo para se envolverem em atividades de desenvolvimento profissional. Esse quadro se agrava nas escolas públicas, e especialmente na área de língua estrangeira, pois, na maioria dessas escolas, há apenas um professor para essa disciplina, e esse professor, para garantir uma sobrevivência mínima, trabalha dois ou três turnos. Isso sem contar o fato de que os coordenadores pedagógicos das escolas raramente têm algum conhecimento sobre ensino de língua estrangeira.

Fatores como o currículo, a própria estrutura física de muitas escolas e o horário de trabalho dos professores impedem que os professores se encontrem e conversem sobre o trabalho que realizam (Feinman-Nemser e Floden, 1986; Oprandy, 1999). Sarason (1982, p. 162) capta bem os efeitos psicológicos da geografia da maioria das escolas, dizendo que “o professor está sozinho com seus problemas e dilemas, contando, na maioria dos casos, apenas com os próprios recursos e prescindindo de veículos interpessoais disponíveis para fins de estímulo, mudança ou controle”.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (1997, p. 26) argumenta:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação. E, no entanto, esse é o único processo que pode conduzir a uma “transformação de perspectiva” (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

Vale lembrar também que, embora sejam as ferramentas básicas para o desenvolvimento profissional, muitas vezes os professores não utilizam a própria experiência e as reflexões que resultam dela e, quando o fazem, há momentos em que os problemas não podem ser superados, especialmente no início da carreira. Segundo Ur (1996), o primeiro ano da carreira pode ser muito estressante, sobretudo quando os professores assumem salas grandes e heterogêneas de crianças ou adolescentes nas

escolas. De modo que as dificuldades dos primeiros anos podem ter como conseqüência o abandono da profissão ou a perda de confiança e otimismo.

Ur (1996, p. 319) cita como desvantagens da reflexão pessoal a digressão das questões cruciais e a falta de informação suficiente para se chegar a conclusões válidas. Ela também acrescenta que, apesar de a reflexão pessoal ser a fonte primária da aprendizagem profissional, há um momento em que ela se torna limitada. E que por isso é importante a interação dos professores, pois mesmo os “indivíduos mais brilhantes e criativos” têm muito a aprender com os outros.

Van Lier (1994) afirma que, embora a combinação entre pesquisador e professores tenha bons resultados, nada impede que dois ou mais professores trabalhem juntos em um esforço colaborativo, pois a interação em si mesma age como uma “influência desestabilizadora”, que propicia desvelar o conhecimento.

Com efeito, a falta de contato entre os professores talvez seja um dos grandes entraves para que as teorias práticas dos professores sejam desveladas e aceitas como conhecimento válido, visto que as conversas entre os professores sobre ensino são atividades poderosas para expor e desenvolver o conhecimento pedagógico. Segundo Nóvoa (1997), elas são também fundamentais para consolidar saberes emergentes da prática profissional. E, conforme afirmam Oprandy, Golden e Shiomi (1999, p. 150), “os professores precisam externar todas as emoções ligadas ao sentido profissional de bem-estar”. Uma das maneiras de fazê-lo é trabalhar em projetos cooperativos, particularmente com pares ou pesquisadores confiáveis.

Oprandy, Golden e Shiomi (1999) apresentam também outras vantagens de conversas em grupo sobre as dinâmicas de aulas: desenvolver uma cumplicidade entre os professores; propiciar uma percepção mais aguçada da própria prática; possibilitar que eles descubram novas formas de ver o contexto da sala de aula; perceber as possibilidades de mudança; incentivar o senso de profissionalismo que pode não existir antes de trabalhar cooperativamente; e, finalmente, desenvolver a capacidade de interpretação dos professores, levando-os à reflexão crítica.

Zeichner (2001), numa perspectiva que ultrapassa a sala de aula, fala da importância da criação de grupos de aprendizagem, em cursos de formação de professor. Em situações como essa, os professores poderiam encontrar apoio e manter o crescimento uns dos outros, e assim estariam evitando as conseqüências do isolamento,

que é ver os problemas como individuais, desvinculados dos problemas de outros professores ou das estruturas das escolas. Contrariamente, se os professores vêem suas situações individuais ligadas às de seus colegas, a probabilidade de mudança estrutural é maior do que se mantiverem isolados. A interação social também oferece apoio e coloca desafios importantes para a tomada de consciência sobre algumas crenças, além de encorajar a luta por elas (Solomon, 1987).

Nessa mesma linha de pensamento, Abdalla (2000) afirma que a troca de experiências com outros professores revela uma forma de ser e de estar na profissão – porque faz que se partilhem práticas, que têm em comum a mesma profissão. É nessa troca que são reconstruídos saberes e competências (competência entendida não como um estado, nem um saber que se possui ou se adquire na formação, mas sim compreendida na ação e daí o seu caráter contextual e contingente) e as necessidades pessoais são entendidas como necessidades coletivas/sociais.

Outro estudioso que deve ser mencionado aqui é Fernández Pérez (1988), que salienta a importância de aprofundar a “comunicação horizontal” entre professores de diferentes escolas, implicados ou não em atividades de inovação e aperfeiçoamento. Segundo ele, essa modalidade de comunicação horizontal tem quatro justificações: 1) a epistemológica – os professores contribuem para a construção do conhecimento; 2) psicoprofissional – os professores não estariam isolados, mas sim em ligação com outros professores que realizam projetos de inovação e aperfeiçoamento; 3) a sociopolítica – pode servir às instituições governamentais pelo fato de identificarem temas e problemas relevantes; e 4) a econômica – à medida que há comunicação e informação, evita-se a repetição de erros.

Dentro de um programa proposto por Fernández Pérez, que objetiva ligar os professores e as escolas, foi implantado um projeto, na Andaluzia, Espanha, em 1983, denominado “Seminários Permanentes”, que, segundo García (1999, p 152), tem como objetivos básicos:

- ser constituído por quatro professores/as e um máximo de dez;
- possibilitar a ação dos professores face à renovação pedagógica como base de uma mudança qualitativa e progressiva da educação;
- catalisar o intercâmbio de experiências educativas, discutir os princípios e justificações teóricas que lhes são subjacentes, e possibilitar a difusão e o estudo de novas técnicas e formas de intervenção didática;

- potencializar a iniciativa e a capacidade criativa dos professores e a sua iniciação na investigação didática centrada na própria aula.

Consta também do projeto que os professores devem dedicar um mínimo de 20 horas e um máximo de 40 horas, por ano, ao estudo e desenvolvimento do tema objeto do seminário permanente, fundamentado em situações concretas, ligadas às realidades da aula, da equipe docente ou do centro.

Ainda segundo García (1999), os seminários permanentes têm sobretudo um caráter de estudo, análise e reflexão sobre um tema selecionado pelos próprios professores para adquirir um conhecimento mais profundo sobre ele. Entre os pontos positivos do projeto, há que se ressaltar o fato de ser um projeto reconhecido pelo governo e de se constituir numa via alternativa para professores que querem ser protagonistas de sua formação. Entre os negativos, Morcillo (apud García, 1999) cita a dependência de um coordenador competente, a falta de hábitos de reflexão e fundamentação teórica dos professores, o que impede o aprofundamento de certos temas, e a homogeneidade dos grupos, restringindo o enriquecimento mútuo.

As formas de interação entre professores têm sido objeto de estudo tanto na área da Educação quanto na de Linguística Aplicada, e abrangem desde as conversas de professores – também denominadas “conversação” (*conversation*) (Yonemura, 1982), “conversas” (*talk*) (Waite, 1993), “conversa cooperativa” (*co-operative talk*), “conversas colaborativas” (*collaborative conversations*) (Oprandy, Golden e Shiomi, 1999), “processo de reflexão conjunta” (*joint reflective process*) ou “conversas reflexivas” (Telles, 1996), “sessões reflexivas” (Magalhães, 2002) etc. – sobre a prática pedagógica até a realização de estudos sistemáticos, com ou sem a participação de pesquisadores. As conversas entre professores são vistas como bastante positivas, por propiciarem aos professores que se desvinculem das formas instintivas de atuação, prestem atenção nas consequências de suas ações, gerem alternativas e tornem-se cada vez mais conscientes das possibilidades educacionais de sua prática.

Desse modo, propõe-se a inclusão da conversação (*conversation*) entre as estratégias de reflexão, como uma oportunidade, segundo Yonemura (1982), de os professores avaliarem sua prática, libertarem-se do isolamento profissional e revisarem o nível de congruência entre suas teorias sobre ensino e sua real prática pedagógica.

Assinale-se que, apesar de os termos “conversas” e “conversação” serem mais comumente usados na literatura, optou-se por utilizar “reflexão interativa”, para evitar o vínculo com as conversas triviais que são realizadas cotidianamente. Além disso, evitar-se-á o emprego dos termos “cooperativo” e “colaborativo”, tendo em vista a intenção de não intervir nas reflexões e também pela impossibilidade de definir de antemão que papéis os participantes iriam assumir nas sessões de reflexão. Esses dois conceitos, no entanto, serão apresentados aqui conforme Edge (1992) e Lansley (1994), para que se possam avaliar os papéis assumidos pelos participantes deste estudo. Embora os dois teóricos diverjam no que diz respeito aos papéis que professores devem desempenhar, ambos concordam que o trabalho coletivo entre professores promove o aprimoramento profissional.

Edge (1992) propõe uma forma diferente de interação, para os professores que querem atingir o autodesenvolvimento (*self-development*), em que o papel do professor-ouvinte (cooperador) é o de ajudar o desenvolvimento do professor-falante (professor-em-desenvolvimento), devendo atuar como alguém que auxilia o falante a desenvolver suas idéias quando este tenta esclarecê-las e descobrir seus objetivos. O professor-ouvinte deve eximir-se de avaliar, fazer julgamentos ou dar opiniões e conselhos. Edge também descreve as técnicas e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo cooperador, que deve não apenas criar uma atmosfera de total empatia com o professor-em-desenvolvimento, mas também atuar exclusivamente a partir dos referenciais e dos objetivos deste último.

Lansley (1994), em artigo de revisão crítica das idéias de Edge (1992), sugere o “desenvolvimento colaborativo” como alternativa ao “desenvolvimento cooperativo”, por meio da substituição do “discurso fático” de Edge pelo “debate enfático”. Basicamente, Lansley se opõe a que o cooperador não possa assumir um papel ativo no debate. Ele acredita que, muitas vezes, o confronto é necessário para a consciência crítica, pois, especialmente no caso da profissão docente, professores que se mantêm em atividade muito tempo terminam por fundamentar sua prática pedagógica nos próprios princípios subjetivos e acríticos. Desse modo, Lansley vê no colaborador alguém que deveria atuar não só nesses casos, ou seja, desafiando essas crenças, como também deveria debater dentro de princípios pedagógicos compartilhados. Nessa mesma linha de pensamento, Magalhães (2002, p. 51-52) argumenta que “colaborar não significa

simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores ou de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de conseqüente auto-compreensão dos discursos da sala de aula”.

Em princípio, crê-se que, embora o cooperador possa criar condições favoráveis ao desvelamento das teorias práticas de professores, o colaborador tem muito mais a contribuir no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, e que a atitude do colaborador surge naturalmente em situações de reflexão interativa de professores, o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Ortenzi (1999).

1.4 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

O grande divisor de águas entre o tradicional e o contemporâneo no ensino de línguas se deu com o movimento comunicativo. Como afirma Keys (2001), o ensino comunicativo de línguas não é simplesmente uma outra maneira de ensinar, mas sim se constitui num marco que delimita o *antes* e o *depois* no desenvolvimento dos métodos de ensino. Basicamente, o movimento comunicativo introduziu novas concepções: a) na linguagem, que passou a ser vista também como um sistema para a expressão de significado, cuja função primeira é a interação; b) na aprendizagem, agora promovida por meio de atividades envolvendo a comunicação real; c) no papel do professor, visto agora como facilitador do processo de comunicação, analista de necessidades, consultor e organizador do processo; e d) no papel do aluno, que passou a atuar como aquele que negocia e interage (Nunan e Lamb, 1996).

Convém assinalar que não é objetivo deste estudo traçar um histórico desse movimento e das várias releituras feitas desde o seu surgimento na década de 1970, mas sim caracterizar as grandes mudanças que ocorreram no ensino de línguas nos últimos 30 anos, como resultado de novas concepções teóricas e de estudos empíricos. Para tanto, reproduz-se inicialmente um quadro de Nunan (1999), com adaptações no conteúdo, pois se incluíram duas categorias, conforme discussão do próprio autor: “papel dos professores” e “uso da língua fora da sala de aula”. A forma foi também alterada para melhor visualização.

QUADRO 1.1 O TRADICIONAL E O CONTEMPORÂNEO NO ENSINO DE LÍNGUAS

	TRADICIONAL	CONTEMPORÂNEO (Essas características somam-se às da coluna esquerda)
Organização de programas de ensino	➤ Conteúdo e metodologia são decididos com base na sala de aula.	➤ Conteúdo e metodologia estão de acordo com as necessidades de comunicação real dos alunos. Processo e conteúdo estão integrados.
Abordagem de ensino (metodologia)	➤ Os aprendizes aprendem <i>sobre</i> a língua e suas regras (conhecimento transmitido pelo professor).	➤ Os aprendizes aprendem por meio do uso comunicativo da língua e têm mais poder para controlar o processo de aprendizagem.
Papel dos aprendizes	➤ Os aprendizes copiam e imitam textos escritos por outros.	➤ Os aprendizes são encorajados a usar a língua criativamente, reagindo a novas e autênticas situações comunicativas.
Papel dos professores	➤ O professor controla todas as atividades.	➤ O professor fornece oportunidades pedagógicas por meio das quais os alunos estruturam e reestruturam suas próprias teorias.
Concepção de linguagem	➤ Ensina-se a gramática como regras a serem memorizadas.	➤ Ensinam-se a gramática e o vocabulário comunicativamente.
Utilização de textos	➤ Os aprendizes utilizam textos feitos especialmente para serem utilizados em sala de aula e têm dificuldade em compreender textos autênticos fora de sala.	➤ Os aprendizes usam textos autênticos e aprendem a usar a língua como ela é falada fora da sala de aula.
Recursos de aprendizagem	➤ O livro-texto é basicamente o único recurso utilizado pelos aprendizes.	➤ Além de um bom livro-texto, os aprendizes usam livros de exercício autodirigidos, fitas-cassete e materiais gravados em vídeo.
Concepção de aprendizagem	➤ Os aprendizes não desenvolvem a habilidade de aprender a aprender.	➤ Os aprendizes desenvolvem várias estratégias de aprendizagem e aprendem a aplicá-las à própria aprendizagem fora da sala de aula.
Organização de sala de aula	➤ Os aprendizes sentam-se enfileirados, voltados para o professor, e passam a maior parte do tempo repetindo o que o professor diz. Eles não aprendem a expressar suas idéias.	➤ Os aprendizes trabalham em grupos pequenos e em pares, aprendendo a cooperar com o outro e a expressar suas próprias opiniões, idéias e sentimentos.
Avaliação do aluno	➤ O professor sozinho avalia o progresso dos alunos. Os alunos não desenvolvem a habilidade de avaliar o que aprenderam.	➤ Os aprendizes aprendem a avaliar seu próprio progresso na aprendizagem e podem identificar suas próprias dificuldades e potenciais.
Uso da língua fora de sala de aula	➤ Os aprendizes não são encorajados a usar suas habilidades lingüísticas fora de sala de aula.	➤ Os aprendizes fazem encenações e simulações, para prepará-los para desenvolver projetos criativos de aprendizagem fora da sala de aula.

Como se percebe, o contemporâneo não rompe com o tradicional, mas antes incorpora novas idéias às práticas já existentes. Segundo Maley (apud Moll da Cunha, 1992), haverá cada vez mais uma reinterpretação do “tradicional” na metodologia, com novas formas de se tratarem técnicas tradicionais, e um retorno a um enfoque mais gramatical, revisto, no entanto, com o objetivo final de enfatizar o uso comunicativo da língua-alvo.

Em suma, na visão contemporânea de ensino de línguas, as atenções voltam-se para os aprendizes. Eles passam a ter o direito de se engajar nas decisões curriculares – auxiliando na seleção do conteúdo, das atividades e das tarefas realizadas em sala de aula – e devem desenvolver as habilidades de aprender a aprender. Além disso, seus estilos e estratégias de aprendizagem devem ser levados em consideração quando se desenvolvem programas de ensino. Esses fatores, supõe-se, vão-lhes garantir uma aprendizagem mais eficaz (Nunan, 1999).

De maneira geral, a orientação teórica preconizada pelos lingüistas aplicados brasileiros para o ensino de línguas estrangeiras na rede pública de ensino apóia-se nessas tendências contemporâneas para o ensino de línguas, como se verá a seguir.

1.4.1 Ensino de língua estrangeira na escola pública

Entre os vários autores que têm se dedicado ao estudo de questões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública, citem-se Martins da Costa (1987), Consolo (1990), Almeida Filho (1993), Moita Lopes (1996), Vieira-Abrahão (1996), Freitas (1996), Leffa (1998/1999), Alvarenga (1999), Oliveira (2001) e Cristóvão (2001). Eles denunciam a situação crítica desse ensino, reportando-se, entre outros fatores, à qualificação dos professores, às condições de ensino, à motivação por parte de alunos e professores, às abordagens de ensino, aos resultados do processo de ensino–aprendizagem, entre outros fatores. Por outro lado, têm buscado alternativas para que as línguas estrangeiras de fato desempenhem um papel educativo no contexto nacional.

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve movimentos de centralização e descentralização, períodos de ascensão e declínio e momentos de construção e destruição. Segundo Leffa (1998/1999), o momento de maior desprestígio ocorreu após a LDB de 1971, responsável pela drástica diminuição do número de horas

de ensino de língua estrangeira. E, como se não bastasse, posteriormente, esse ensino, por um parecer do Conselho Federal, tornou-se facultativo no currículo do primeiro grau.

Essa lei certamente contribuiu para agravar o quadro de ensino de língua estrangeira caracterizado, segundo Martins da Costa (1987), pela inadequação das definições de objetivos educacionais que não consideram aspectos relativos aos objetivos de ensino (processo), inadequação do sistema idealizado de descrição lingüística para finalidades pedagógicas e inadequação do papel centralizador do professor. Com base nessa situação, o autor afirma a necessidade de definição de objetivos que levem em conta o ensino da língua como meio de comunicação, de um conteúdo que considere aspectos do discurso e de uma metodologia centrada no aluno, pois só assim o ensino de língua estrangeira poderá cumprir seu papel verdadeiramente formativo.

O cenário do ensino de língua estrangeira no país não parece ter se alterado muito nos últimos anos, a não ser pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que deve implicar uma nova fase de ascensão, pois, no seu parágrafo 5º, deixa clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º).

Quanto ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição" (art. 36, inciso III).

Objetivando complementar a nova LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira, para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, que se fundamentam numa visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem e sugerem, como temas centrais a serem trabalhados em sala de aula, "a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira" (PCNs, 1988, p.15).

Como parte de uma política de aumentar o espaço de atuação dos professores, que caracteriza as reformas educacionais em outros países, os PCNs "não têm um

caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva” (PCN, 1998, p.19). A questão do envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula é levantada de forma mais elaborada nas palavras finais dos parâmetros, como uma condição importante não só para que esse documento seja compreendido, mas também para que o professor possa desenvolver continuamente sua prática escolar, e o texto se fecha com a seguinte frase: “este documento é oferecido, portanto, como um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil” (PCN, 1998, p.110).

Como se pode notar, esse documento faz parte de uma tendência global que coloca os professores no centro do debate educacional e tem como palavra de ordem a reflexão, que é “na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores” (García, 1999, p. 59).

O fato de esse documento propor o foco do ensino na habilidade de leitura fez reviver uma polêmica existente entre os lingüistas aplicados brasileiros ligados à área de ensino de línguas estrangeiras, marcando duas posições. De um lado, estão Moita Lopes e Celani, que fizeram parte da elaboração do documento, e de outro, os autores que discordam dessa orientação, seja explicitamente, como é o caso de Gimenez (apud Freitas, 1996), Freitas (1996), Leffa (1998/1999) e Paiva (2002), seja implicitamente, como é o caso de Almeida Filho (1993) e Vieira-Abrahão (1996), que, como estudiosos da área de ensino de línguas estrangeiras, sempre defenderam o desenvolvimento das habilidades orais na escola pública. Essas duas orientações serão apresentadas mais detalhadamente a seguir.

1.4.2 Ensino da leitura e ensino de forma global

As duas orientações para o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, apresentadas aqui, situam-se no paradigma de abordagem comunicativa/sociointerativa, na medida em que se colocam a favor de uma visão sociointeracional da linguagem e de uma metodologia que prioriza o aprendiz e o processo de ensino–aprendizagem. Ambas levam em conta os conhecimentos prévios dos aprendizes e valorizam os textos

autênticos e a variedade de atividades criadas para levar o aprendiz à interação, e diferem no que diz respeito às habilidades que devem ser enfatizadas em sala de aula. A primeira, representando a proposta presente nos PCNs, defende o foco na leitura, e a segunda, a integração de todas as habilidades.

A primeira orientação, com base em um artigo de Moita Lopes (1996), contém os princípios básicos presentes nos PCNs, a começar pelos dois motivos pelos quais se advoga o foco na leitura nesse contexto: 1) esta habilidade atende às necessidades sociais de uso da língua pela sociedade brasileira; e 2) as condições da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Segundo o autor citado, embora a proposta para focalizar a leitura na escola pública tenha semelhanças com a maneira de se planejar programas de ensino típica da área de Ensino de Língua Instrumental, ela deve ser entendida com um programa de ensino geral de língua estrangeira. A diferença, continua ele, está no fato de que, em Ensino de Língua Instrumental, os objetivos são definidos em termos do aprendiz, isto é, com base no tipo de conhecimento lingüístico ou habilidades que os aprendizes necessitarão em uma situação de uso particular, como, por exemplo, uma profissão. Já na proposta centrada na leitura, os objetivos são definidos em relação à função da língua estrangeira em termos do contexto social geral do país no qual os alunos se encontram e das condições de aprendizagem na escola. Uma outra diferença é que esta última “não tem o objetivo remedial de curto prazo dos cursos de Ensino de Língua Instrumental” (Moita Lopes, 1996, p. 133).

Esse mesmo autor ainda se refere às vantagens da proposta presente nos PCNs, a saber: a aprendizagem da leitura é útil para o aluno; pode ser desenvolvida autonomamente; colabora no desenvolvimento da habilidade de ler em língua materna; possibilita o aumento de seus limites conceituais, já que, por meio da leitura, o aluno é exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano; e, por fim, fornece-lhe uma base discursiva, por meio de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde pelo discurso oral, caso o aprendiz venha a precisar.

O modelo de leitura defendido por Moita Lopes (1996), e desenvolvido nos PCNs, é o interacional, no sentido de que o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página (processo perceptivo) quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu conhecimento prévio (processo cognitivo), que, segundo ele, deve ser complementado com uma visão de leitura como um ato comunicativo entre leitor e escritor, posicionados social, política, cultural e historicamente. Valendo-se do conhecimento sistêmico (domínio dos níveis sintático, morfológico, e léxico-semântico da linguagem), do conhecimento de mundo (conhecimento convencional que se tem sobre as coisas do mundo) e do conhecimento esquemático (domínio do conteúdo do texto e de suas estruturas de organização retórica), o leitor negocia o significado do texto com o escritor.

As concepções teóricas que embasam os PCNs não são aqui questionadas, mas aponta-se como falha a ênfase em apenas uma habilidade comunicativa, fundamentada nos dois argumentos citados anteriormente. O primeiro argumento – de que a habilidade de leitura atende às necessidades sociais de uso da língua pela sociedade brasileira – é facilmente rebatido, pois se, como está explícito nos próprios parâmetros, há hoje uma “grande proliferação de cursos particulares” de línguas estrangeiras e se a maioria desses cursos proporciona o desenvolvimento das quatro habilidades, não há como negar sua relevância no contexto brasileiro. Além disso, deve-se concordar com Leffa (1998/1999) quando diz que, além de restringir o espaço de ação do professor, contradizendo a própria LDB, “que se baseia no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (art. 3º, inciso III, apud Leffa, 1998/1999), a ênfase na leitura não irá recuperar o ensino de língua estrangeira para as escolas das redes oficiais, que, atualmente, é de domínio dos cursos particulares de línguas.

Quanto ao segundo argumento – o de que as condições da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades –, é, no mínimo, estranho que se possa pensar em soluções paliativas para uma área tão carente como é a da educação neste país. Entende-se que as políticas de melhoria da qualidade de ensino devem começar pela alteração das condições de trabalho do professor. Fatores como excesso de trabalho como alternativa de complementação salarial, salários inadequados, ausência de programas sistemáticos de qualificação docente, falta de reconhecimento profissional, isolamento profissional, excesso de alunos em sala e escassez de material

comprometem seriamente a competência dos professores e reduzem as expectativas que eles têm para si próprios e para com os alunos, além de provocarem a perda de uma relação mais significativa com o próprio trabalho.

Paiva (2002), entre os acadêmicos que se colocam contra o foco em apenas uma habilidade, é muito contundente. Ela apresenta as seguintes razões para o desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula:

- existe, hoje, uma tendência entre educadores de várias partes do mundo de valorização da interação oral, em virtude da globalização e da ênfase nos estudos culturais;
- como os aprendizes não encontram oportunidades para exercitar a fala fora de sala de aula, esse espaço torna-se crucial para a criação dessas oportunidades;
- saber uma língua é antes de qualquer coisa falar essa língua;
- com a nova LDB tornando compulsório o ensino a partir da 5ª série, não se pode mais dizer que o tempo na escola é insuficiente para o ensino de língua estrangeira;
- Genese e Cloud (apud Paiva, 2002), especialistas em desenvolvimento da linguagem, reconhecem agora que as habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – se desenvolvem de forma interdependente e progressiva com o desenvolvimento intelectual;
- o ensino básico não pode ser entendido como mero caminho para o exame vestibular, mas como espaço privilegiado para a formação da cidadania.

No que diz respeito às condições atuais do ensino, Paiva (2002, p. 5) propõe às lideranças acadêmicas a elaboração de programas de educação continuada para melhorar a qualificação de professores, pois “assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idiomas são capazes dessa tarefa”. E termina o artigo com as seguintes palavras: “É preciso acreditar no futuro, na possibilidade de mobilidade social e na educação como agente transformador da sociedade e da realidade, evitando fazer da política educacional um instrumento de manutenção de privilégio de casta” (Paiva, 2002, p. 6).

Também Gimenez (apud Freitas, 1996), antes da publicação dos PCNs, já havia criticado a proposta de ênfase ao texto escrito do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (preconizada por razões semelhantes às dos PCNs, como formação precária

do professor e falta de material atualizado e variado): “assim, ao invés de investir no sentido de equipar as escolas e proporcionar aos professores um desenvolvimento profissional condizente, a Secretaria optou por ‘fazer o que é possível’. No entanto, isso não significa reestruturação e muito menos ‘opção radical’” (Gimenez, apud Freitas, 1996, p. 22).

Freitas (1996) manifestou sua discordância dos autores dos PCNs por não acreditar que professores sem uma formação adequada possam realizar um ensino mais eficiente trabalhando com texto. Segundo ela, além de não ser tão mais fácil conseguir textos de revistas, jornais ou livros estrangeiros do que conseguir gravações de programas de rádio ou televisão, apropriar-se de novas maneiras de ensinar, seja por meio de textos escritos ou da expressão oral, não é só uma questão de se possuírem materiais adequados.

Em seu longo percurso teórico, voltado ao estudo das dimensões comunicativas no ensino de línguas, Almeida Filho (1993, p. 27) tem sempre defendido o ensino integral da língua na escola pública brasileira, mesmo com todas as suas adversidades, pois, segundo ele, “em nenhum caso, se justificaria a suspensão do direito do aluno de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua com seus intrínsecos liames socio-político-culturais”. Quando fala da “desestrangeirização” da língua, salienta que uma nova língua, em algum momento, deve não só ser “*falada* [grifo meu] com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também *falar esse mesmo aprendiz* [grifo do autor], revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo” (Almeida Filho, 1993, p.12).

Maria Helena Vieira-Abrahão, pesquisadora que atua na área de formação inicial e continuada, em sua participações em programas que promovem o equilíbrio entre as atividades de treinamento e desenvolvimento, tem adotado a abordagem comunicativa de ensino como embasamento teórico desses cursos. Para Viera-Abrahão (1996, p. 57), este enfoque é o “mais adequado para o ensino de línguas no momento atual, quer na rede particular, quer na rede pública de ensino”. Para tanto, ela afirma a necessidade de renovação metodológica nas práticas dos professores universitários dos cursos de Letras, no sentido de enfatizar as atividades de compreensão e produção do discurso na língua-alvo.

A despeito das divergências no que diz respeito às habilidades que devem ser focalizadas no ensino público, a orientação teórica que subjaz às duas posições segue as tendências contemporâneas no ensino de línguas.

1.5 ESTUDOS SOBRE REFLEXÃO/DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Pesquisadores da área da Educação têm estudado a natureza das teorias práticas dos professores por meio de investigações sobre as várias facetas do pensamento do professor e de suas crenças. O pressuposto que fundamenta esses estudos é o de que, quando os professores trabalham para promover a aprendizagem em sala de aula, eles são guiados por atos mentais determinados pelas crenças e pelo conhecimento acumulados durante anos. Assim, o acesso a esses pensamentos pode levar a uma compreensão do conhecimento que lhes é subjacente.

Segundo Clark e Peterson (1986), os estudos sobre o pensamento do professor compreendem três áreas principais de investigação: a) planejamento; b) decisões e pensamentos interativos; e c) teorias e crenças. O planejamento inclui as fases pré-interativas (antes de entrar em sala) e as pós-interativas (imediatamente depois da aula ou reflexões posteriores). A distinção entre essas duas fases tem se diluído, porque o processo de ensino é cíclico, ou seja, o que os professores refletem sobre uma aula dada direciona seus pensamentos e projeções para aulas futuras. Os pensamentos interativos referem-se aos processos mentais que ocorrem quando os professores estão em sala de aula interagindo com os alunos. As teorias e as crenças representam todo o conhecimento que os professores têm e que afetam suas decisões e pensamentos interativos e de planejamento.

Muitos dos estudos sobre o pensamento do professor realizados na área da Educação antes da década de 1990 se dedicaram ao desenvolvimento de taxonomias para avaliar as auto-reflexões de professores (Kagan, 1990). Algumas pesquisas tiveram como objetivo avaliar os níveis de reflexão e outras, os tópicos de reflexão.

Van Manen (1977), por exemplo, desenvolveu uma hierarquia de reflexão docente, composta de três níveis:

1) nível técnico – a reflexão visa que os professores em formação atinjam, em curto prazo, determinados objetivos, como manter a disciplina na aula, conseguir criar um propósito para uma atividade, conseguir manter a atenção e interesse dos alunos, levá-

los a compreender o conteúdo da aula etc. (a tarefa primordial para esses professores é refletir sobre seu próprio ensino – reflexão sobre e na ação);

2) nível prático – a reflexão revela preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e conseqüências do trabalho docente (nesse nível, os professores teorizam sobre a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de aprendizagem em longo prazo, sobre os alunos e sobre os objetivos educacionais mais gerais);

3) nível crítico ou emancipatório – a reflexão focaliza os aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de ação do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas.

Os professores devem compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir a interesses que não os dos alunos que ensina. Van Manen (1977) chama a atenção para a necessidade de gradação desses níveis, isto é, deve-se partir do mais simples para o mais complexo, pois só compreendendo primeiro a complexidade da situação de sala de aula é que se pode relacionar depois a prática com os seus valores educativos.

Zeichner e Liston (1985) modificaram e elaboraram a hierarquia de Van Manen (1977) para examinar a auto-reflexão na forma do discurso que ocorre durante as entrevistas, realizadas após as observações, entre professores em formação e seus supervisores. Os informantes eram sete supervisores e catorze alunos-professores, cujos discursos foram analisados em termos de unidades de pensamento. Estas unidades de pensamento foram codificadas conforme os tópicos mais importantes (objetivos, currículo e materiais, e alunos) e conforme quatro tipos de categorias lógicas: 1) discurso factual – o que ocorre ou ocorrerá em situação de ensino; 2) discurso prudente – sugestões sobre o que fazer e avaliação do que foi feito; 3) discurso justificativo – análises racionais para as ações pedagógicas e os materiais; e 4) discurso crítico – exame das análises racionais e dos pressupostos que subjazem à ação pedagógica e aos materiais. Os resultados mostram que o discurso ocorreu dentro das categorias lógicas com os seguintes percentuais: factual, 63%; prudente, 25%; justificativo, 12%; e crítico, 6%. Com relação aos tópicos essenciais, 34% do discurso diziam respeito aos procedimentos pedagógicos; 27%, aos alunos, e 18%, ao currículo e aos materiais. Os autores concluíram que a baixa qualidade da reflexão pareceu ter sido responsabilidade

dos supervisores, que não encorajaram os alunos-professores a refletirem sobre suas experiências.

Neale e Smith (apud Kagan, 1990) conduziram um projeto de pesquisa enfocando o conhecimento do conteúdo pedagógico de dez professores experientes de ciências. O contexto deste estudo é um curso de verão, oferecido na Universidade de Delaware, que visa a familiarizar professores de educação infantil com os elementos de ensino de mudança conceptual em ciências. Dados de múltiplas fontes foram obtidos antes, durante e depois do curso. Uma dessas fontes foi a avaliação e reflexão sobre as próprias aulas práticas por meio de vídeo. Durante a atividade, os professores tentavam se lembrar de seus pensamentos no momento da aula. As respostas, depois de transcritas, foram analisadas com base em seis categorias de pensamento: 1) objetivos e conteúdo (objetivos da aula, objetivos gerais e conteúdo da disciplina); 2) ações pedagógicas (explicitar objetivos, revisar, dar instruções, encorajar discussão etc.); 3) organização de sala de aula (introduzir rotinas, encorajar participação etc.); 4) alunos (conhecimento e compreensão, habilidade, aptidão e sentimentos, expectativas etc.); 5. professor (auto-avaliação, sentimentos etc.); e 6) contexto (espaço, tempo, materiais e equipamentos etc.). O conhecimento dos professores foi depois relacionado com o comportamento que eles tiveram em sala de aula, e os pensamentos dos alunos sobre o conteúdo das aulas foram continuamente examinados.

São estudos como esse último, cujo objetivo é focalizar o conhecimento do conteúdo pedagógico de professores, que têm sido realizados na área de ensino de línguas. Com efeito, os pesquisadores nessa área têm procurado focalizar a compreensão pessoal dos professores com relação ao significado de ensinar e aprender um conteúdo acadêmico específico. Segundo Kagan (1990, p. 438), esses estudos têm mostrado que “o conhecimento do professor está intimamente relacionado com o seu comportamento em sala de aula”.

Em uma revisão crítica de vários estudos em diferentes áreas do conhecimento, visando comparar diferentes abordagens com relação à avaliação da “cognição do professor”, Kagan (1990, p. 421) define esse conceito como “as auto-reflexões de professores em formação e em exercício, as crenças e conhecimento sobre o ensino, os alunos e o conteúdo, e a conscientização de estratégias de resolução de problemas endêmicas ao ensino”. O ponto crucial desse estudo e que permeia todo o texto é a

questão da “validade ecológica”, que diz respeito às evidências que os pesquisadores fornecem no que se refere à relevância dos resultados de pesquisa para os comportamentos de sala de aula e para os resultados do processo de ensino–aprendizagem. Para Kagan (1990, p. 422), os estudos sobre cognição do professor não podem ter apenas “importância teórica, mas devem nos ajudar a compreender e promover os componentes observáveis e não-observáveis do ensino que levam à aprendizagem”. Segundo a autora citada, essa é uma questão polêmica, pois alguns autores consideram que tal perspectiva submete-se ao critério processo–produto do paradigma positivista.

A posição que se assume neste trabalho é de concordância com Kagan, pois, embora se considere importante que o professor desenvolva níveis cada vez mais críticos de reflexão e tome consciência de suas teorias práticas, as reflexões devem não apenas ser relacionadas às suas práticas pedagógicas e aos resultados do processo ensino–aprendizagem, mas também promover mudança e crescimento profissional. Isto, pois, é o que justifica, neste estudo, a opção pela reflexão interativa, em que se pretende analisar, sob diferentes ângulos, as práticas dos professores, os resultados do processo de ensino–aprendizagem por meio de entrevistas com os alunos e o crescimento profissional que tal instrumento pode significar para os professores envolvidos.

Conforme se observa, os estudos que envolvem a interação de colegas, de professores e pesquisadores ou de professores e supervisores para refletirem sobre a prática caracterizam-se por dois enfoques, que podem ser denominados de “temático” e “estrutural”. A “perspectiva temática” focaliza o conteúdo das reflexões interativas, ao passo que a “perspectiva estrutural” está voltada para a estrutura das reflexões. A seguir, apresentam-se, mais detalhadamente, algumas pesquisas que trataram do primeiro enfoque, para depois focalizar, de maneira mais sucinta, os estudos sobre o segundo enfoque.

1.5.1 Estudos sobre o conteúdo do processo de reflexão de professores em exercício

Primeiramente, evidenciar-se-ão alguns estudos de autores brasileiros para, depois, abordar estudos que foram realizados em outros países.

1.5.1.1 Estudos de autores brasileiros

Aqui, serão apresentados cinco estudos de autores brasileiros que utilizaram a reflexão como instrumento de desenvolvimento profissional: Moll da Cunha (1992); Freitas (1996); Vieira-Abrahão (1996); Bлатыта (1999); e Alvarenga (1999).

A investigação de Moll da Cunha (1992) objetivou analisar o desenvolvimento do professor de inglês por meio de uma abordagem reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, ofereceu um curso de especialização de duas semanas para catorze professores de diferentes instituições particulares, fundamentado na abordagem sociointeracionista, cujo propósito era o de que os participantes tivessem oportunidade de interagir, refletir e reconsiderar a própria prática. A análise das reflexões feitas nas aulas do curso mostrou que o nível de reflexão foi mais *alto* quando os participantes discutiram sobre temas teóricos polêmicos ou questões estreitamente ligadas à sua realidade. Os textos que mais geraram reflexão tratavam dos seguintes tópicos: 1) teoria e prática; 2) professores de transmissão e professores de interpretação; e 3) tradições de aprendizagem. A análise dos diários (escritos durante o curso) mostrou que eles foram utilizados para a reflexão sobre quatro temas: 1) as crenças dos professores; 2) a prática dos professores; 3) a literatura do curso de desenvolvimento; e 4) a dinâmica do curso. Embora tenha havido uma maior predominância dos comentários descritivos/explicativos em detrimento dos reflexivos/analíticos nos diários, o pesquisador afirma que todos os quatro “sujeitos focais” tiveram um desenvolvimento reflexivo.

Três meses após o término do curso, Moll da Cunha (1992) entrevistou os “sujeitos focais”, a fim de que avaliassem o curso, e concluiu que o excesso de atividades (a quantidade de textos, o nível de dificuldade desses textos lidos e a escritura do diário) de alguma forma afetou a qualidade das reflexões. No entanto, no que diz respeito às mudanças, os quatro participantes reformularam sua prática de algum modo. Gina passou a entender o valor da interação; Yara viu a importância de promover a aquisição da língua-alvo por meio de uma postura que expusesse mais os alunos ao “insumo compreensível”; Clara tornou-se mais crítica no que diz respeito às técnicas behavioristas e passou a se sentir mais livre no que tange aos métodos instrucionais; e Sônia percebeu que deveria colocar mais “valor comunicativo” em suas aulas, permitindo que o aluno se expressasse acerca de temas mais relevantes. Quanto

aos comentários feitos sobre suas escolas, Gina diz que os alunos deviam pensar mais sobre sua aprendizagem (treinamento do aprendiz), Yara compreendia que o método utilizado em sua escola é o audiolingual com técnicas comunicativas, e Sônia percebeu que o ensino deveria ser menos prescritivo e os professores deveriam ter mais autonomia na elaboração dos planos de aula e nas aulas. Entretanto, o pesquisador critica a dificuldade de implementar mudanças em escolas grandes como as dos professores envolvidos nesse estudo, sobretudo em nível individual, concluindo que a implementação de mudanças necessita não apenas de professores reflexivos, mas também de um trabalho colaborativo entre os professores e as autoridades pedagógicas e administrativas das escolas.

A partir de uma orientação reflexiva/investigativa para a formação de professores, Freitas (1996) examinou como professores de língua estrangeira iniciam um processo de auto-observação/explicação em relação à própria prática de sala de aula, por meio dos seguintes procedimentos: gravação, transcrição, descrição e análise de suas aulas, conforme propostos por Almeida Filho (apud Freitas, 1996), para uma “análise de abordagem de ensinar”. Essa análise consiste em uma “interpretação pautada pela interação triangulada de conjuntos de conhecimentos e evidências (da teoria pertinente, da aula transcrita e das informações sobre o contexto e participantes, coletadas através de instrumentos ou anotações de campo)” (Freitas, 1996, p. 12-13). Atuaram como “sujeitos” de pesquisa três professores em exercício com níveis diferentes de bagagem teórico-prática, dois dos quais de escola pública e um de uma escola de línguas.

De acordo com um roteiro apresentado pela pesquisadora para a análise da prática, primeiramente, os professores, sozinhos, tiveram de gravar e transcrever duas de suas aulas típicas, para depois descrevê-las e analisá-las quanto ao conteúdo, objetivo e procedimentos. Os dados apresentados pelos professores mostraram que, ao contrário do que se sugeriu, as atividades não foram descritas quanto ao conteúdo, objetivo e procedimentos, evidenciando que os professores não pensam em suas aulas como uma integração desses três elementos e que as descrições não são tarefas tão simples como se imagina. Além disso, os professores não fizeram comentários que pudessem ser considerados como análises de sua prática. Esses comentários se configuraram como avaliação (localização de pontos negativos e positivos referentes às aulas, com a

predominância dos primeiros). No entanto, as entrevistas permitiram evidenciar uma base analítica em que os professores estariam se sustentando para fazer a avaliação, permitindo a conclusão de que, mesmo nesse início de investigação “solitária”, os professores têm sua atividade intelectual potencializada. Além disso, antes de realizá-la, eles geram uma perspectiva de mudança/aprimoramento da prática, e, depois, ou vislumbram meios para alterá-la ou reforçam o desejo de fazê-lo. Desse modo, a autora afirma que conceber a análise de abordagem como um procedimento adequado em um programa de formação de professores de língua estrangeira dentro de uma perspectiva reflexiva implicaria abordar o processo de mudança em sua complexidade, ou seja, enfocando aspectos como o conceito de mudança, ritmo da mudança e quantidade/qualidade da mudança.

Freitas (1996) conclui seu estudo, argumentando que o início “solitário” bem orientado da análise de abordagem é uma alternativa viável em cursos de formação de professores de língua estrangeira, mas que deve ter continuidade, continuidade essa que exigiria a oportunidade de interação, a fim de que a atividade intelectual fosse potencializada. A autora acrescenta que, se não é possível a interlocução em larga escala entre professores e especialistas, é preciso que ela se efetive entre colegas de profissão. Para isso, deveria haver coordenadores/supervisores mais bem preparados e deveriam ser concedidos aos professores não apenas recursos apropriados, mas também um certo tempo para que pudessem investir na profissão.

O estudo de Vieira-Abrahão (1996) objetivou analisar as reflexões e a construção da prática de sala de aula por professores de inglês de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, envolvidos em um projeto de formação continuada, que teve duração de dois anos e meio. Uma análise preliminar dos dados coletados nos dois primeiros anos do projeto sugeriu que as reflexões dos professores sobre sua prática pedagógica e sobre novas abordagens de ensino são marcadas por incertezas e tensões.

Para aprofundar o estudo, a autora realizou um estudo de caso de uma “professora-sujeito” (Professora 1), analisando suas aulas, as interações construídas em sala de aula e os aspectos contextuais que interferem na abordagem de ensinar da professora. Os resultados evidenciaram que o confronto de uma nova abordagem e metodologia de ensino com a abordagem de formação e prática de muitos anos da professora refletiu-se em questionamentos presentes em seu discurso e em incoerências

que caracterizaram sua prática, o que parece ter sido agravado pela presença de fatores contextuais que, de uma forma ou de outra, mostraram inter-relacionar com a sua abordagem de ensino. Com base nos dados, a autora concluiu que o elemento determinante na sua abordagem foram a sua formação e prática, seguidas de sua competência teórico-aplicada e, por último, os fatores contextuais, já que, mesmo em contextos mais favoráveis, os procedimentos tradicionais foram priorizados. Embora a professora tenha comunicativizado sua prática em alguns aspectos, modificando em parte sua concepção de aprendizagem, suas concepções de linguagem e de ensino permaneceram inalteradas, o que justifica a manutenção de posturas predominantemente tradicionais.

Apesar do desejo da “professora-sujeito” de construir uma prática de acordo com a abordagem comunicativa, faltou-lhe, segundo Vieira-Abrahão (1996), uma reflexão mais profunda no âmbito da abordagem. Com base na análise dos diários que a “professora-sujeito” manteve durante um ano e em seus depoimentos no decorrer da pesquisa, a pesquisadora concluiu que suas reflexões limitaram-se ao nível descritivo de procedimentos.

A análise do processo de reflexão e da prática de sala de aula de outras três professoras que participaram do projeto reforçaram esses resultados, já que, das três, duas, que eram professoras com mais de dez anos de experiência, mantiveram sua abordagem de formação e de prática profissional e não se engajaram em reflexões mais críticas, ao passo que a terceira, que era recém-formada, que havia realizado leituras na área de Linguística Aplicada e que havia sido estimulada a refletir sobre as teorias de ensino, construiu uma prática muito mais coerente.

Em suma, os resultados de sua pesquisa sugerem que um trabalho de formação em exercício exige muita reflexão e aprofundamento teórico, pois dois anos e meio foram insuficientes para que os professores chegassem a rever suas concepções básicas de linguagem, ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisadora sugere que, se o professor não tem competência lingüístico-comunicativa, de nada adianta investir nas competências teórico-aplicada e profissional.

Uma última questão que interessa levantar aqui é que uma das críticas da Professora 1 sobre uma versão preliminar da tese diz respeito ao fato de que a pesquisadora não apresentou os resultados obtidos pelos seus alunos com sua prática

comunicativizada. Embora os resultados do processo de ensino–aprendizagem fugissem ao escopo da investigação, Vieira-Abrahão (1996) considerou válida essa sugestão da professora.

Blatyta (1999) examinou o próprio processo de mudança de abordagem de ensinar, à luz do diálogo entre as teorias explícitas estudadas durante o curso de mestrado e as suas teorias implícitas (crenças). O processo de mudança da abordagem de ensinar da “professora-sujeito” da pesquisa é apresentado em três momentos:

- Momento A – refere-se à atuação da professora antes do início de seu processo de conscientização teórica (ausência de reflexão);
- Momento B – refere-se ao início formal dos registros em áudio e vídeo, caracterizado como um momento de “viragem” para uma abordagem comunicativa que lhe servia de agente motivador da mudança (reflexão após a ação);
- Momento C – refere-se ao término formal dos registros e ao estágio em que a professora se encontra no momento de análise (reflexão durante a ação: “reflexão”).

Os pontos de alteração mais marcantes considerados por ela dizem respeito ao planejamento, ao material didático (produção/seleção), aos procedimentos (técnicas e recursos) e aos instrumentos para avaliação. Algumas das mudanças ocorreram em torno de questões como:

- Uso da língua-alvo, negociando os sentidos em contextos variados;
- Espaço para a produção oral do aluno, respeitando os silêncios necessários para que eles refletissem;
- Ensino não baseado primordialmente na gramática, nem engessado pelo livro didático;
- Gramática trabalhada na língua-alvo e fixada em contextos variados. Os conteúdos gramaticais são trabalhados sem um planejamento prévio, sem uma gradação prévia e surgem das necessidades percebidas durante o uso da língua-alvo pelos alunos;
- Leitura entendida como atividade interpretativa, exigindo envolvimento e compreensão de estratégias, e não simples decodificação;
- Avaliação mais dinâmica, voltada para o processo e não para o produto final. “Erros” entendidos como fonte de crescimento, não só para os alunos como para o professor;

- Relações menos assimétricas em sala de aula, incentivando a participação ativa e a contribuição dos alunos;
- O imprevisto passou a ser considerado positivamente à medida que a linguagem deixou de ser entendida como restrita a conteúdos predeterminados e passou a ser vinculada à constituição do pensamento, da consciência.

Esse último foi considerado o ponto mais importante do processo de mudança, pois essa nova concepção de linguagem fez que a pesquisadora encarasse de modo diferente a sua profissão: em vez de simples “dador de aulas”, o professor passou a ser visto como agente facilitador de possíveis mudanças sociais.

Os dados mostraram que as mudanças foram lentas e graduais e que a reflexão foi tornando-se perceptivelmente fluente com a experiência de refletir, baseada não só nos estudos, mas também nas interações e nos questionamentos feitos por colegas e professores, nos quais surgiram o conflito e a oposição. A pesquisadora concluiu que mudanças implicam reflexão constante e contínua, cuja visão crítica se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo conflito provocado por visões diferentes. Ela ressalta a importância da análise da prática pedagógica e salienta que esta deve ser realizada preferencialmente por um trabalho de equipe, em que acertos, erros e ajustes podem ser examinados de vários ângulos.

Alvarenga (1999), em sua tese de doutorado, realizou um estudo de caso de um professor de inglês da rede pública do Estado de São Paulo, buscando configurar e inter-relacionar as competências desse professor com base no modelo de competências apresentado por Almeida Filho (1993; 1999). Os dados constituíram-se, prioritariamente, de gravações e transcrições de aulas do professor-participante e de gravações e transcrições das entrevistas realizadas entre ele e a pesquisadora, mostrando que professor e pesquisador podem construir uma interação de grande valia no sentido de refletir sobre a prática desse professor e permitir uma configuração das suas competências de ensinar. A seguir, apresentam-se as questões analisadas, a partir das aulas do professor-participante, com um breve resumo dos resultados:

- competência lingüístico-comunicativa – a precária competência lingüístico-comunicativa do professor-participante tem um papel decisivo em sua prática, pois ele ensina o que sabe: vocabulário;

- Competência implícita (conhecimento pessoal acerca da prática) – baseada em modelos obtidos em oficinas pedagógicas ou em modelos de seus professores na vida estudantil, é o elemento determinante de sua prática;
- Competência teórico-aplicada (conhecimento acadêmico na área de ensino–aprendizagem) – baseada na repetição ou rejeição de modelos. A teoria, para ele, é a teoria de outros, distante de sua realidade e da de seus alunos;
- Competência profissional (engajamento/compromisso social) – apesar de pertencer a uma associação de professores, ele não tem um compromisso direto com o aluno no que diz respeito à aprendizagem da língua.

Alvarenga (1999, p. 222) conclui ainda que, no caso de professores em exercício e com limitada competência lingüístico-comunicativa, a competência profissional pode desempenhar uma função “macrodinamizadora das relações que ocorrem entre as competências”. Isso significa dizer que a competência profissional, por englobar o que motiva o professor a persistir na profissão, a buscar caminhos alternativos e a trocar experiências com os colegas e com a academia, pode servir como alavanca inicial no processo de conhecimento da prática.

As últimas considerações da autora dizem respeito à importância da colaboração entre esses profissionais e os pesquisadores, pois é essa interação que pode permitir a ação reflexiva e, por conseguinte, fazer aproximar a prática da teoria.

Como se percebe, nessas pesquisas, há uma preocupação em estruturar as reflexões feitas pelos participantes, seja pelo conteúdo teórico que lhes é apresentado, no caso dos cursos de formação, seja pelos procedimentos metodológicos utilizados. Neste estudo, no entanto, o intuito era que os professores refletissem sobre suas práticas, mas sem uma agenda ditada pela pesquisadora, ou seja, sem qualquer imposição no que diz respeito aos tópicos a serem discutidos.

Além disso, Freitas (1996), Blatyta (1999) e Alvarenga (1999) salientam a importância de se realizarem mais estudos que envolvam a interação de colegas de profissão e de professores e especialistas/acadêmicos para o processo de reflexão. Vieira-Abrahão (1996) afirma, ainda, que os resultados dos alunos deveriam ser levados em consideração ao se avaliarem as abordagens de ensino de professores, o que confirma a posição de Kagan (1990) sobre “validade ecológica”, discutida na seção 1.5.

Tanto a interação quanto a reflexão sobre os resultados do processo de ensino são sugestões que estão contempladas neste estudo.

1.5.1.2 Estudos de autores estrangeiros

Nesta seção, focalizam-se os estudos dos seguintes autores estrangeiros, que também examinaram o conteúdo da reflexão de professores: Burns (1996); Ulichny (1996); Binnie-Smith (1996), Richards, Ho e Giblin (1996); Woods (1996); Gatbonton (1999); e Farrel (1999a).

Burns (1996) examinou as crenças de seis professores de inglês como segunda língua por meio dos comentários sobre suas aulas, gravadas em áudio e transcritas. Os seis professores eram reconhecidos pelos administradores do programa como professores capacitados, experientes e comprometidos, e todos haviam feito cursos de formação inicial e contínua. Duas questões principais motivaram a investigação: 1) Qual era a natureza do pensamento e das crenças que esses professores experientes traziam para os processos de sala de aula e que impacto essas crenças exerciam sobre a prática? e 2) Qual a natureza da reflexão sobre a prática e se e como a reflexão poderia mudar a prática pedagógica desses professores? O instrumento adotado para a realização do estudo foi a reflexão colaborativa entre pesquisador e professor, que juntos exploraram o que e o porquê dos eventos de sala de aula.

Os dados se submeteram a uma análise de conteúdo e foram identificados três níveis contextuais diferentes de pensamento sobre a sala de aula, a saber: 1) nível institucional; 2) nível de sala de aula; e 3) nível instrucional. Esses níveis, segundo Burns (1996, p. 158), interagem e interconectam, configurando-se como “redes de intercontextualidade”. Para ilustrar como essa intercontextualidade opera em sala de aula, Burns analisou o caso de Sarah, uma das participantes do estudo, cujos resultados se seguem:

- Nível institucional – a orientação organizacional caracterizada pelo desenvolvimento de um currículo descentralizado e centrado no aluno estruturou não apenas as percepções amplas subjacentes ao pensamento individual de Sarah sobre sua prática, como também os níveis subsequentes e as redes de pensamento que compreendiam as situações mais individualizadas de sala de aula;

- Nível de sala de aula – o pensamento sobre as especificidades da sala de aula foram influenciadas por concepções que focalizavam: 1) a natureza e característica dos alunos; 2) as crenças sobre aprendizagem e as estratégias de aprendizagem apropriadas para iniciantes; 3) concepções sobre linguagem;
- Nível instrucional – Sarah refletiu sobre áreas distintas de planejamento (as atividades, os materiais e as formas de gestão de sala de aula que ela implementou). Um resultado interessante é que as atividades, e não os objetivos do curso, foram os conceitos mais amplos utilizados por Sarah para estruturar o planejamento da aula.

A análise detalhada dos dados produziu uma reavaliação reflexiva e crítica de sua prática, além de uma maior conscientização. Ao ouvir as fitas e ler as transcrições de suas aulas, Sarah percebeu que a interação em sala de aula não era direcionada pelos alunos, mas sim controlada por ela, levando-a a mudar o padrão de interação.

Burns (1996, p. 174-175) conclui que “as teorias implícitas, motivadas pelos contextos multifacetados que compreendem as atividades específicas de sala de aula, fundamentam e estruturam as ações dos professores em sala de aula”, e a colaboração entre professor e pesquisador é um instrumento que pode facilitar muito nosso conhecimento da reflexividade entre teoria e prática. Além disso, essa colaboração pode renovar o entusiasmo dos professores para ensinar e aumentar seu interesse pelo conhecimento teórico, bem como pode levar a uma melhor compreensão da natureza do crescimento profissional.

Ulichny (1996) também realizou um estudo de caso etnográfico, com o objetivo de investigar a metodologia de uma professora de inglês como segunda língua, Wendy Schoener, considerada pelos colegas e alunos como uma boa professora. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram gravação em áudio das aulas e entrevistas sobre a gravação. Nas entrevistas, a professora fazia comentários sobre os pontos que julgava importantes, a partir dos quais a pesquisadora colocava questões que tinham como objetivo desvelar sua filosofia de ensino, sua história pessoal como professora, seus dilemas sobre a sala de aula e sua carreira, sua percepção sobre a instituição em que trabalhava e suas avaliações e impressões sobre os alunos em termos de cultura, personalidade, pontos fortes e fracos, estilos de aprendizagem e preferências em sala de aula.

À medida que Wendy refletia sobre o progresso das aulas e modificava suas estratégias, ela identificou três níveis de “ação-presente” (Schön, 1983) – zona do tempo em que uma ação pode ainda fazer diferença para a situação: 1) nível mecânico (mudanças imediatas na forma como ela estruturava as oportunidades discursivas em sala); 2) nível estrutural (nos semestres seguintes, alterando o programa de ensino); e 3) “área de problema congênito”. Esse último termo se refere aos traços de personalidade (por exemplo, a professora facilitava muito o trabalho dos alunos e achava que isso não os beneficiaria; mas como isso ajudava alguns alunos e fez dela uma “professora excelente”, ela não sabia como ou se deveria modificar essa sua atitude).

Ulichny concluiu que o exame reflexivo da relação entre o que realmente acontece em sala de aula e o que motiva as escolhas do professor é eficaz para revelar a estrutura básica do ensino. Concluiu também que as crenças da professora sobre os alunos e as atividades são formadas por suas experiências passadas como professora e como aluna e por sua personalidade, e que a interpretação continuada dos eventos de sala de aula influencia as decisões futuras sobre interação, o planejamento das aulas e as atividades subsequentes.

Binnie-Smith (1996) examinou os relatos de nove professores experientes de inglês como segunda língua a fim de compreender a natureza das decisões tomadas em sala de aula. Os resultados mostram que, ao contrário do argumento de alguns teóricos de que qualquer abordagem de ensino fundamenta-se em um conjunto de princípios consistente sobre a natureza da linguagem e a natureza do ensino e da aprendizagem de segunda língua, as decisões dos professores são influenciadas, sobretudo, por suas concepções pessoais de teoria de segunda língua e suas crenças individuais sobre aprendizagem. Nas palavras de Binnie-Smith (1996, p. 214), “os professores selecionam e modificam idéias teóricas de modo que se tornem consistentes com suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem e seu conhecimento prático do contexto de ensino de inglês como segunda língua”.

Um outro estudo a ser incluído aqui é o de Richards, Ho e Giblin (1996). Apesar de esse estudo ter como participantes professores em formação, e não professores em exercício, que é o enfoque dessa revisão da literatura, um de seus objetivos, no entanto, foi examinar como os professores descrevem e avaliam o ensino, objetivo esse que também se pretende alcançar nesta investigação. Richards, Ho e Giblin examinaram

como os professores em treinamento interpretam e adaptam as informações que eles recebem em um curso de treinamento e como elas se tornam parte do sistema de crenças e do repertório de conhecimento que informam suas decisões sobre o ensino. As duas fontes de dados utilizadas foram discussões entre supervisores e professores em treinamento, gravadas em áudio, e auto-relatos escritos sobre os planos de aula e as aulas dadas. Os pesquisadores interpretaram o que os professores diziam e escreviam em termos de preocupações mais gerais, e nenhuma tentativa foi feita para relacionar os dados a conceitos preexistentes.

Aqui, interessa focalizar os resultados referentes às percepções dos professores sobre o sucesso das aulas. Três diferentes perspectivas foram identificadas: 1) uma perspectiva centrada no professor, em que as características principais de uma aula são vistas em termos de fatores docentes, tais como gestão de sala de aula, explicações do professor, habilidade de fazer perguntas etc.; 2) uma perspectiva centrada no currículo, em que a aula é vista em termos de um segmento de ensino, e os focos relevantes incluem objetivos da aula, estruturação, materiais, tipos de atividades, fluxo de conteúdo e desenvolvimento; e 3) uma perspectiva centrada no aluno, em que a aula é vista com base em seus efeitos para os alunos e inclui fatores como participação do aluno, interesse e resultados de aprendizagem.

Uma conclusão dos autores com relação à principal pergunta de pesquisa é a de que, embora o programa de treinamento de professores seja construído com base em um modelo bem articulado de ensino, esse modelo é interpretado de formas diferentes por cada um dos professores em treinamento, à medida que eles o desconstruem à luz de suas próprias crenças e conhecimento sobre eles mesmos, sobre professores, sobre ensino e sobre alunos. No final do curso, apesar de cada um dos cinco professores ter dominado os princípios pedagógicos do programa com diferentes graus de sucesso, os professores começaram a gerar suas próprias teorias sobre ensino e aprendizagem, teorias essas que iam além das especificidades do método.

Woods (1996) realizou um estudo longitudinal com oito professores experientes de inglês como segunda língua. Seu objetivo era usar as verbalizações dos professores, a fim de determinar os processos a que os professores se submetem ao planejar um currículo de curso e ao transformá-lo em aulas e atividades de aprendizagem. Também era examinar como as informações sobre ensino, aprendizagem e linguagem se

relacionam às ações e eventos com que os alunos se deparam em sala de aula. Seu estudo é uma tentativa de compreender as estruturas e os processos de três pólos, que serão apresentados a seguir, com a apresentação de alguns resultados que interessa descrever aqui.

O primeiro pólo é o da estrutura das ações e dos eventos que ocorrem em sala de aula e que juntos compreendem o curso. Os resultados evidenciam que há dois tipos de estrutura de curso: a estrutura cronológica e a estrutura conceitual. A primeira compreende a duração do curso e a segunda envolve os objetivos, conteúdo e método, elementos esses que se mostram intimamente relacionados. Os dois tipos de estrutura envolvem relações “heterárquicas” (uma decisão subordinada a outra) e seqüenciais (uma depois da outra, mas sem relação de subordinação). Os resultados sugerem que os conceitos – objetivos, conteúdo e método – não podem ser tratados isoladamente, já que o ensino é descrito como uma organização estruturada, em que qualquer elemento da estrutura pode ser visto como uma manifestação do conteúdo, do método ou dos objetivos. Woods (1996) afirma também a importância de todos os alunos aprenderem a fazer sentido das estruturas de níveis mais altos (objetivos) pretendidas e interpretadas pelos professores.

O segundo pólo diz respeito aos procedimentos que os professores usam para planejar e executar as unidades de um curso, que podem ser vistos sob duas óticas: a temporal (relação entre decisões anteriores e posteriores) e a lógica (relação entre as decisões mais globais e as mais locais).

O terceiro refere-se aos processos pelos quais um professor de língua interpreta os eventos de sala de aula e as informações sobre ensino e como essas interpretações influenciam suas práticas. Um aspecto importante desses processos é a noção de BAK,⁵ que compreende os objetivos, as intenções e as experiências passadas do professor e que parece estar presente em todas as ações e falas dos professores, embora seu poder e alcance sejam mais acentuados nas situações de conflito. Por meio da noção de BAK, pode-se compreender melhor o papel das limitações do ensino: enquanto as limitações consistentes com as crenças são necessárias para o funcionamento do processo de ensino/planejamento, as limitações conflitantes com as crenças podem comprometer o

⁵ BAK é um acrônimo das três palavras *beliefs* (crenças), *assumptions* (suposições) e *knowledge* (conhecimento). Segundo Woods (1996), BAK é um construto análogo à noção de “esquema”, mas com ênfase nas noções de crenças, suposições e conhecimento, que se encontram inter-relacionadas.

ensino. No entanto, as limitações que não são consistentes com as crenças, mas que apontam para uma direção desejada de mudança, parecem ser um aspecto importante do desenvolvimento do professor.

O estudo de Woods (1996) também mostra que há uma coerência no processo de ensino dos professores e que é a relação entre as crenças, suposições e conhecimentos (BAKs) em desenvolvimento dos professores, seus processos de planejamento e a interpretação continuada dos eventos é que levam ao seu desenvolvimento em áreas específicas, à sua mudança e à evolução curricular.

Algumas das implicações práticas de seu estudo são: a) não deveria haver uma separação entre os processos de desenvolvimento de currículo e os processos de ensino, ou seja, os professores também deveriam se engajar nos processos de mudança e desenvolvimento curriculares; b) há várias formas de colocar em prática uma abordagem e ela se desenvolve em resposta a um contexto e de acordo com os referenciais do professor; c) os conflitos (*hotspots*) que acontecem em vários níveis do processo educacional e entre seus vários participantes (alunos, professores, supervisores, especialistas etc.) são importantes para que haja mudança, mas não pode haver imposição ou posições muito rígidas sob pena de levarem à frustração e à insatisfação; e d) as mudanças devem ser encorajadas, mas não podem ser impostas, e, além disso, elas implicam que algumas crenças devam ser desconstruídas para que outras sejam construídas.

Na conclusão de seu livro, Woods fala dos efeitos positivos de se conversar sobre o ensino, já que todos os professores que participaram de sua pesquisa mencionaram em algum momento que ter a oportunidade de conversar sobre o que eles estavam fazendo com um observador interessado foi muito proveitoso. Segundo Woods (1996, p. 297), nas entrevistas que realizou com cada um dos professores, houve muitos momentos em que, ao verbalizarem situações problemáticas, eles descobriram formas de lidar com tais situações. Nesse sentido é que ele diz que os resultados de seu estudo “relacionam-se antes à noção de reflexão e interação como catalisadora de mudança do que com conclusões específicas sobre como acontece um ensino eficaz”.

Gatbonton (1999) fez um estudo com dois grupos de professores experientes (sete informantes ao todo), que teve como objetivos descobrir que padrões de conhecimento pedagógico operam quando professores experientes de inglês como

segunda língua ensinam e se há uma consistência entre os professores no uso desses padrões. A coleta de dados foi feita por meio de aulas gravadas em vídeo e entrevistas entre a pesquisadora e cada um dos professores sobre segmentos específicos das aulas dadas. Todos os pensamentos relatados pelos professores puderam ser reduzidos a um conjunto de vinte categorias para o primeiro grupo e vinte e uma, para o segundo. As categorias dominantes do grupo um foram: conduta lingüística (insumo e produção); conhecimento dos alunos; reação e comportamento dos alunos; decisões; afetividade; crenças; verificação de procedimentos; e avaliação da participação e do progresso do aluno. As categorias dominantes do grupo dois foram: conduta lingüística; verificação de procedimentos; avaliação da participação e do progresso do aluno; crenças; conhecimento dos alunos; decisões; e afetividade. Isto significa dizer que os dois grupos foram semelhantes tanto no que se refere à quantidade e aos tipos de pensamentos pedagógicos quanto no que diz respeito aos índices de ocorrência desses pensamentos nos relatos. Dessa análise, a autora conclui que os domínios gerais do conhecimento pedagógico são: 1) o conhecimento de como lidar com elementos lingüísticos específicos para que os alunos possam aprendê-los; 2) o conhecimento sobre os alunos e o que eles trazem para a sala de aula; 3) o conhecimento sobre os objetivos e o conteúdo de ensino; 4) o conhecimento sobre técnicas e procedimentos; 5) o conhecimento sobre relações apropriadas entre professor-aluno; 6) o conhecimento sobre a avaliação do envolvimento do aluno nas atividades e do progresso durante as aulas. Os resultados sugerem que há uma cultura pedagógica particular adquirida por professores de inglês como segunda língua à medida que suas experiências se aprofundam, que refletem muitos dos pontos pedagógicos enfatizados na formação de professores.

O estudo de Farrel (1999a) focalizou o conteúdo da reflexão de três professores (T1, T2 e T3) experientes de inglês como língua estrangeira na Coréia, que se reuniram semanalmente para refletir sobre seu trabalho. O estudo examinou: 1) o que os professores conversaram nas discussões em grupo; 2) se o nível de reflexão foi descritivo ou crítico; e 3) se as reflexões se desenvolveram com o tempo. O autor utilizou uma versão modificada das categorias de Ho e Richards (1999a) para a análise de dados. Todos os encontros dos grupos foram codificados de acordo com seis tópicos e subtópicos: 1) teorias de ensino (teoria e aplicação); 2) abordagens e métodos usados nas aulas (abordagens e métodos, conteúdo, conhecimento do professor, alunos e

contexto escolar); 3) avaliação da prática (avaliação, problemas e soluções); 4) autocompreensão dos professores sobre a própria prática (percepção de si mesmos como professores, autocrescimento e objetivos pessoais); 5) questões sobre a prática (solicitação de explicações e conselhos); e 6) comentários sobre o próprio grupo.

Os resultados mostram que o tópico mais discutido foi o processo de reflexão do grupo, com comentários mais negativos do que positivos sobre a abordagem de análise das aulas. O segundo tópico mais discutido foi o ensino. Os aspectos deste tópico que mais geraram reflexões foram as teorias pessoais e os problemas do ensino. Os três professores avaliaram suas aulas em termos dos problemas enfrentados e poucas soluções foram propostas. Quanto às teorias pessoais, prevaleceram opiniões gerais, com pouca ou nenhuma aplicação prática. A análise do nível de reflexão atingido mostrou que as reflexões tenderam a ficar no nível descritivo, embora dois dos três professores tenham refletido criticamente: T3 refletiu sobre o estilo de aprendizagem dos alunos e como isso influencia sua abordagem de ensino; e T2 usou os encontros para explorar suas teorias de ensino. A última análise evidenciou que o nível crítico dos professores não mudou muito durante as 16 semanas, levando o autor a concluir que indivíduos ou grupos em processo de desenvolvimento profissional precisam ser desafiados por insumos externos, como, por exemplo, pela observação de aulas, para que reflexões mais substanciais sejam geradas. Em suma, apesar de as reflexões do grupo não terem sido muito críticas, o autor acredita que foi um bom começo, pois a descrição é um pré-requisito para a reflexão crítica. Ele conclui dizendo que os grupos de desenvolvimento como esse podem se constituir em ricas oportunidades de os professores se transformarem em educadores.

De modo geral, esses estudos sugerem que a reflexão colaborativa é um componente desejável na formação de professores, não só porque ela permite o desvelamento das teorias práticas que estruturam e fundamentam as ações pedagógicas dos professores, mas também porque promove uma avaliação crítica dessas ações, normalmente tendo como resultado mudanças que vão do nível pessoal aos diferentes níveis pedagógicos em que os professores têm o poder de atuar. Além disso, eles mostram que a abordagem de ensinar dos professores se desenvolve com base em suas teorias práticas e em fatores contextuais.

1.5.2 Estudos que focalizaram a estrutura do processo interativo de reflexão

Nesta seção, focalizam-se, de maneira sucinta, estudos que, além de analisar o conteúdo, também examinaram a estrutura do processo interativo de reflexão, geralmente entre supervisores e professores. Os estudos são os seguintes: Waite (1993), Arcario (1994); Oprandy, Golden e Shiomi (1999); Telles (1996); e Farrel (1999b).

Waite (1993) analisou o papel que os supervisores e os professores desempenham em sessões de supervisão, e concluiu que os supervisores assumem uma posição privilegiada, pois iniciam as sessões e os tópicos para discussão e determinam quando as conversas sobre um tópico devem continuar ou não, ao passo que os professores desempenham três papéis: passivo, colaborativo e contestador.

O estudo de Arcario (1994), de onze sessões de conversas pós-observação entre professores e supervisores, resultou na identificação de três padrões persistentes de estruturação dessas conversas, que ele chamou de *canônicas*: um movimento de abertura avaliativo, uma seqüência avaliativa (avaliação, justificação e prescrição) e um fechamento.

Oprandy, Golden e Shiomi (1999) também analisaram a estrutura de conversas colaborativas e identificaram padrões que se diferem dos de Arcario (1994): um movimento inicial, normalmente do supervisor, na forma de uma pergunta aberta; conversas sobre a aula; e um fechamento, normalmente de natureza procedimental. A diferença básica na pesquisa de Oprandy, Golden e Shiomy (1999) é que embora Robert, um formador de professores, tenha assumido o papel de organizador, as sessões não tiveram uma função avaliativa. Os três participantes dividiram o poder nas discussões, inventaram suas narrativas, suas perguntas e seus modos de questionamento, e assumiram uma grande variedade de papéis, expandindo os resultados de Waite (1993).

Telles (1996), em sua tese de doutorado, também estudou como três professoras, individualmente, reagem ao processo de partilhar suas reflexões com o pesquisador, a respeito do ensino de língua materna na rede pública, após a observação de aulas gravadas em vídeo. Os resultados mostram que, com cada professora, o pesquisador assumiu papéis diferentes: colega, profissional experiente e avaliador. Uma das conclusões do autor é a de que o processo de reflexão conjunta pode levar os

professores a desenvolverem uma autonomia para pensar criticamente sobre seus construtos referentes à língua e aos processos instrucionais.

Farrel (1999b) realizou um estudo sobre o papel da conversa cooperativa em doze encontros de quatro professores de inglês como língua estrangeira, incluindo o organizador do grupo. O autor analisou os padrões de interação dessas conversas e identificou dois tipos: na Fase I, a interação aconteceu, principalmente, entre o organizador do grupo e os participantes, enquanto que, na Fase II, houve uma predominância da interação entre o grupo. Outros aspectos da análise conversacional analisados foram os períodos de silêncio e sua ruptura, a regulação dos tópicos e o papel de líder nas duas fases. Apesar do caráter complexo da comunicação entre professores, o autor afirma que foi uma experiência positiva e reflexiva, que fortaleceu cada membro do grupo.

Como se pode perceber na maioria dos estudos citados nesta seção, o supervisor é um elemento constante, que instaura uma hierarquia que afeta a natureza da conversa nas sessões pós-observação. Mesmo quando um dos participantes é um pesquisador que se propõe a atuar como colaborador, a atração pelo cânone parece evidente, quando ele assume o papel de organizador da conversa, pois é ele quem toma grande parte das decisões sobre a estrutura da conversa. Nesse sentido, é que se julga importante realizar uma investigação em que o pesquisador se coloque e seja visto apenas como organizador das gravações e dos encontros dos professores.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa é quase invariavelmente uma aventura colaborativa.

Tripp-Reimer et al.

A pesquisa tradicional tem tratado o conhecimento do professor como algo externo a ele e até tentou quantificar e categorizar o que o professor precisa saber. Sob essa ótica, o conhecimento é dado aos professores por autoridades externas, que se julgam neutras e distantes do objeto estudado e sabem o que é melhor para os professores. Tal abordagem fundamenta-se na concepção de que o conhecimento de um teórico é mais altamente valorizado do que o de um prático. O grande problema dessa abordagem é que ela defende a visão de que o ensino é comportamental, descontextualizado e impessoal.

Neste estudo, defende-se a posição de que o professor não deve ser eliminado do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento, mas, ao contrário, deve ser estimulado a revelar as estruturas profundas que determinam sua atividade profissional. Segundo Kincheloe (1997), é nesse processo que ele desenvolve uma consciência reflexiva que lhe permite discernir as formas em que sua percepção é moldada pelo contexto sociocultural, acompanhado por seus códigos lingüísticos, sinais culturais e visões tácitas do mundo.

Desse modo, este estudo seguirá uma tendência, segundo Nóvoa (1997), bastante valorizada em todo mundo, no conjunto do amplo espectro do campo científico educacional, que é a da pesquisa realizada “com” professores, rompendo-se, assim, com a hierarquia em relação ao binômio saber *versus* poder, uma vez que é a interação de professores que responderá pela construção de conhecimento. Segundo Marin (1998), aceitar a possibilidade de construção de “um tipo de conhecimento” – que não o que a universidade vem elaborando – significa aceitar princípios que a Sociologia do Conhecimento revelou há tempos, em que diferentes tipos de saberes são engendrados

por diferentes classes sociais, diferentes grupos, em diferentes momentos histórico-sociais.

O objetivo primeiro desta pesquisa é analisar as reflexões interativas de um grupo de quatro professores que ensinam língua estrangeira em escola pública. Como o meu principal interesse era com o significado dos eventos de sala de aula e dos depoimentos dos alunos para esses quatro professores, decidiu-se pelo estudo de tipo qualitativo. Com essa metodologia de pesquisa pretendeu-se estabelecer uma estrutura interativa, para mostrar como esses professores interpretam sua prática, e também como seria possível torná-la melhor, pois, como argumenta Kemmis (1985), ao interpretar suas experiências, os indivíduos agem sobre elas. Desse modo, então, a reflexão se orienta para a ação.

2.1 Pesquisa qualitativa

Bogdan e Biklen (1998) afirmam que as abordagens qualitativas, apesar de suas diferenças teóricas, têm raízes na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento. Os pesquisadores da perspectiva fenomenológica tentam entender o significado de eventos e interações para as pessoas em determinadas situações, ou seja, eles enfatizam os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas. Nas palavras de Geertz (1973), os fenomenólogos tentam entrar no mundo conceptual de seus sujeitos, a fim de entender como e que significados eles constroem sobre os eventos de suas vidas cotidianas. Na visão dos fenomenólogos, é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é “socialmente construída” (Berger e Luckmann, 1985).

O termo “pesquisa qualitativa” é usado como um termo do tipo guarda-chuva para se referir a várias estratégias que têm as seguintes características: coleta de dados rica em descrição de pessoas, lugares e conversas; perguntas de pesquisa formuladas para se investigarem tópicos em toda sua complexidade, em contexto; pesquisadores que objetivam entender o comportamento a partir do referencial dos próprios sujeitos; coleta de dados feita por meio de contato prolongado com os sujeitos, nos lugares onde eles normalmente passam seu tempo, tais como a sala de aula (Bogdan e Biklen, 1998).

A etnografia, que se baseia nos princípios da fenomenologia, é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, o termo significa “descrição cultural”. Entretanto, se na Antropologia o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura, na Educação, a preocupação central é com o processo educativo (André, 2000). Pelo fato de não cumprir requisitos da etnografia, como a longa permanência do pesquisador em campo, André argumenta que o que se tem feito, na área da Educação, são “estudos de tipo etnográfico” (p. 28).

Há autores que utilizam o termo “qualitativo” como sinônimo de “etnográfico” (Trivinos, 1987). Davis (1995) acrescenta outros dois sinônimos, “naturalista” ou “interpretativista”. Outros preferem o termo “etnográfico”, reservando os termos “qualitativo” e “quantitativo” para designar o tipo de dado obtido, já que nada impede que se faça uma análise qualitativa de dados quantitativos (André, 2000). Neste estudo, como Bogdan e Biklen (1998) e Alves (1991), optou-se pela utilização do conceito “qualitativo”, porque não se empregam as técnicas de observação participante e de entrevista intensiva da forma como são utilizadas nos estudos etnográficos, e por se enquadrar no paradigma fenomenológico-hermenêutico, que parte das perspectivas dos participantes para examinar os propósitos, os significados e as interpretações do ensino. Como entendem os pesquisadores do paradigma naturalista (Edge e Richards, 1998), há diferentes versões de verdade e realidade, dependendo da perspectiva; a experiência, se fragmentada, não pode ser entendida; e o conceito da causalidade é insuficiente para a compreensão de como as situações humanas evoluem.

Pelas seguintes razões este estudo deve ser considerado qualitativo: a) os eventos de sala de aula são filmados em sua manifestação natural; b) o trabalho de campo conta com a colaboração de vários participantes (pesquisadora, professores e alunos); c) a pesquisadora, instrumento principal na coleta e na análise de dados, não tenta controlar ou manipular o fenômeno sob investigação; e d) a busca da formulação de hipóteses e teorias tem como fundamento dados descritivos dos professores e de seus depoimentos (Nunan, 1992). Vale lembrar também que são utilizadas técnicas como entrevistas e análise de documentos, com ênfase no processo, uma vez que interessa caracterizar as percepções de quatro professores sobre o ensino de inglês na escola pública.

Como o enfoque da pesquisa não é propriamente para as aulas, mas para a compreensão que os professores têm dessas aulas em um processo de reflexão interativa, o período de observação em sala de aula é curto, embora o contato entre os professores seja relativamente longo (quatro meses). O proposto era procurar entender o universo cultural do professor de inglês de escola pública, ou seja, reconstruir suas ações de acordo com seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Para isso a metodologia envolveu gravações, entrevistas, sessões de reflexão interativa e análise de documentos, pois, por meio dessas técnicas,

é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico. (André, 2000, p. 41)

Assinale-se que não se pretende comprovar teorias ou fazer generalizações, pois, como afirma Kincheloe (1997, p. 28), as pesquisas em educação não são capazes de diminuir as dúvidas do professor, já que “o ensino é inerentemente um ato de incerteza”. Deve-se levar em conta também que não há respostas simples e ingênuas para as complexas questões sociais e cognitivas que a educação enfrenta. Kincheloe (1997, p. 134), parafraseando Apple, afirma que “um dos maiores problemas na história da educação tem sido a inabilidade daqueles preocupados com escolarização para lidar com a ambigüidade, para percebê-la como característica valiosa”.

Ainda segundo Kincheloe (1997, p. 134), o que acontece em sala de aula é verdadeiramente um enigma, e esse enigma causa um “arraigado desconforto social” que precisa ser superado, ou então estar-se-á sempre focalizando o trivial, que pode ser facilmente medido por instrumentos empíricos. É assim que grande parte do conhecimento produzido sobre o ensino esfacela a experiência de ensinar em fragmentos distintos que são removidos de sua experiência original, desenvolvendo-se um abismo entre o discurso oficial exigido pela ciência moderna e os interessantes discursos que os professores desenvolvem na ação.

Segundo Richards (1990a), o dilema da formação de professores consiste no seguinte: enquanto os comportamentos observáveis (*low-inference behaviours*), como tipos de perguntas e tempo de espera, podem ser ensinados eficazmente para professores

em formação inicial, essas competências, em si, não respondem por um ensino eficaz. Elas são ligadas a aspectos mais complexos do ensino, que são muito mais difíceis de ser treinados, mas que são essenciais para uma teoria de ensino.

O ensino e o pensamento sobre o ensino são dependentes do tempo, do contexto e dos resultados desejados. Assim, aquilo que é verdade sobre o pensamento do ensino quando um objetivo determinado é perseguido pode não ser verdade para outro objetivo. Desse modo, buscar-se-á analisar como os professores de língua estrangeira da escola pública descrevem a situação, compreendem-na e revelam seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

2.2 O contexto da pesquisa

Para situar melhor o leitor em relação a esta pesquisa, apresentam-se, a seguir, seus participantes, o contexto em que foi realizada e os procedimentos e instrumentos utilizados.

2.2.1 Participantes⁶

Participaram, desta pesquisa, quatro professores de escolas municipais, localizadas em Goiânia, e, para preservar sua identificação, serão utilizados pseudônimos, conforme a orientação de Bogdan e Biklen (1998), escolhidos pelos próprios participantes.

Quando os primeiros contatos tiveram início, pensava-se em trabalhar com professores graduados em Letras em universidades públicas e com alguma experiência de ensino na rede pública. No entanto, por razões como pouca disponibilidade de tempo e insegurança em ter as aulas filmadas para análise, fizeram parte, deste estudo, três professores graduados em universidades públicas (Pedro Henrique, Jonas e Ana Clara) e uma graduada em uma universidade particular (Márcia). Pedro Henrique e Jonas tinham três anos de experiência, Márcia tinha sete meses e Ana Clara, apenas dois meses de atuação em escola pública.

⁶ O termo “informantes” será utilizado como sinônimo de “participantes”.

A escolha dos participantes fundamentou-se em quatro requisitos. O primeiro é que fossem professores comprometidos com a profissão, por considerar-se que, se assim não fosse, o estudo não seria realizado a contento, uma vez que o grupo teria que se reunir nove vezes aos sábados, domingos ou feriados, e as reuniões durariam de três a quatro horas cada uma. Assim, três deles, Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas, foram escolhidos pelo bom desempenho demonstrado no curso de Letras. Além disso, Ana Clara já havia participado de uma pesquisa realizada na universidade, Pedro Henrique teve seu trabalho supervisionado no Centro de Línguas da mesma universidade, e Jonas, além de ter sido aprovado em primeiro lugar tanto no concurso da Prefeitura, logo após a obtenção do título de graduação, quanto no concurso de uma Fundação de ensino, no final de 1998, estava sempre presente nos eventos da área de Língua Inglesa realizados pela universidade e se mostrava bastante interessado em seu desenvolvimento profissional. Por fim, a escolha de Márcia – única dos professores que não era conhecida da pesquisadora – foi feita tendo em vista as referências de duas docentes da prefeitura, mas também porque acabava de obter o grau de especialista em Língua Inglesa, pela mesma universidade em que fez graduação, com uma monografia sobre o ensino de inglês para crianças/adolescentes do ciclo II,⁷ na rede municipal de ensino de Goiânia.

O segundo requisito é que tivessem competência comunicativa e teórica e que fossem confiantes em suas ações pedagógicas e em suas habilidades como professor de língua estrangeira, pois o ato de reflexão requer coragem para encarar as próprias lacunas profissionais (Telles, 1996). Além disso, a literatura mostra a resistência por parte de professores da rede pública em participar de projetos de pesquisa devido ao domínio insatisfatório das habilidades comunicativas e a conseqüente insegurança em se exporem como profissionais que não sabem a língua (Almeida Filho, 1992; Alvarenga, 1999). Uma outra razão para essa escolha é que, em geral, as pesquisas na área de ensino de língua estrangeira, realizadas em escolas públicas brasileiras, têm revelado o fracasso do ensino público (Alvarenga, 1999; Reis et al., 2001), e o interesse é deslocar o foco de atenção do negativo para o positivo, desvelando um saber que pode fazer

⁷ A monografia de Márcia não consta das referências bibliográficas deste trabalho para resguardar a sua identidade.

entender melhor e dar pistas sobre como melhorar o ensino de língua estrangeira nesse contexto.

O terceiro é que estivessem realizando um trabalho diferente do que é normalmente utilizado nessas escolas e que incluísse as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever –, já que, para este trabalho, interessavam as reflexões sobre o ensino da língua em todas os seus aspectos.

O quarto requisito é que estivessem ministrando aulas para turmas de 5^a série, no sistema seriado, ou 3^o ano do Ciclo II, no sistema de ciclagem (sobre os dois sistemas, ver 2.2.2.1), do Ensino Fundamental, pois somente aulas dessas turmas seriam gravadas para as sessões de reflexão interativa. A escolha dessa série ou ano foi feita porque, nos contatos iniciais mantidos com os professores, eles afirmaram que os alunos de 5^a série são mais receptivos, por não trazerem nenhuma experiência negativa e se mostrarem bastante curiosos com a aprendizagem de língua estrangeira. Baghin (1993) confirma esse dado, quando diz que os alunos demonstram altas expectativas no começo da aprendizagem (5^a série), mas acabam se desinteressando à medida que o processo tem continuidade. Também Félix (1999) mostra, em seu estudo, que as participantes (duas professoras de escola pública) observaram que, pelo fato de os alunos (pelo menos os das séries mais adiantadas) já entrarem em sala com o pré-conceito de que não vão aprender a língua-alvo na escola, eles despendem pouco ou nenhum esforço na execução dessa tarefa e realmente não aprendem. Com a escolha da 5^a série, reafirmouse, de novo, a necessidade de se voltar para as possibilidades de experiências positivas no ensino de língua estrangeira na rede pública de ensino.

2.2.1.1 Descrição dos participantes

- **Ana Clara**

Ana Clara tem 25 anos, graduou-se em uma universidade pública em 1998. Atua como professora de inglês em três instituições de ensino: escola conveniada com o município (dois meses); Centro de Línguas de uma universidade pública em que se graduou (dois anos); e um Sindicato (dois anos).

Formação: Segundo Ana Clara, a abordagem que predominou no curso de graduação foi a comunicativa, com o desenvolvimento das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever. Para ela, sua formação foi de alto nível. No curso de didática e prática de ensino, a ênfase foi na abordagem comunicativa e, na sua opinião, é a que mais atende às necessidades do aluno de hoje. No entanto, considera um ano pouco para ter uma prática de ensino eficaz, pois o ano se divide em aulas teóricas e práticas, e o período de prática fica reduzido a apenas quatro meses. Antes de entrar na universidade, Ana Clara fez um curso de um ano em uma escola de língua. O método utilizado era o audiovisual, que avaliou como sendo eficiente, na medida em que propicia a aprendizagem de gramática e vocabulário, mas falho por não desenvolver a fluência. Ela acrescenta que o método audiovisual só estimula a habilidade oral a partir dos níveis avançados, em que se acredita que o aprendiz já tem a estrutura da língua adquirida de modo correto. Além do curso de didática e prática de ensino realizado na universidade, Ana Clara fez dois cursos de metodologia de ensino, ambos também fundamentados na abordagem comunicativa. Não apenas esses dois cursos, mas também a experiência de ensinar, iniciada durante a graduação, levaram-na ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a aprendizagem da língua. Além de inglês, Ana Clara estudou espanhol, francês e japonês: o método dos cursos de francês e espanhol era tradicional, com ênfase na tradução e repetição de vocábulos. Japonês, ela estuda por conta própria, mas tem amigos japoneses com quem tenta praticar.

Aquisição da língua: Ana Clara afirma que sua aprendizagem de inglês foi lenta, não só porque teve de se dedicar a outras disciplinas do curso de Letras, mas também porque, nos três primeiros anos, utilizava estratégias ineficazes (repetição e memorização), aprendidas no curso de língua, cujo método era o audiovisual. Nos dois últimos anos, valeu-se de estratégias como contextualização de palavras e frases e passou a se preocupar não somente com a forma, mas, sobretudo, com a função das estruturas. Além disso, passou a ouvir fitas sem o auxílio do texto, o que, segundo ela, melhorou consideravelmente sua capacidade de compreensão oral. Ana Clara avalia ainda que se tivesse tido conhecimento sobre estratégias de estudo anteriormente, seu desenvolvimento teria sido mais rápido e eficaz nos primeiros anos do curso.

Aquisição do conhecimento sobre ensino: Ana Clara afirma ter aprendido o que sabe observando seus professores, ouvindo deles o porquê das atividades realizadas em sala, assistindo a aulas teóricas e conversando com colegas mais experientes.

Concepções sobre ensino–aprendizagem de língua: Ana Clara acredita que estudar uma língua estrangeira é estar em contato com outra cultura, mas o aluno deve estar atento às diferenças e similaridades entre a língua materna e a língua-alvo. Ela acrescenta que também é importante ressaltar as questões culturais e sempre valorizar os pontos positivos da cultura do aluno. Ana Clara afirma que, quanto maior o contato com a língua, maior será a aprendizagem, e o melhor contato que se pode ter é aquele em que se lida com a língua-alvo nas quatro habilidades. Ela argumenta que, ao ouvir e falar essa língua em sala de aula, o aluno começa a produzir suas próprias frases, adquirir o vocabulário e a estrutura da língua. Ana Clara diz que pede aos alunos para não usarem o dicionário, para evitar a tradução de todas as palavras, e que eles aguardem a explicação, por meio de mímica ou de outro recurso oral ou visual, antes de checar o vocábulo em casa. Segundo ela, é necessário que os alunos passem por esse processo de “pensar em inglês”, sem passar pelo filtro do português para uma melhor fluência na língua estrangeira. Além disso, Ana Clara tenta fazer os alunos entenderem que eles são responsáveis pela aprendizagem, inclusive na orientação dada para as tarefas de casa, pois a maneira como o aluno estuda em casa é muito importante para o processo de aprendizagem. Para ela, aprendizagem eficaz é a que supre as necessidades do aluno, sempre lhe dando oportunidade de crescer e de se desenvolver como cidadão. Quanto ao inglês instrumental, ela diz que é um “curso pela metade”.

Concepções sobre a escola pública e o ensino de inglês nesse contexto: Apesar de já ter amadurecido profissionalmente e se sentir segura para dar aula em escolas de língua, mesmo porque aí seu trabalho foi sempre supervisionado, Ana Clara se sente despreparada e ineficiente como professora da rede municipal. Ela diz que não conhece o programa de ensino de língua e nem o projeto da escola. Além disso, afirma que não há orientação pedagógica e a coordenadora apenas ensina a preencher diários de classe e resolve assuntos referentes à disciplina dos alunos. O ponto negativo de ensinar inglês numa escola pública, em sua opinião, é que a visão de língua

estrangeira é restrita à gramática e não há possibilidade de se instaurar uma abordagem comunicativa em sala, visto que isso implicaria mais investimento na área. Segundo ela, a falta de material pedagógico de qualidade e de recursos humanos é o ponto negativo mais pungente. Além disso, a falta de motivação e autoconfiança dos alunos é desestimulante. Ana Clara comenta que tem tentado fazer uma aula mais comunicativa, mas que não funciona, pois os alunos reclamam de que “isso não é aula”, de modo que começou a usar, nas 7^{as} e 8^{as} séries, o método de gramática-tradução (*grammar translation*), pois a tradução é muito enraizada nos alunos. Ela diz que tem utilizado os textos do livro didático adotado que julga serem mais relevantes para os alunos, para que eles traduzam, seguindo os passos de reconhecimento das cognatas e falsas cognatas, fazendo predição e explorando os recursos visuais que geralmente acompanham o texto. Sobre o livro didático, ela afirma que ele facilita a vida do professor, mas não lhes dá tanta liberdade para trabalhar: é um recurso pedagógico, não um roteiro para aula, e a aula não pode ser centralizada no livro. Apesar de acreditar no papel de “*prompter*” (instigador) do professor, que estimula os alunos a buscarem respostas e soluções para as atividades de sala e que mostra como se aprende, como se estuda, como se busca material de apoio e como se consulta no dicionário, ela afirma que é obrigada a fazer o papel de “monitora”, controlando o comportamento dos alunos a maior parte do tempo.

- **Márcia**

Márcia tem 22 anos. Dos quatro informantes, é a única que se graduou em uma universidade particular, concluindo o curso em 1998. No momento da pesquisa, contava com nove meses de trabalho na rede municipal de ensino, e quatro anos de experiência de ensino de inglês em escolas da rede particular.

Formação: Márcia afirma que três aspectos devem ser considerados na formação do professor de língua inglesa: o metodológico, o intelectual e o lingüístico. Ela avalia que sua formação universitária não foi satisfatória no que se refere aos aspectos metodológico e lingüístico, pois considera o prazo de um ano de didática e prática de ensino e de três anos e meio de ensino de língua insuficiente para uma boa formação

profissional. No entanto, diz que sua formação intelectual foi satisfatória, ao argumentar que, no que se refere ao papel do educador e do professor de língua inglesa, as atividades desenvolvidas foram bastante relevantes, principalmente na iniciação científica. Ela acredita que só o curso de Letras é insuficiente para capacitar o professor de língua inglesa: “ele precisa de um curso de inglês para lecionar”. E isso a levou a fazer cursos de inglês em duas escolas e a estudar um mês nos Estados Unidos, desenvolvendo, assim, as quatro habilidades. Mencionou não ter feito nenhum curso de metodologia, mas ter participado de um curso de formação continuada. Esse curso foi realizado por duas universidades de Goiânia, direcionado a professores da rede pública de ensino, tanto municipal quanto estadual, cujo objetivo principal era o desenvolvimento lingüístico e pedagógico desses professores. Márcia não estudou outra língua estrangeira além de inglês.

Aquisição da língua: Márcia diz ter aprendido vocabulário com leitura de textos, gramática com exercícios e elaboração de diálogos e textos e pronúncia com atividades de compreensão oral. Ela afirma que as quatro habilidades de certa forma estão relacionadas, explicando que, a partir das leituras feitas em inglês, a escrita se torna melhor, pois o vocabulário se amplia, e que as atividades de compreensão oral auxiliam na fala, porque novas palavras são conhecidas.

Aquisição do conhecimento sobre ensino: Márcia aprendeu sobre metodologia lendo artigos e livros.

Concepções sobre ensino–aprendizagem de língua: Uma aprendizagem eficaz acontece, na sua opinião, quando o aluno tem grande contato com a língua e desenvolve as quatro habilidades. Além disso, o ensino da língua-alvo deve ser relacionado à realidade e ao interesse do aluno. Ela acrescenta que a partir das habilidades de ler e ouvir, outras habilidades podem ser desenvolvidas.

Concepções sobre a escola pública e o ensino de inglês nesse contexto: Para Márcia, o papel da escola é educar e formar cidadãos. O programa e a orientação pedagógica de sua escola propõem que o ensino de línguas seja realizado a partir de textos cujos temas

estejam relacionados à realidade do aluno e que, posteriormente, as habilidades de ouvir, falar e escrever sejam desenvolvidas. O inglês, segundo ela, deve ser ensinado nas escolas públicas por quatro motivos: primeiro, deve ser um instrumento para que o aluno possa aprender um conteúdo ou discutir sua realidade; segundo, o aluno deve também perceber que vive em um mundo cuja influência da língua inglesa é muito grande e, desse modo, ele necessita conhecê-la para que possa identificar palavras que estão presentes em seu cotidiano; o terceiro motivo refere-se ao mercado de trabalho, que exige um conhecimento da língua; e o último refere-se à possibilidade de o aluno ter acesso a outras culturas, aprendendo a valorizar a sua própria. Ela conclui dizendo que o inglês auxilia na formação integral do sujeito. Os pontos negativos do ensino de inglês na rede pública são a superlotação das salas, a falta de suporte didático para o professor de inglês e a carga horária reduzida. A abordagem utilizada por Márcia é a sociointeracionista, em que os processos cognitivos são desencadeados a partir de um par mais competente e da construção de significados resultante desse processo. Os textos utilizados são escolhidos com base numa decisão conjunta dos professores sobre os temas a serem trabalhados, os quais devem atender ao interesse e à necessidade dos alunos. Nenhum livro didático é adotado na escola onde leciona, e Márcia é responsável pela produção do material que utiliza. A escola conta apenas com um aparelho de televisão, um videocassete e um aparelho de som.

- **Pedro Henrique**

Pedro Henrique tem 27 anos. Graduiu-se em 1996 em uma universidade pública e é professor em três instituições: rede municipal de ensino (três anos); Centro de Línguas da universidade em que se graduou (três anos); e um Sindicato (dois anos).

Formação: Pedro Henrique afirma que sua formação universitária foi de suma importância para o seu aprimoramento profissional, pois, quando começou a dar aulas no início do curso de graduação, tinha apenas uma idéia vaga do que era ser um professor. Ele afirma que, se pudesse traçar um paralelo entre a sua metodologia daquela época e hoje, com certeza notaria muitas mudanças. No entanto, ele diz que mais importante que um curso é o aluno, e que ser ou não um bom profissional depende

dele. Antes de entrar na universidade, Pedro Henrique estudou dois semestres em um curso de língua, mas odiava as aulas, pois não entendia nada do que a professora falava. Depois, encontrou-se com um amigo que estava retornando dos EUA e, ao vê-lo falar inglês, soube que seu futuro teria grande influência da língua inglesa. Não tendo recursos financeiros para viajar, estudou quatro anos em um curso de língua e saiu de lá com um nível intermediário. Em seguida, foi aprovado no vestibular para Letras e, desde então, não parou de estudar inglês. Segundo ele, suas professoras o incentivaram muito a estudar durante o curso de graduação, porque, naquela época, ele só queria ouvir músicas e traduzi-las. Mencionou também que foram muito importantes na sua formação os diálogos e debates realizados em sala de aula. Esses momentos eram a “oportunidade de ouro para falar inglês, expor idéias e expandir o vocabulário”. Além do curso de didática na graduação, fez o curso de metodologia do Centro de Línguas da universidade em que se graduou, e, segundo ele, ambos foram muito proveitosos. Pedro Henrique também estudou francês, mas achou muito difícil, pelas poucas possibilidades de acesso a músicas e filmes nessa língua e pelas raras oportunidades de se encontrar com falantes da língua.

Aquisição da língua: Pedro Henrique afirma que aprendeu inglês ouvindo música, principalmente verbos e vocabulário.

Aquisição do conhecimento sobre ensino: Pedro Henrique diz que aprendeu tudo que sabe com as aulas de metodologia de língua inglesa no curso de didática da graduação e com a experiência docente no Centro de Línguas, que durou dois anos.

Concepções sobre ensino–aprendizagem de língua: Segundo Pedro Henrique, ele procura mostrar aos seus alunos a importância de relacionar o que é estudado em sala de aula com a rotina do dia-a-dia, em músicas, filmes, expressões, nome de lojas etc. Ele acrescenta que é preciso que o aluno saiba relacionar o seu contexto social com a língua que está estudando, pois dessa forma a aprendizagem se torna mais fácil. Segundo Pedro Henrique, para aprender uma língua é preciso gostar, ter afinidade com a língua, viver a língua para aprendê-la. Ele acrescenta que é preciso muita força de vontade para aprender uma língua num país onde esta língua não é falada. Assim, ele acredita que o

ensino de uma língua-alvo deve ser nessa língua, e acha até impossível o sucesso na aprendizagem quando as aulas são dadas na língua materna.

Concepções sobre a escola pública e o ensino de inglês nesse contexto: Para Pedro Henrique, o papel da escola é ensinar o cidadão a ser mais crítico e ter uma visão mais ampla do mundo que o cerca, e inglês faz parte desse mundo. Ensinar inglês é, segundo ele, ter a possibilidade de mostrar aos alunos a importância dessa língua nos dias atuais, apesar de serem muitos os pontos negativos: desinteresse dos alunos, baixos salários, falta de infra-estrutura, falta de material didático e falta de uma melhor orientação pedagógica. Ele acredita que o programa de ensino de línguas nas escolas públicas do país restringe-se ao ensino de vocabulário e à interpretação de texto, ficando a oralidade, que é mais importante, em segundo plano. Segundo Pedro Henrique, ele foi orientado a trabalhar gramática e estratégias de leitura, para possibilitar que os alunos possam ler em inglês. No entanto, admite que utiliza a abordagem comunicativa e, embora ache difícil trabalhar as quatro habilidades enfatizando mais a oralidade, considera como êxito o fato de o aluno aprender quatro ou cinco palavras das cem que o professor disser em sala. Ele diz que tenta fazer os alunos se comunicarem, partindo de sua realidade e de seus interesses, e argumenta que de nada adianta trabalhar um texto que fala sobre dietas alimentares, por exemplo, se o aluno não tem muitas opções alimentícias em casa. Pedro Henrique utiliza o próprio material didático, pois nenhum livro é adotado na escola para o ensino de língua. Sobre os alunos, ele diz que eles têm de sentir prazer com o que estão estudando ou eles não aprendem. Ele acredita que seu papel é o de “facilitador” e, como tal, deve facilitar o ensino em sala de aula e despertar no aluno a vontade de estudar.

- **Jonas**

Jonas tem 35 anos e também se graduou em 1996 em uma universidade pública. Atua há três anos como professor de inglês em escolas municipais e há um ano, em uma Fundação de ensino.

Formação: Segundo Jonas, ele teve uma ótima formação como professor de língua inglesa na universidade. Além de ter estudado sobre várias abordagens e sobre a problemática da educação no Brasil, aprendeu muitas técnicas de ensino. Jonas não

estudou inglês a não ser na universidade, e três anos depois de formado, em 1999, fez um curso de formação, em São Paulo, oferecido pela Fundação em que trabalha, ocasião em que foram discutidas questões como: Qual a importância de ensinar inglês? O que ensinar? O que fazer para que as aulas tenham significação para o aluno? O que o aluno vai se lembrar cinco anos depois? Jonas informou que não estudou outra língua estrangeira.

Aquisição da língua: O processo de aprendizagem de Jonas, segundo sua avaliação, foi muito difícil no início do curso de graduação, pois, como já colocado, nunca tinha estudado em um curso de língua. Ele diz que tudo que aprendeu foi com seus professores da graduação e em casa, sozinho, em livros e apostilas. Diz também que aprendeu vocabulário e pronúncia ouvindo música, e que, até hoje, estuda letras de música, pratica a pronúncia, as gírias etc. Jonas acrescenta que, atualmente, estuda também em *sites* da internet.

Aquisição do conhecimento sobre ensino: Jonas aprendeu sobre ensino também com os professores da universidade e sozinho, lendo e pesquisando.

Concepções sobre ensino–aprendizagem de língua: Jonas diz que gosta de envolver o aluno em atividades de pesquisa e estudos em casa, sem a presença do professor, para desenvolverem a sua autonomia, enfim, descobrirem os meios de se desenvolver por si mesmo. Ele acrescenta que procura trazer para a sala de aula a vida do aluno – sua família, suas necessidades, medos, anseios, desejos – pois a aprendizagem tem que ser significativa. Para Jonas, aprende-se uma segunda língua da mesma forma que se aprende a língua materna – ouvindo, lendo, falando, falando, imitando, fazendo inferências, errando, mas, principalmente, interagindo com outros falantes e escrevendo. Ele acrescenta que a diferença entre a aprendizagem de língua materna e a de língua estrangeira é a artificialidade, o ambiente fictício, o faz-de-conta, e que cabe ao professor tornar esse ambiente o mais real possível. Jonas se descreve como um profissional que ainda tem muito que aprender sobre o processo de aquisição de conhecimento, alguém que quer despertar no aluno suas habilidades/competências que estão apagadas pelo processo de ensino–aprendizagem das escolas públicas hoje, e

como um aprendiz que está a cada dia se descobrindo, aprendendo com os alunos, com as pesquisas, com outros professores e com a vida. Para ele, a criança, ao aprender uma língua, descobre-se a si mesma, descobre o outro, o diferente, aumenta sua visão de mundo e melhora sua capacidade de comunicação.

Concepções sobre a escola pública e o ensino de inglês nesse contexto: Jonas acredita que o papel da escola é formar cidadãos autônomos, conscientes e transformar o aluno num indivíduo capaz de aprender por si mesmo. Para ele, o inglês é de suma importância para o crescimento individual e intelectual do educando, além de tornar o aluno das classes baixas mais apto para competir no mercado de trabalho. Jonas acha que a criança tem o direito de aprender inglês, e que este ensino deve se dar na escola pública, embora o governo não tenha dado às classes mais baixas essa oportunidade. Segundo ele, sua escola desenvolve alguns projetos, que ele tenta desenvolver na língua inglesa, mas não existe uma orientação pedagógica, de modo que Jonas tem autonomia para desenvolver o programa a ser trabalhado. Jonas menciona como pontos negativos a quantidade de alunos em sala, a carga horária reduzida, a falta de recursos didáticos e a falta de estrutura, que dificultam muito o trabalho do professor. Ele afirma que utiliza a abordagem comunicativa e o sociointeracionismo, dentro de uma visão construtivista. Ele acrescenta que trabalha com temas e que a gramática não é o centro de suas aulas. Dadas as condições da escola pública – apenas duas aulas semanais de 50 minutos e salas de 36 a 40 alunos –, Jonas considera que seu trabalho é “eficaz”, quando o aluno percebe o porquê de estudar inglês e sente que o que aprendeu vai lhe ser útil na vida. A seu ver, além de ajudar o aluno a descobrir isso, o papel do professor deve ser o de facilitar a aprendizagem, despertar o interesse pela pesquisa e levar o aluno a aprender por si mesmo. Nenhum livro didático é adotado em sua escola, mas ele utiliza vários livros para a produção de textos sobre temas variados, a partir dos quais outras atividades são desenvolvidas, tais como filmes, músicas, estudos gramaticais, cartazes, painéis, apresentação de diálogos e peças etc.

No quadro 2.1, podem-se visualizar melhor as informações mais relevantes sobre os informantes:

QUADRO 2.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES (DADOS DE FEV./2000)				
Professor(a)	Idade	Graduação	Experiência com professor de inglês	Outros cursos de formação
Ana Clara	25	Universidade pública – 1998	2 meses (escola pública) – início em 2000 2 anos (Centro de Línguas de uma universidade) – início em 1998 e término em 1999 2 anos (sindicato): início em 1998	Dois cursos de metodologia de língua inglesa fundamentados na abordagem comunicativa.
Márcia	22	Universidade particular – 1998	9 meses (escola pública) – início no 2º semestre de 1999 4 anos (escolas particulares) – início em 1995 e término em 1998	Curso de formação continuada. Curso de especialização em língua inglesa.
Pedro Henrique	27	Universidade pública – 1996	3 anos (escola pública) – início em 1997 3 anos (Centro de Línguas de uma universidade) – início em 1996 e término em 1998 2 anos (sindicato) – início em 1998	Curso de metodologia de língua inglesa fundamentado na abordagem comunicativa.
Jonas	35	Universidade pública – 1996	3 anos (escola pública) – início em 1997 1 ano (Fundação) – início em 1999	Curso de formação de professores da Fundação.

2.2.2 Escola pública

Vários são os motivos que levaram a escolher a realidade da escola pública como objeto deste estudo. O primeiro foi o contato informal estabelecido com alguns professores, ex-alunos do curso de Letras, que estão atuando na rede municipal e que têm tentado realizar trabalhos que rompem com a abordagem de ensino de inglês tradicionalmente utilizada nas escolas oficiais. Esses contatos chamaram a atenção para as práticas pedagógicas de professores da rede pública.

Outro motivo refere-se à necessidade sentida de estreitamento das relações entre professores universitários e professores da rede oficial de ensino, tendo em vista que a metade dos alunos que se gradua no curso de Letras, licenciatura em Português-Inglês, da universidade em que trabalho, torna-se professor de inglês na rede pública de ensino,

conforme levantamento feito sobre os egressos dos anos de 1996, 1997, 1998 e 1999. Uma das grandes vantagens dessa aproximação é encarada como uma possibilidade de essas experiências pedagógicas virem a contribuir para o redimensionamento dos princípios que norteiam os cursos de Letras nas universidades.

Também motivou a realização deste estudo a carência de pesquisas na área de formação continuada na rede pública de ensino, principalmente, daquelas voltadas para a reflexão interativa de professores de língua estrangeira.

O estudo se realizou em quatro escolas, sendo três municipais e uma conveniada com a prefeitura. A escola conveniada se diferencia das demais por apresentar características da escola particular que foi anteriormente, como, por exemplo, uma administração mais rígida – a diretora mantém um certo controle do que acontece na escola e exige que as normas de organização e disciplina sejam seguidas conforme sua própria concepção de educação.

QUADRO 2.2 PERFIL DAS ESCOLAS				
Professores e n° de alunos	Escolas	Local	Período	Clientela
Ana Clara (35 alunos)	E1 (conveniada)	periferia	Mat.	Classe média
Márcia (32 alunos)	E2	periferia	Vesp.	Classe média-baixa
Pedro Henrique (36 alunos)	E3	periferia	Mat.	Classe média-baixa
Jonas (30 alunos)	E4	periferia	Mat.	Classe média-baixa

2.2.2.1 Perfil da rede municipal de ensino

Os dados apresentados aqui foram extraídos do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1998) e da Proposta de Cartilha, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2000).

A rede pública compreende a rede estadual e a rede municipal de ensino. Em Goiânia, as escolas municipais apresentam vantagens sobre as escolas estaduais: os professores são todos graduados; os salários são melhores; existe um plano de carreira; e há uma tradição no oferecimento de cursos de formação continuada para todas as áreas.

Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9394, de 23 de dezembro de 1996, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia deu início, em 1998, à implantação do Programa Escola para o Século XXI, que substituiu o sistema de séries e caracteriza-se pela organização em Ciclos de Formação.

[A noção de ciclo] é pedagogicamente funcional por corresponder à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a organização e distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de Ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos sem no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 1995, p.11)

A organização básica definida pela LDB para o ensino fundamental é de oito anos, no mínimo. Na Rede Municipal de Goiânia, ela tem um total de nove anos e divide-se em três ciclos de três anos. Cada ciclo de formação tem relação com a fase de desenvolvimento do educando. As fases apresentam particularidades próprias, inerentes aos sujeitos de determinada faixa etária, e diferenciam-se uma da outra em virtude das características cognitivas e bioculturais dos educandos (SME, 1998). Os ciclos, então, organizam-se da seguinte forma:

QUADRO 2.3 ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS		
Fase de desenvolvimento	Idade	Ciclo
Infância	6, 7 e 8 anos e 11 meses	I
Pré-adolescência	9, 10 e 11 anos e 11 meses	II
Adolescência	12, 13 e 14 anos	III

No Ciclo I, há um professor alfabetizador e um professor de educação física e, caso a escola tenha mais de quatro turmas, há um coordenador pedagógico. No Ciclo II, há vários professores: Matemática e Ciências, Geografia e História, Português, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, que trabalham em currículo integrado. No Ciclo III, há professores para cada área específica e a grade é paritária, ou seja, todas as

disciplinas têm três horas-aula por semana. O número de alunos por sala é de, no máximo, trinta.

Nos Ciclos II e III, os professores não permanecem na escola apenas para ministrar aulas, mas também para planejá-las e, um dia por semana, os professores de todas as disciplinas se reúnem para um planejamento conjunto. São eles que decidem que temas ou projetos devem ser abordados coletivamente e quanto tempo devem durar.

Nesse programa, somente ao final de cada ciclo, os alunos podem ser reprovados, mas, conforme a Proposta de Cartilha, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2000, p. 4), intitulada *O que está acontecendo na Rede Municipal de Goiânia*, “as chances de progredir durante três anos é bem maior que em um ano, o acompanhamento da história de cada um é diferente e o professor tem mais oportunidades de trabalhar com o aluno tentando evitar o fantasma da reprovação e conseqüentemente o desânimo e o abandono da escola”.

Além disso, há as salas de aceleração, que objetivam diminuir a defasagem idade-ciclo. Pela aceleração, o aluno pode avançar dentro do ciclo ou mesmo de um ciclo para outro, sendo que o trabalho pedagógico é diferenciado, com uma organização tempo-ano diferente da organização anos-ciclos de formação, e o aluno recebe um acompanhamento específico de acordo com suas necessidades.

A avaliação, nesse programa, não é feita somente com testes e provas. Ela é diária e o professor observa e registra os avanços e dificuldades dos alunos em fichas e diários coletivos. Com base nessas informações, os professores que atuam nas turmas analisam a trajetória de cada aluno e, juntos, concluem sobre o seu desenvolvimento. O aluno que não alcança os objetivos, ao final de cada ciclo, permanece, por, no máximo, um ano no mesmo ciclo, recebe acompanhamento específico e é avaliado pelos professores que o acompanham.

Essa estrutura de ciclos, no ano de 2000, estava implantada em 50 das 180 escolas da Rede Municipal, em estado experimental. Quando realizado este estudo, dois dos participantes estavam em duas dessas escolas, ou seja, lecionavam para o 3º ano do Ciclo II, tinham duas aulas por semana, uma de 80 minutos e outra de 40 minutos, trabalhavam com temas transversais e avaliavam seus alunos de forma contínua. Ao passo que os outros dois estavam em escolas onde o sistema seriado ainda era adotado, ou seja, lecionavam na 5ª série, davam duas aulas de inglês por semana, de 50 minutos

cada uma, e a avaliação era feita por meio de provas bimestrais. A seguir, mostra-se como as quatro escolas estavam estruturadas, no ano de realização da coleta de dados:

QUADRO 2.4 ESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS		
Professor(a)	Escolas	Estrutura
Ana Clara	E1 (conveniada)	Seriação
Márcia	E2	Ciclagem
Pedro Henrique	E3	Ciclagem
Jonas	E4	Seriação

Em poucas palavras, a diferença básica entre os dois sistemas, é que, na seriação, a aprendizagem é dividida em etapas que têm como critério o nível de maturação (Piaget) e, na ciclagem, o ritmo de aprendizagem do aluno é respeitado, e as dificuldades e os conflitos são aceitos como parte do processo (Vygotsky).

Um diferencial importante para a língua estrangeira, presente nessa nova proposta de ciclos, é o fato de que a grade curricular passou a ser paritária, ou seja, o número de horas-aula passou a ser de três horas para todas as disciplinas, o que significou um ganho de uma hora em relação ao sistema seriado.

2.3 Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa

Vários instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, com o intuito de assegurar a credibilidade da pesquisa: 1) documentos; 2) questionário inicial; 3) gravação em vídeo de oito aulas; 4) gravação em vídeo de entrevistas com os alunos; 5) observação das aulas e anotações de campo; 6) gravação em vídeo da entrevista final com os alunos; 7) sessões de reflexão interativa pós-observação realizadas com o grupo dos quatro professores (gravadas em áudio); e 8) entrevista final com os professores (gravada em áudio). A seguir, apresentam-se os procedimentos utilizados na coleta de dados.

2.3.1 Documentos

Segundo Davis (1995, p. 446), os procedimentos combinados com maior frequência pelos pesquisadores que realizam estudos qualitativos são as observações, as

entrevistas e a coleta de documentos, tais como “políticas educacionais, guias curriculares e amostras de registros escritos”.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, tomou-se o cuidado de tomar conhecimento dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes educacionais para o ensino fundamental da rede municipal, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Desse modo, levaram-se em conta os seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998); o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1998); e a Proposta de Cartilha do Programa Escola para o Século XXI, também da Secretaria Municipal de Educação desta capital (2000).

2.3.2 Questionário inicial

Aplicou-se aos professores um primeiro questionário (Anexo A), constituído de duas partes, uma de perguntas fechadas e outra de perguntas abertas. Esse instrumento foi realizado para a obtenção de dados gerais sobre os professores, não apenas pessoais, mas também sobre sua formação profissional, sobre sua concepção de ensino–aprendizagem de segunda língua e sobre o ensino de inglês na escola pública.

2.3.3 Gravação em vídeo das aulas

Ao todo, gravaram-se oito aulas em vídeo (ver 2.6 para a descrição do esquema de coleta de dados), para serem utilizadas nas sessões de reflexão interativa realizadas pelo grupo. Os participantes foram responsáveis pela escolha das turmas a serem filmadas e de cada professor foram filmadas duas aulas na mesma turma. A duração de cada aula variou de 45 minutos a 1 hora e 10 minutos e foram gravadas unidades completas de aulas regulares, como recomenda Van Lier (1988). As vantagens desse tipo de observação etnográfica é que ela capta a essência da aula, é objetiva e permite que os professores se vejam da mesma forma como o fazem seus alunos (Day, 1990). Além disso, segundo Garrido e Carvalho (1999, p. 155), a gravação em vídeo “contribui de maneira decisiva para a dinâmica e a qualidade da discussão. As imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesmas. Favorecem a relação entre teoria e prática, na

medida em que o comportamento docente mostrado no vídeo precisa ser teoricamente defendido.” Quanto ao seu caráter intrusivo, teve-se o cuidado de entrar na sala antes dos alunos, de conversar com eles sobre a pesquisa e deixar que eles examinassem a câmera antes que a aula começasse, conforme sugestão de Day (1990). Como o interesse principal era o professor, a câmera foi focalizada sobretudo nele. As fitas de vídeo foram assistidas na íntegra e funcionaram como um instrumento que promoveu a reflexão.

2.3.4 Gravação em vídeo de entrevistas com os alunos

Após cada aula, em média três alunos foram entrevistados, com questões envolvendo as impressões a respeito da língua inglesa, da aula e do que tinham aprendido. Segundo Allwright (1984), o problema mais óbvio a respeito de perguntar aos alunos o que eles aprenderam é o de saber se os alunos são sinceros e precisos em suas respostas, visto que não há procedimentos que possam garantir a sinceridade e a precisão. Além disso, não se pode esperar que os alunos saibam o que aprenderam em uma determinada aula. Essa objeção parte do pressuposto de que só o que os alunos “realmente aprenderam” é que interessa para pesquisa. No entanto, Allwright (1984, p. 12) afirma a importância de saber o que eles “pensam que aprenderam”, pois tais percepções, se expressas com sinceridade, “provavelmente têm uma significação prática para eles, no sentido de realmente guiarem sua aprendizagem”.

Assim, com base nessas considerações foram feitas três perguntas aos alunos, não necessariamente na ordem em que aparece aqui, ou seja, não houve a imposição de uma ordem rígida (Ludke e André, 1986):

- Você gosta de inglês? Por quê?
- Você gostou da aula? Por quê?
- O que você aprendeu hoje?

Essas entrevistas foram gravadas imediatamente após as aulas, na mesma fita de vídeo, e foram assistidas pelo grupo, tornando-se também objeto da reflexão interativa.

2.3.5 Observação das aulas e anotações de campo

Como já foi mencionado anteriormente, foram observadas somente aulas de 5ª série ou 3º ano do Ciclo II, e a técnica utilizada foi a da observação não-participante. Como as gravações em vídeo foram feitas pela pesquisadora, não foram tomadas notas durante a observação. Elas foram desenvolvidas e elaboradas mais tarde, constituindo-se de “informações descritivas e reflexivas” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 121-125). Para isso, manteve-se um caderno com duas colunas, com o objetivo de separar as anotações descritivas das reflexivas. As notas descritivas foram feitas com base nas ações da professora, no comportamento dos alunos no que diz respeito às atividades realizadas e nas interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos. As reflexivas contemplaram as impressões e a análise das aulas. Esses dados foram utilizados apenas quando julgou-se necessário.

2.3.6 Gravação em vídeo da entrevista final com os alunos

Objetivando que os participantes refletissem sobre os resultados de um semestre de trabalho, no começo de julho, seis alunos de cada turma foram entrevistados. Primeiramente, três perguntas foram feitas:

- Como foram as aulas de inglês neste semestre?
- O que você aprendeu?
- Você acha importante estudar inglês?

Além dessas perguntas, uma atividade, escolhida pelos professores, foi realizada com os seis alunos. Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas escolheram um diálogo em inglês, com perguntas pessoais sobre o aluno (nome, procedência, endereço, gostos, cor preferida etc.). Márcia escolheu uma atividade de leitura, cuja cópia encontra-se no Anexo B. A razão dada por ela para a escolha dessa atividade de leitura e não de uma atividade oral é que o seu curso foi mais voltado para o desenvolvimento da leitura e, apesar de ela ter tentado trabalhar as habilidades orais, ela não acha que esse trabalho foi muito positivo. Tanto o diálogo quanto a atividade de leitura foram realizados pela pesquisadora, sem a presença dos professores.

Um último encontro do grupo foi agendado só para a discussão dessas entrevistas e das atividades, já que interessava a reflexão dos professores com relação aos resultados de um semestre de trabalho.

2.3.7 Sessões de reflexão interativa pós-observação (gravadas em áudio)

Ao todo, nove sessões de reflexão interativa foram gravadas em áudio e transcritas para facilitar o trabalho de análise. Oito dessas sessões tiveram como ponto de partida as fitas de vídeo das aulas e as entrevistas dos alunos, realizadas ao final de cada aula. A última, que girou em torno da última entrevista e das atividades com os alunos (ver 2.3.6), foi realizada no final do semestre. A técnica utilizada foi a da reflexão pós-observação – *stimulated recall technique* (Nunan, 1992; Fang, 1996). Segundo Fang (1996), essa técnica tem como objetivo estimular verbalizações de um professor ao assistir a uma gravação (de áudio ou vídeo) de si próprio realizando uma atividade.

Essas sessões seguiram o mesmo formato das entrevistas semi-estruturadas, porque partiram de um questionamento básico – os objetivos gerais e específicos das aulas, e, em seguida, os participantes seguiram espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, participando, assim, na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987).

Nos oito primeiros encontros do grupo, os quatro professores, primeiramente, assistiam à gravação de uma aula e das entrevistas com os alunos. Em seguida, o professor que havia ministrado a aula fazia uma descrição do que havia sido feito na aula, explicitava os objetivos específicos e colocava aquela aula no contexto mais geral do ensino de inglês na rede pública. Daí, a discussão se abria para o grupo e raramente havia interferência da pesquisadora, porque um dos objetivos era detectar os tópicos que se mostravam relevantes para o grupo.

A razão pela qual as reflexões tinham como ponto de partida os objetivos específicos, da aula analisada, e gerais, da aula no contexto do ensino de inglês nas escolas públicas, é que mais importante do que saber “como” é a aula, interessa saber “por que” a aula é dada como é dada e o que determinou essas razões. Além disso, quando professores conectam teorias pedagógicas e práticas de ensino a questões mais

amplas, eles ganham habilidade para questionar as determinantes macroestruturais da prática educativa. E mais: ao analisar suas ações com a atenção voltada para o questionamento das estratégias de ensino, eles começam a desvelar as dimensões ocultas de suas estruturas de crenças, suas estratégias cognitivas, seus pressupostos sobre os alunos e suas atitudes em relação ao comportamento “apropriado” de um professor.

As entrevistas feitas com os alunos tinham como objetivo mostrar aos professores as perspectivas dos alunos e como eles percebem as experiências de aprendizagem de inglês. As reflexões sobre essas entrevistas revelaram-se tão ricas que, no nono encontro, só a última entrevista dos alunos foi objeto de discussão.

Embora Abrahão (1996) sugira que trabalhos na área de desenvolvimento de professores sejam realizados na língua-alvo, nas pesquisas de Miccoli (1997), Barcelos (2000), Figueiredo (2001), os participantes utilizaram a língua materna. Assim, a opção neste trabalho por realizar as reflexões na língua materna dos participantes, diz respeito especialmente ao caso dos mais introvertidos, uma vez que a demanda lingüística pode diminuir o potencial cognitivo, impedindo a elaboração de reflexões mais críticas. No estudo de Moll da Cunha (1992), os participantes que falavam menos nas interações orais durante o curso tendiam a ser mais reflexivos no diário. Além disso, Seliger e Shohamy (1989) argumentam que a utilização da língua-alvo pode restringir a atuação dos participantes e limitar as possíveis descobertas de uma pesquisa. No entanto, em alguns momentos houve dúvidas sobre essa conduta, pois, se, por um lado, é verdade que as reflexões podem ser mais críticas na língua materna, por outro, é certo que a realização das reflexões na língua-alvo contribuiria para o crescimento profissional desses professores.

Os encontros aconteceram em minha residência, aos sábados, domingos ou feriados (ver calendário na seção 2.6), com uma duração média de três horas, sendo uma hora para se assistir ao vídeo e duas horas para as discussões. O objetivo desses encontros era não apenas suscitar a reflexão dos professores sobre o ensino de inglês na rede pública, mas também examinar as teorias práticas que são mobilizadas no processo de reflexão.

2.3.8 Entrevista final com os professores (gravada em áudio)

Seis meses após a realização da pesquisa, uma última entrevista semi-estruturada (Triviños, 1987) foi feita com cada um dos quatro participantes, para que, individualmente, avaliassem o que significou para eles a participação no estudo e as conseqüências das sessões de reflexão interativa na sua vida profissional. Basicamente, duas perguntas foram feitas:

- O que significou para você sua participação nas sessões de reflexão interativa?
- A sua participação na pesquisa provocou alguma mudança na sua prática profissional?

Como se nota, as perguntas feitas foram de caráter geral, permitindo que os professores estruturassem o conteúdo de suas falas (Bogdan e Biklen, 1998). Essa entrevista durou em média uma hora.

O Quadro 2.5 resume os instrumentos de coleta de dados usados neste estudo.

QUADRO 2.5 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS			
Instrumentos	Realização	Período	Objetivo
Documentos	Pesquisadora	Janeiro e fevereiro de 2000.	Entender as diretrizes institucionais no que diz respeito ao ensino de inglês.
Questionário inicial	Professores	Fevereiro e março de 2000.	Obter informações gerais sobre os participantes.
Gravação em vídeo de oito aulas	Pesquisadora	Final de março, abril, maio e junho de 2000.	Gerar dados para estimular as reflexões interativas.
Gravação em vídeo de entrevistas com os alunos	Pesquisadora	Final de março, abril, maio e junho de 2000.	Gerar reflexões sobre os resultados do processo de ensino.
Observação das aulas e anotações de campo	Pesquisadora	Final de março, abril, maio e junho de 2000.	Registrar dados sobre as observações das aulas.
Gravação em vídeo da entrevista final com os alunos	Pesquisadora	Final de junho de 2000.	Gerar reflexões sobre os resultados do processo de ensino.
Sessões de reflexão interativa pós-observação (gravadas em áudio)	Os quatro professores	Abril, maio, junho e início de julho de 2000.	Analisar os tópicos centrais de reflexão interativa e as teorias práticas que são mobilizadas nesse processo.
Entrevista final com os professores (gravada em áudio)	Pesquisadora	Final de janeiro e início de fevereiro de 2001.	Analisar o significado das sessões de reflexão interativa para os participantes e as conseqüências para sua vida profissional.

2.4 Período e esquema de coleta de dados

Os dados começaram a ser coletados no início de fevereiro de 2000, quando aconteceu o primeiro encontro individual com os professores. Nesse encontro, foi apresentado o projeto de pesquisa, ocasião em que se obteve consentimento formal, por meio de um documento que explicava o trabalho a ser realizado por eles (Anexo C). Foi também solicitado o preenchimento de um questionário inicial e, por último, foi-lhes entregue um pedido de autorização (Anexo D), a ser assinado pelo diretor da escola em que lecionavam, para que as aulas pudessem ser filmadas. Ainda foi-lhes comunicado, nesse encontro, que as informações fornecidas seriam utilizadas somente para fins desta pesquisa e que seria mantido o sigilo em relação à identidade dos participantes.

Em seguida, foram realizadas as gravações e entrevistas, seguidas das sessões de reflexão interativa, obedecendo ao seguinte calendário:

QUADRO 2.6 CALENDÁRIO DAS GRAVAÇÕES EM VÍDEO E SESSÕES DE REFLEXÃO INTERATIVA (2000)	
Gravações em vídeo (aulas e entrevistas com os alunos)	Sessões de reflexão interativa
31/03 – Aula de Ana Clara	02/04 – Domingo
12/04 – Aula de Pedro Henrique	16/04 – Domingo
19/04 – Aula de Jonas	22/04 – Sábado
27/04 – Aula de Márcia	30/04 – Domingo
24/05 – Aula de Ana Clara	04/06 – Domingo
14/06 – Aula de Pedro Henrique	18/06 – Domingo
15/06 – Aula de Jonas	22/06 – Quinta (feriado)
21/06 – Aula de Márcia	25/06 – Domingo
26/06 – Alunos de Pedro Henrique 28/06 – Alunos de Ana Clara e Márcia 29/06 – Alunos de Jonas	11/07 – Terça

As gravações e entrevistas aconteceram conforme o calendário inicial, que previa o início em março e o término no começo de julho. Houve apenas algumas alterações de data, que se adequaram à disponibilidade dos participantes. Tanto a gravação das aulas quanto as sessões de reflexão interativa eram agendadas a cada

encontro do grupo. As transcrições dessas reflexões começaram a ser feitas durante o período de coleta de dados e foram concluídas logo após o término.

A última entrevista realizada com os professores individualmente aconteceu sete meses após as sessões de reflexão interativa, nas seguintes datas: Ana Clara – 19/01/01; Jonas e Pedro Henrique – 03/02/2001; e Márcia – 04/02/2001.

Em geral, a coleta de dados transcorreu sem grandes transtornos. As gravações em vídeo foram feitas pela pesquisadora com uma câmera não profissional, de modo que a qualidade das fitas foi razoável. Os casos de dúvida com relação às aulas eram esclarecidos ou durante a descrição da aula pelo professor ou durante as sessões. As gravações em áudio foram feitas com microfone externo ao aparelho de som e produziu-se um resultado de excelente qualidade.

Os únicos problemas ocorreram com a gravação em vídeo de duas aulas, nos dias 18/05 e 07/06, que tiveram que ser adiadas para os dias 24/05 e 14/06, respectivamente, devido a um defeito na câmera.

2.5 Documentos da pesquisa

Ao final da coleta de dados, os documentos da pesquisa eram os seguintes: três documentos oficiais, quatro questionários de professores, oito fitas de vídeo das aulas e entrevistas, uma fita de vídeo da entrevista final e das atividades com os alunos, quatro atividades de leitura realizadas pelos alunos de Márcia, um caderno com notas sobre as oito aulas, nove fitas cassete das sessões de reflexão interativa e quatro fitas cassete da entrevista final.

Como interessava o conteúdo das reflexões e não sua forma lingüística exata, as nove fitas cassete das sessões de reflexão interativa e as quatro fitas cassete da entrevista final não foram transcritas *verbatim*. Além disso, alguns pesquisadores como Weiss (1994) recomendam a alteração das citações no sentido de facilitar a leitura e adaptá-las à forma escrita. Aqui, adotaram-se dois procedimentos, um com relação às transcrições e outro com relação às citações, tendo como referências algumas das recomendações de Weiss (1994): 1) ao transcrever, foram eliminadas as expressões introdutórias, expletivas e interjetivas, tais como “eh..., né, aí, bom”, e também as frases incompletas e as repetições desnecessárias, e corrigidas as estruturas que se desviavam

da norma padrão; e 2) ao citar os excertos das transcrições no corpo do trabalho, às vezes houve a necessidade de organizá-los para torná-los coerentes. Assim, reuniram-se as reflexões referentes a um mesmo tópico, quando houve desvios para outros temas, e utilizaram-se colchetes para sinalizar os trechos suprimidos. No entanto, quando foi realizado esse procedimento, nenhuma palavra foi adicionada, alterada ou substituída. Além disso, nos casos em que os pronomes ou agentes pronominais não estavam óbvios no trecho citado, eles foram explicitados também entre colchetes. Outro procedimento utilizado nas citações foi a substituição de formas coloquiais (aféreses, apócoses e outros, tais como “tá, cê, fazê” etc.) por formas equivalentes da norma padrão.

Os códigos utilizados nas transcrições foram baseados em Van Lier (1988, p. 243-244):

Sublinhado → ênfase

... → pausa

/ / → transcrição fonêmica de uma palavra

[...] → trechos suprimidos

[] → comentários da pesquisadora

(()) → ação não-verbal

((incomp.)) → fala incompreensível

Como as transcrições das sessões reflexivas são muito longas, de 16 a 22 páginas, optou-se por sortear uma para constar dos anexos. Assim, no Anexo E, encontra-se a transcrição das discussões realizadas na 3^a sessão de reflexão interativa. Também foi sorteada uma das transcrições das entrevistas finais – a de Ana Clara, que se encontra no Anexo F.

O tempo gasto na transcrição de cada sessão de reflexão interativa foi de 9 horas em média, totalizando 81 horas e, na transcrição das entrevistas finais, foram gastas aproximadamente 20 horas. O tempo total de transcrição girou em torno de 101 horas.

Com a grande quantidade de dados, adotaram-se alguns procedimentos de análise para apresentar os resultados, que buscam cumprir os objetivos deste estudo e responder às perguntas de pesquisa.

2.6 Procedimentos utilizados na análise dos dados

Nesta seção e subseções, apresentam-se os procedimentos empregados para transformação dos documentos de pesquisa em dados (Erickson, 1986). As transcrições das sessões de reflexão interativa e das entrevistas finais com os professores constituíram-se na fonte primária de dados, ao passo que os documentos, o questionário inicial e as anotações de campo, na fonte secundária.

Os dois documentos que se transformaram em fonte primária dos dados submeteram-se a uma análise de conteúdo, cujo procedimento constituiu-se de três etapas: “segmentação e nomeação”; “categorização”; e “seleção de dados” (Gatbonton, 1999). Oportuno dizer que, dada a complexidade dos dados, a tarefa de categorização mostrou-se bastante árdua, pois, de maneira geral, as várias categorias aparecem natural e coerentemente inter-relacionadas nos depoimentos dos professores, não existindo separadamente.

Três documentos que embasam o ensino de língua estrangeira nas escolas municipais foram consultados, embora apenas um deles tenha sido utilizado nas análises – trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. As informações constantes do questionário inicial foram categorizadas (seis categorias foram encontradas) e registradas no capítulo sobre metodologia como informações a respeito dos participantes. No entanto, quando necessário, elas foram utilizadas nas análises para confirmar algumas de nossas considerações sobre as teorias práticas dos professores. O mesmo aconteceu com as anotações de campo, que não foram transformadas. O procedimento adotado foi lê-las separadamente, quando era feita a análise das sessões de reflexão interativa e consultá-las quando necessário, ao proceder-se à análise das aulas. Todos os professores descreveram suas aulas, e as descrições foram transcritas e analisadas, de sorte que as anotações de natureza descritiva foram pouco utilizadas. As descrições de natureza reflexiva, no entanto, foram muito úteis em alguns momentos da análise.

A seguir apresentar-se-ão, de forma detalhada, os critérios e os procedimentos utilizados nas quatro análises realizadas: 1) análise das descrições das aulas; 2) análise dos tópicos centrais de reflexão sobre as aulas; 3) análise das reflexões interativas sobre as entrevistas dos alunos; e 4) análise das entrevistas finais com os professores.

2.6.1 Análise das descrições das aulas

Três procedimentos foram utilizados para a análise das descrições das aulas. Primeiramente, as descrições das oito aulas foram lidas várias vezes e dois padrões de descrição foram observados: 1) as aulas foram descritas em dois níveis, que se denominam “micro”, quando se restringiu à aula propriamente dita, e “macro”, quando extrapolava o âmbito da aula; 2) as aulas foram descritas em termos de duas perspectivas que coincidem com duas das três perspectivas de Richards, Ho e Giblin (1996): “perspectiva centrada no currículo”, quando a aula é vista como um segmento de ensino, cujos focos são os objetivos, a estruturação, os materiais, os tipos de atividades etc.; e “perspectiva centrada no aluno”, quando a aula é vista com base em seus efeitos para os alunos.

Como o objetivo não era apenas analisar as descrições das aulas, mas também como elas se colocam em relação às reflexões dos professores, o passo seguinte foi comparar a avaliação que os professores fizeram de suas próprias aulas com a reação dos outros professores. Por fim, compararam-se as duas descrições feitas por cada professor: as da primeira aula com as da segunda.

Os dados do professor que fez a descrição, os dos outros três professores que refletiram sobre a aula e os dados das anotações da pesquisadora foram triangulados.

2.6.2 Análise dos tópicos centrais de reflexão sobre as aulas

O processo de análise das transcrições das sessões de reflexão sobre as aulas envolveu primeiramente a “segmentação e nomeação” (Gatbonton, 1999) dos tópicos que se tornaram objeto de reflexão, os quais foram escritos nas margens das páginas para se obter uma visão geral dos dados. Nomeados os tópicos, uma avaliadora, professora de inglês em instituição de ensino superior e mestranda em Educação, leu a transcrição da primeira sessão de reflexão e, após, organizaram-se esses tópicos em categorias que englobavam temas afins (Gatbonton, 1999). Seis categorias foram identificadas: 1) “Conteúdo”: reflexões a respeito do que ensinar; 2) “Objetivos”: reflexões a respeito das razões que fundamentam as ações pedagógicas; 3) “Contexto”: reflexões sobre os fatores contextuais que influenciam o fazer pedagógico do professor nesse contexto; 4) “Alunos”: reflexões sobre o que os alunos trazem para sala de aula; 5) “Professor”: reflexões sobre o papel do professor e o conhecimento que ele tem sobre

ensino-aprendizagem; 6) “Procedimentos pedagógicos”: reflexões sobre as atividades e técnicas utilizadas em sala de aula; e 7) “Avaliação”: julgamentos sobre as aulas, a produção dos alunos e sobre o processo de reflexão realizado. Essas categorias são semelhantes às identificadas por Neale e Smith (apud Kagan, 1990).

Optou-se priorizar os tópicos que mais geraram reflexões, denominados “tópicos centrais de reflexão” (cujo esquema será apresentado a seguir), tendo em vista que o objetivo era também analisar as teorias práticas que são mobilizadas no processo de reflexão interativa sobre as aulas dadas. Assim, procedeu-se a uma “seleção dos dados” (Gatbonton, 1999).

- Aula 1**
 - Indisciplina
 - Conteúdo e objetivos
- Aula 2**
 - Temas
 - Resultados
 - Repetição
- Aula 3**
 - Disciplina
 - Resultados (temas)
 - Avaliação
- Aula 4**
 - Produção oral
- Aula 5**
 - Disciplina
 - Conteúdo e professor
- Aula 6**
 - Resultados
 - Professor
- Aula 7**
 - Conteúdo e procedimentos pedagógicos (gramática)
 - Textos autênticos ou produzidos
- Aula 8**
 - Conteúdo e procedimentos pedagógicos

É necessário registrar que as categorias “conteúdo”, “objetivos” e “procedimentos pedagógicos” às vezes encontram-se mescladas, pois nem sempre elas são apreendidas isoladamente nas falas dos professores. Autores como Van Lier (1988) e Breen (apud Nunan, 1999) argumentam que, tradicionalmente, era possível falar do conteúdo como fim (os alunos devem saber diferenciar o passado simples do presente perfeito) e da metodologia como meio para se atingir um fim desejado (os alunos devem fazer vários

exercícios mecânicos envolvendo o passado simples e o presente perfeito). No entanto, com a emergência de novas concepções sobre a natureza do ensino de língua e sobre o que é saber e usar uma língua e, mais especificamente, com a emergência da abordagem comunicativa baseada no desenvolvimento de habilidades, a separação entre conteúdo e metodologia tornou-se insustentável, pois o conteúdo (pretender que os alunos sejam capazes de fazer uma apresentação oral sobre um tema de sua escolha) transformou-se no método (ensaiar a apresentação em sala). Conforme Richards (1990b), em programas de língua voltados para o desenvolvimento das quatro habilidades, a distinção entre conteúdo e objetivos torna-se também indefinida. Assim, a separação entre as três categorias só foi feita, neste estudo, quando os dados o permitiram.

Para garantir uma maior confiabilidade aos dados (Miccoli, 1997), a mesma professora de inglês que colaborou na definição das categorias também avaliou as transcrições das duas primeiras sessões e nomeou os tópicos centrais de reflexão. Na transcrição referente à primeira aula, os tópicos sugeridos pela avaliadora foram “indisciplina”, “objetivos”, e “conteúdo”. Os dois últimos foram sugeridos como categorias distintas, mas pelas razões descritas no parágrafo anterior manteve-se a junção. Na transcrição da 2ª sessão de reflexão interativa, a avaliadora identificou como tópicos centrais “temas” e “repetição”. O terceiro tópico identificado – “resultados” – não foi mencionado por ela, o que levou à nova leitura da transcrição e à exclusão dessa categoria.

Esse ponto de discordância apontou a necessidade de se efetuarem intra-avaliações, para verificar se os tópicos identificados nas transcrições das outras seis aulas tinham de fato se constituído em tópicos centrais de reflexão. Decidiu-se que seriam considerados tópicos centrais os que tivessem gerado mais reflexões e que tivessem sido discutidos por pelo menos três dos participantes. O resultado desse procedimento foi a confirmação dos tópicos referentes às Aulas 3, 4, 5, 7 e 8. Quanto aos tópicos da Aula 6, os resultados relacionavam-se sempre aos fatores contextuais, de modo que os tópicos “resultados” e “contexto” ficaram mesclados.

Definiram-se sete categorias em que alguns dos tópicos estavam inseridos: “contexto”; “conteúdo”; “objetivos”; “procedimentos pedagógicos”; “resultados”; “professor”; e “alunos”. A junção foi feita quando os dados não permitiam a separação. O esquema final dos tópicos centrais de reflexão configurou-se da seguinte forma:

- Aula 1**
 - Alunos e conteúdo (indisciplina)
 - Conteúdo e objetivos
- Aula 2**
 - Conteúdo (temas)
 - Procedimentos pedagógicos (repetição)
- Aula 3**
 - Procedimentos pedagógicos (disciplina)
 - Resultados (temas)
 - Procedimentos pedagógicos (avaliação)
- Aula 4**
 - Procedimentos pedagógicos (produção oral)
- Aula 5**
 - Procedimentos pedagógicos, contexto e professor (disciplina)
 - Conteúdo e professor
- Aula 6**
 - Resultados e contexto
 - Professor
- Aula 7**
 - Conteúdo e procedimentos pedagógicos (gramática)
 - Conteúdo (textos autênticos ou produzidos)
- Aula 8**
 - Conteúdo e procedimentos pedagógicos

Definidos os tópicos, a atenção voltou-se para o desenvolvimento dos tópicos e para a detecção das teorias práticas que foram mobilizadas nas sessões de reflexão. Quando possível, a literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas foi utilizada, confirmando teorias práticas ou se contrapondo a elas.

2.6.3 Análise das reflexões interativas sobre as entrevistas dos alunos

Os mesmos procedimentos utilizados para a análise das transcrições das sessões de reflexão sobre as aulas foram repetidos aqui. Primeiramente, segmentaram-se e nomearam-se os tópicos de reflexão. Depois procedeu-se à categorização, processo que levou à identificação de seis categorias: 1) “resultados”; 2) “objetivos e professor”; 3) “conteúdo (projetos)”; 4) “conteúdo e objetivos”; 5) “alunos”; e 6) “contexto”.

A interavaliação foi realizada de forma diferente. Como a mesma professora se dispôs a verificar as categorizações utilizadas, apenas alguns segmentos foram submetidos à análise e, novamente, houve dúvidas no que diz respeito à fusão das categorias “objetivos” e “professor”. No entanto, com a apresentação das razões para a

junção das duas categorias, a professora ratificou o procedimento. Além disso, a categoria “aluno” não foi identificada por ela e, após a leitura e reflexão conjunta dos fragmentos considerados como sendo dessa categoria, decidiu-se excluí-la da análise. Desse modo, as categorias analisadas foram: 1) “resultados”; 2) “objetivos e professor”; 3) “conteúdo (projetos)”; 4) “conteúdo e objetivos”; e 5) “contexto”.

2.6.4 Análise das entrevistas finais com os professores

Utilizaram-se também os procedimentos de “nomeação”, “segmentação” e “categorização”, para a análise dos efeitos da atividade de reflexão interativa na vida profissional e nas teorias práticas dos professores. Para isso, focalizaram-se apenas as “unidades de pensamento” (Zeichner e Liston, 1985) em que os participantes se referiram às mudanças ocorridas em consequência da participação nesta pesquisa. As sete categorias que surgiram desse procedimento foram: 1) “contexto”; 2) “conteúdo”; 3) “objetivos”; 4) “procedimentos pedagógicos”; 5) “professor”; 6) “resultados”; e 7) “sessões de reflexão interativa”. As categorias “conteúdo”, “objetivos” e “procedimentos pedagógicos” foram mescladas quando os depoimentos levaram a isso, e a última categoria foi incluída para comentários sobre a oportunidade de refletir interativamente sobre a prática pedagógica.

O procedimento da interavaliação também foi feito por meio da análise de segmentos das transcrições, com sete categorias identificadas e ratificadas pela avaliadora.

2.7 Confiabilidade e credibilidade

Para garantir a credibilidade e a confiabilidade deste estudo, procedeu-se:

- À triangulação de métodos (várias fontes de coleta de dados foram utilizadas) e de dados (dados dos professores, dos alunos e da pesquisadora);
- À definição conjunta das categorizações utilizadas (a pesquisadora contou com a colaboração de uma professora de inglês, mestranda em Educação);
- A interavaliações das categorizações: um percentual dos dados de cada análise foi analisado pela mesma professora que colaborou com a definição das categorias, para compatibilização das duas análises;

- A intra-avaliações, para certificação dos tópicos centrais de reflexão que fundamentam a segunda análise.

Também foi utilizado como procedimento para assegurar a confiabilidade e a credibilidade deste estudo uma avaliação da primeira versão dos resultados deste estudo pelos quatro participantes. Segundo Barcelos (2000), a avaliação dos participantes permite ao pesquisador verificar a intencionalidade dos participantes, além de lhes dar uma oportunidade de corrigirem erros de conteúdo e de contribuírem com informações adicionais. Foram solicitados comentários tanto gerais como específicos, e, em especial, avaliação das transcrições, quanto à precisão e forma de apresentação. O ponto de vista dos professores a respeito dos resultados encontra-se no Capítulo 6, seção 6.5.

2.8 O papel da pesquisadora

O papel da pesquisadora foi o de observadora não-participante, de modo que não houve participação nas aulas. Também não estava prevista a sua participação nas sessões de reflexão interativa. Assim, a iniciativa era sempre do grupo, que direcionava as reflexões. No entanto, houve momentos em que ocorreram intervenções da pesquisadora, na maioria das vezes para esclarecimento de afirmações, como se pode ver nos exemplos seguintes, retirados da 3ª sessão de reflexão interativa (Anexo E):

Rosane: Por que, Pedro Henrique, isso está te preocupando? Você podia falar dessa experiência, se te interessa discutir.

Rosane: Eu queria que cada um de vocês falasse sobre essa orientação pedagógica que vocês têm. O que é o núcleo, que professoras são essas, onde é que elas vão, se elas vão à sua escola, sobre esses encontros.

Rosane: O que é o professor-referência?

Poucas vezes tomou-se o turno por muito tempo e, nestas ocasiões, foi com o objetivo de suscitar uma reflexão mais aprofundada sobre algum tópico já iniciado. Como exemplo, cita-se uma das falas, retirada da 1ª sessão de reflexão interativa:

Rosane: Eu tenho uma pergunta que é o seguinte: vocês estão falando sobre educar, essa preocupação com educação que eu acho extremamente válida, mas agora eu queria que vocês focalizassem a questão da língua inglesa, porque eu acho que educar é um objetivo que está por trás de qualquer ensino, de qualquer tipo de ensino e qualquer disciplina. Mas eu queria que vocês focalizassem mais então a questão da língua inglesa, quer dizer, vocês acham importante o ensino da leitura por quê? O aluno vai precisar desse inglês? Gostaria até que vocês pensassem em vocês mesmos, como foi a aprendizagem de vocês. Vocês estudaram todas as habilidades, todo mundo aqui fala inglês... Então eu queria que vocês fizessem essa reflexão. Não é importante para o aluno de vocês, mas pra vocês foi importante?

Importante registrar que, apesar da forte “atração pelo cânone”, como coloca Arcario (1994), procurou-se evitar a assunção de uma posição privilegiada, como geralmente acontece nas conversas entre supervisores e professores. Em várias situações, os participantes solicitaram opinião ou avaliação sobre o que estava sendo discutido. E o compromisso que se estabeleceu foi o de emitir opiniões sobre as discussões recorrentes e sobre as aulas somente após a última sessão de reflexão interativa, até como uma forma de retribuir pela participação na pesquisa.

Sobre as aulas filmadas, pode-se dizer que Ana Clara escolheu uma turma difícil, Márcia escolheu uma turma mediana, ao passo que Pedro Henrique e Jonas escolheram boas turmas para serem filmadas. Quer-se crer que as aulas filmadas foram aulas habituais, com exceção da segunda, ministrada por Pedro Henrique, em que os alunos pareciam estar preparados para que a aula fosse filmada. Tal impressão foi confirmada por Pedro Henrique, na 6ª sessão de reflexão interativa, ao dizer que, em sua primeira aula, eles estavam intimidados com a câmera e que a segunda foi uma aula típica, pois os alunos falaram muito, foram à frente e andaram pela sala. Isso, no entanto, não deve ter interferido nas reflexões, já que os tópicos centrais discutidos na 2ª sessão de reflexão interativa foram “conteúdo (temas)” e “procedimentos pedagógicos (repetição)”, os quais não se referem diretamente ao comportamento dos alunos.

Esse episódio mostra também que Pedro Henrique adquiriu confiança no grupo e percebeu a relevância de refletir sobre suas aulas como elas são, o que, em princípio, os outros professores fizeram desde o início. Outra atitude que evidencia a confiança no grupo foi o fato de Jonas ter afirmado, na 7ª sessão de reflexão interativa, que gostaria que uma aula tivesse sido filmada em sua pior turma (de repetentes), já que a primeira havia sido gravada em uma de suas melhores turmas. Convém anotar, esse pedido só não foi atendido, porque o objetivo era ter uma noção do trabalho realizado em uma mesma turma no período de um semestre. Zeichner e Liston (1996), coloca que essa

questão da confiança é relevante, porque, sem esse elemento, a reflexão colaborativa torna-se bastante limitada.

No que diz respeito às sessões de reflexão interativa, os participantes demonstraram sinceridade em seus depoimentos, mesmo porque muitos dos tópicos foram recursivos e não raro suas concepções foram reafirmadas.

A relação da pesquisadora com os professores e alunos foi sempre positiva durante e após a realização da pesquisa. Como foi mencionado, havia um conhecimento mútuo e um bom relacionamento com três dos quatro professores. Destaque-se a participação de Márcia, que sempre se mostrou muito solícita e agradável. Um lanche ou café da manhã era sempre servido antes de as sessões começarem, o que servia para criar uma atmosfera de harmonia entre os participantes. Uma confirmação da boa relação estabelecida entre os professores e entre estes e a pesquisadora é que, depois da pesquisa, eles não apenas se contataram (Jonas, por exemplo, foi convidado por Márcia para dar uma oficina na I Jornada Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação), mas também solicitaram à pesquisadora livros emprestados e até uma carta de referência. Além disso, nas conversas, os participantes normalmente manifestaram o desejo de que o trabalho realizado fosse de alguma forma continuado.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DA ANÁLISE DAS DESCRIÇÕES DAS AULAS

A descrição está na base de uma posição verdadeiramente investigativa face à prática de ensino.

Alarcão

Sempre no início das sessões de reflexão interativa, após a apresentação do vídeo das aulas, os professores procediam a uma descrição de suas aulas, com base nos objetivos específicos, e colocaram-nas no âmbito mais geral do ensino de inglês em escola pública. Nesta análise, ater-se-á apenas às descrições que se voltam para o nível micro, ou seja, para as aulas dadas. Ao final do capítulo, há uma síntese dos resultados (Quadro 3.1).

3.1 Aula 1 – Ana Clara

Ao iniciarem as atividades de pesquisa, fazia apenas dois meses que Ana Clara estava na rede municipal e na escola EBN. A EBN é uma escola conveniada com a prefeitura e adota o sistema seriado. A aula foi gravada em uma turma que Ana Clara considera “difícil”.

Ana Clara descreveu a aula com base em seus objetivos, que foram expressos em termos do conteúdo e das atividades realizadas, como se pode observar a seguir:

- [1] Acho que a minha aula foi bem clara, dentro dos meus objetivos, [que] era introduzir aquelas expressões de cumprimentos e despedidas em inglês. Eu [...] comecei com a prova oral. Eu estou fazendo uma avaliação contínua com os alunos, então, eu sempre estou chamando alguns alunos à frente, fazendo perguntas para eles, para que eles respondam, não uma produção oral, nada assim muito sofisticado, não; só palavras, vocabulário; o que eu exijo mais é isso, vocabulário... E depois dessa prova oral, desse teste, eu comecei com um *warmer*, revisando a última aula, que a gente tratou também de objetos. Então, nossa prova oral foi de objetos e alfabeto que a gente viu no começo do ano. Foi nossa primeira matéria – alfabeto, e um diálogo de *introducing*

yourself. Já tinha treinado isso com eles: *how; how are you?; what's your name?; what's your telephone number?* Coisas assim bem básicas mesmo, e *numbers* a gente já tinha visto. Aí hoje, introduzindo estas expressões, eu queria aumentar o vocabulário deles em relação a esse diálogo, que eles falassem o *hi*, o *hello*, mas também *good morning* e, na despedida, *see you later, see you next class*, e aprofundar o vocabulário deles. Como prática, a gente fez *drills, practical drills, mechanical drills*. Usei de grupos, eles como um grupo todo, um grupo coeso, e também individuais, eu peguei pessoas para fazer esses *drills*, também não funcionou muito bem não, porque o barulho é tanto que às vezes a gente não escuta o que o outro está falando. E, depois a prática de *blackboard*, que foi a cópia mesmo. Eu sempre peço para eles copiarem, e, como prática escrita, ou, aliás, produção, eu pedi um diálogo, como um que a gente já tinha feito, mas introduzindo estas expressões. E, na próxima aula, a gente vai praticar no livro sobre a escrita mesmo, a grafia dessas expressões, para que eles fixem mais essas expressões. Acho que foi isso basicamente a aula.

Nessa descrição, a professora deteve-se, sobretudo, nas ações que ela realizou em sala e não no que foi feito pelos alunos ou no efeito que a aula teve sobre eles. Para Márcia, as ações planejadas foram realizadas e o plano foi cumprido. De fato, pela descrição, a aula foi realizada com sucesso. Em apenas um momento, quando a professora falou sobre a “prática”, ela mencionou o que de fato aconteceu em sala, ou seja, que uma atividade não funcionou bem por causa do barulho. Ao formular a primeira pergunta da sessão de reflexão interativa, foi justamente esta a questão levantada por Jonas, ou seja, quais as dificuldades enfrentadas pela professora nessa aula, ao que ela respondeu: “a indisciplina é muito grande nessa turma”.

Assim, no processo de reflexão interativa, revela-se o elemento mais marcante da aula – a indisciplina –, pois se transformou em um dos tópicos centrais de reflexão sobre a aula de Ana Clara. Também nas anotações feitas após a observação da aula, registrou-se que a maioria dos alunos não participou das atividades realizadas.

Em suma, pode-se dizer que a descrição restringiu-se à aula (nível micro), sua análise foi feita sob o ponto de vista da perspectiva curricular (em termos dos objetivos, da estruturação da aula e das atividades realizadas), e só nas discussões instaurou-se um olhar mais crítico e mais amplo, quando sobressaiu o problema de comportamento dos alunos.

3.2 Aula 2 – Pedro Henrique

A escola onde Pedro Henrique trabalha segue o sistema de ciclagem e desenvolve temas, e, segundo Pedro Henrique, a turma em foco é diferenciada. Nesta

classe, ele é “professor-referência” (responsável pela turma) e ministra aulas não apenas de inglês, mas também de português. Para ele, essa “turma é maravilhosa”.

Na descrição que Pedro Henrique faz de sua aula, ele apresenta os objetivos da aula em termos do conteúdo gramatical e lexical, e o texto é usado como pretexto para o ensino gramatical e lexical:

- [2] Bom, meu objetivo nessa aula foi trabalhar as *countries and nationalities* e começar a trabalhar com eles também a questão do *I am, you are, he is*, mas eu não queria começar a trabalhar o verbo *to be* na gramática. Eu queria trabalhar de uma forma disfarçada. Então, achei interessante trabalhar as nacionalidades, porque tinha um texto [tirado do livro *Steps*]. Eu achei esse texto interessante. Trabalharia também o áudio, que tem a fita, e acho que foi legal. A aula foi legal. [...]. Nessa aula, num primeiro momento, teve a exploração do vocabulário. Então eu coloquei no quadro uma gravura do mundo e tentei “elicit” deles os países que a gente poderia tirar ali de dentro daquele mundo. Aí, depois, eu pedi que eles repetissem os nomes dos países e aí eu peguei e coloquei no quadro “*where are you from?*” e exemplifiquei para eles “*I am from Brazil*”. Eu mostrei uma figura para eles também de umas crianças. Aí, nessa figura, eles iriam me dizer de onde essas crianças eram. Aí tinha uma menina da Inglaterra, do Japão, do Brasil, do México. Nessa parte da aula, eles é que me falaram os países, de acordo com o *brainstorm* que estava no quadro, que eles tinham visto, eles me deram o nome dos países. Depois, eu comecei a trabalhar com eles, inclusive eu enfatizei bastante a pergunta “*where are you from?*”, para ficar bem gravado mesmo e “*I am from...*” e aí o lugar [de] onde os meninos eram. Eu mostrei a gravura e falei: “Bom, esse menino aqui, se a gente perguntasse para ele “*where are you from?*”, como é que ele responderia, “*I am from...?*”. E aí eles começaram a me falar. Depois disso, eu trabalhei mais um pouquinho sobre a pergunta e a resposta. Pedi alguns voluntários que fossem ao quadro e dei para cada aluno uma figurinha mostrando uma nacionalidade. Aí, a sala perguntava: “*Where are you from?*”. Aí cada um ia falando “*I am from...*” de acordo com a figurinha que eles tinham em mãos. Depois, eu pedi que eles se sentassem e eu passei o texto, mas antes de eu passar o texto, eu passei a fita, porque eu acho que eu pequei nessa aula ao escrever “*where are you from?*” no quadro antes de praticar com eles, porque aí há aquele vício da linguagem: eles vêem “*I*” escrito no quadro e eles pensam que é */i/*, */i/ am from...*” E toda hora eu tinha que mostrar para eles que não é */i/*, é */ai/*. Então, aí eu já tive esse cuidado, antes de eu passar o texto para eles, eu passei a fita. Pedi que eles repetissem. A gente trabalhou bastante. Aí depois eu passei o texto para eles, a gente trabalhou mais um pouquinho com o texto, pedi que os meninos repetissem o *American Boy* e as meninas repetissem a *Brazilian girl*. Depois eu fiz um monitoramento com eles, eu falava e eles repetiam. Depois, eles fizeram sozinhos e depois um monitoramento individual, em pares, e eles praticaram o diálogo. Aí como faltavam alguns minutos, para fechar a aula, eu passei algumas perguntinhas em relação ao texto no quadro. O que eu senti nessa aula é que apesar deles estarem nervosos, tanto eles quanto o professor ((risos)), eu senti que o que eu queria passar para eles eu passei. Eles pegaram, não tudo, mas “*where are you from?*”, nomes de alguns países, *thank you, beautiful name...* [...]. Eu me senti muito bem nessa aula.

Como se pode notar no final da descrição, Pedro Henrique avalia sua aula positivamente, avaliação essa que não corresponde à compreensão do grupo sobre a aula. Jonas inicia sua fala também fazendo uma avaliação positiva da aula, porque, segundo ele, Pedro Henrique soube utilizar os recursos didáticos (textos, figuras, fotos dos países, fita), usou adequadamente a voz, os gestos e as mímicas, promoveu “*drills, pair work* e diálogos”, os alunos tiveram que se apresentar lá na frente, ou seja, ele usou “*reading, listening, speaking* e, em casa, os alunos iam treinar o *writing*”. No entanto, apesar disso, Jonas chama a atenção para o aspecto da aprendizagem, fundamentando-se nas entrevistas realizadas com cinco alunos após a aula:

- [3] [...]. Nós somos profissionais, nós sabemos dar aula de inglês, isso aí ninguém nega. Nós podemos escolher qualquer tema, qualquer parte da estrutura da língua que a aula é um show. Mas será que o aluno aprendeu? O que todos os alunos aprenderam? Você dá aquela aula legal, igual foi essa, depois no final da aula você pergunta: “O que você aprendeu?” “Ah, não sei, isso eu não decorei, não”. “Ah, eu esqueci”. Então, [...] nós, professores de inglês, nós ficamos frustrados: “Pô, mas eu preparei tudo e o aluno não aprende!”

Também nas anotações da pesquisadora feitas após a aula, salientou-se que dos três estágios de uma aula comunicativa – “apresentação”, “prática” e “produção” (Matthews, Spratt e Dangerfield, 1985) –, os dois primeiros foram bem realizados tecnicamente, mas, no estágio de produção, os alunos não produziram a língua livremente. Na verdade, o que eles fizeram foi ler o diálogo do texto.

Depois de algumas falas do grupo, Pedro Henrique também reconhece que, do ponto de vista da aprendizagem, a aula “ficou um pouco a desejar”, mas questiona a validade das entrevistas com os alunos:

- [4] [...], *where are you from? e what's your name?* eu estou trabalhando com eles desde o começo do ano. Eu dei até uma música para eles, acho que vocês conhecem. Fala assim, “*what's your name?, how do you do?, what's your address?, I'd like to say hello.*” [...]. E parece que eu não vi na entrevista, *what's your name?* [Ana Clara diz que eles mencionaram essa frase] Eles falaram, então? Mas, às vezes, eles até sabem, mas eles não falam. É uma incógnita, não sei.

Como se percebe, os alunos mencionaram “*What's your name?*”, mas nenhum dos alunos disse que aprendeu “*Where are you from?*”. Esse fato é mesmo intrigante, uma vez que a repetição dessa estrutura ocupou grande parte da aula.

Desse modo, pode-se dizer que Pedro Henrique, quando descreve sua aula, não demonstra ter uma compreensão mais ampla do que realmente aconteceu em sala, o que as discussões no grupo puderam lhe mostrar, ou seja, a necessidade de considerar os efeitos que o processo de ensino tem sobre os alunos. Esses efeitos podem ser um indício de que as atividades realizadas em sala não foram tão eficazes quanto parecem ter sido.

Concluindo, a descrição de Pedro Henrique limitou-se às atividades realizadas (perspectiva curricular) e configurou-se em nível micro. E, na reflexão interativa, a avaliação positiva que Pedro Henrique faz de sua aula é questionada quando se consideram as entrevistas com os alunos, permitindo-lhe rever sua primeira avaliação.

3.3 Aula 3 – Jonas

Jonas é professor numa escola de sistema seriado, cuja avaliação se faz por meio de provas e notas. As aulas são desenvolvidas, em geral, sob a forma de temas ou projetos e, segundo Jonas, como ele já havia trabalhado numa escola em que o sistema era de ciclagem, sua experiência o deixa mais à vontade. Ele desenvolve os temas propostos pelos PCNs de Língua Estrangeira, alguns dos quais são trabalhados por todos os professores da escola.

Jonas não faz uma descrição dos passos da aula, como o fizeram Ana Clara e Pedro Henrique, mas sim descreve o tema que está desenvolvendo, ou seja, coloca sua aula no nível macro. Uma outra característica de seu depoimento sobre a aula é que ele menciona algumas atividades, mas a ênfase é dada aos resultados de aprendizagem pretendidos com o desenvolvimento do tema. Segundo Richards e Lockhart (1996), trata-se de objetivos comportamentais, porque se expressa o comportamento que o professor espera que os alunos sejam capazes de realizar ao final de uma aula ou de um curso. Além disso, os objetivos apresentados por Jonas não se restringem aos objetivos lingüísticos, como se pode ver a seguir:

- [5] Essa aula, como vocês viram, é parte de um todo. Dentro dos temas transversais, ela pode ser incluída naquele tema *eu e o outro* e nas *diversidades culturais* e, a partir disso aí, a gente vai para *famous people*. Então, os alunos, nessa aula, eles já tinham respondido àquelas perguntas sobre ele mesmo, eu, e agora eles vão fazendo uma entrevista com o outro – *eu e o outro*. Então, o aluno passa a se conhecer melhor e ele vai

passar também a conhecer o outro, a respeitar o outro, saber que existem muitos desejos diferentes. [...]. Falando assim mais da estrutura da língua, eles podem aproveitar essa aula para aprender o *I am*, quando dá *personal information*, e eles aprendem *he is, she is*, e também saber de *personal information*. [...]. Eles [também] vão aumentar o vocabulário com relação a animais, frutas, cores. Então o aluno aprende sem precisar usar aquela “decureba” de antigamente: “ah, faça uma lista de 10 animais, uma lista de 10 frutas, de 10 cores”. Então, através da resposta dele, da resposta do colega e, depois mais tarde, quando ele for entrevistar a mãe e o pai, ele vai aumentar o vocabulário. E é claro que vai ter uma cor que o pai vai falar ou que o coleguinha vai falar que ele não vai saber. O que o aluno vai fazer? Ele vai ter que ir ao dicionário, ele vai ter que perguntar alguém. Então é uma oportunidade que a gente dá para o aluno para ele crescer por ele mesmo, sem a gente, porque nós temos que aprender a fazer o nosso aluno ser independente, não ficar só dependendo do professor. [...]. Também os alunos vão aprendendo *possessive adjectives, my, your, his her*. Então, foi um primeiro toque que eles descobriram: “Mas, espera aí, eu respondi *my father is...*, e do meu amiguinho, como que eu vou responder?” Então, automaticamente, os alunos vão chegando a uma conclusão: “Não, para mim é *I am*, mas eu não vou responder *I am* aqui”. Um aluno até me chamou: “Professor, eu respondi aqui *I am*, mas e agora? Como que eu coloco a resposta dele?” Então, os alunos vão aprendendo por eles mesmos. E o professor está ali é para dar uns toquinhos mesmo que eu dei. [...]. Então, futuramente, os alunos vão pesquisar, vão fazer entrevista com o pai ou com a mãe, eles vão trazer isso na próxima aula e depois eu vou pedir um texto para eles sobre *my father* ou *my mother*. [...]. E, nessa *composition*, os alunos colocam, além da realidade do texto, eles colocam a foto da mãe ou a foto do pai. Então isso aí eu acho que aumenta o relacionamento familiar [...]. Ele vai aprender a produzir texto em inglês, fazer parágrafo e depois ele vai ter que ler isso na sala de aula, “*my father is fulano de tal, ele é assim, ele é assado*”. Então, a gente usa as quatro habilidades, ele vai ter que escrever, ele vai ter que falar, e o outro vai ter que ouvir o que ele está falando e, a partir disso, depois que ele conheceu o coleguinha, conheceu ele mesmo, conheceu o pai, conheceu mais o pai e mais a mãe, aí a gente parte para um texto mais complexo, sobre alguém famoso. Por exemplo, eu já entreguei para eles o texto sobre o Nick Carter, do Backstreet Boys.

Como se percebe, Jonas apresenta sua aula como uma subunidade de uma unidade conceitual mais ampla que é o tema “eu e o outro”, que compreende cinco atividades, entre as quais a entrevista trabalhada nesta aula. Pela descrição, depreende-se que esta aula teve como objetivos trabalhar: a) aspectos formativos – conhecer e respeitar o outro, bem como aprender a pesquisar sozinho; b) uma função lingüística – obter informações pessoais; c) tópicos gramaticais – pronomes pessoais e possessivos; d) vocabulário – animais, frutas e cores; e e) aspectos cognitivos – permitir que o aluno faça inferências sobre a língua. E por ter focalizado o que os alunos realizaram nas atividades e que oportunidades de aprendizagem eles tiveram, Jonas mostrou ter uma boa autopercepção de sua aula, ou seja, sua descrição foi coerente com o que aconteceu em sala.

A reação do grupo de professores com relação à aula de Jonas é bastante positiva, e, na reflexão interativa, nenhum ponto de conflito foi levantado. Dos três tópicos centrais de discussão, apenas um se restringiu à aula dada – o bom comportamento dos alunos. As notas de observação confirmam a avaliação do grupo, que, de modo especial, salienta a grande habilidade do professor no que concerne ao domínio de turma.

Pode-se dizer, então, que a perspectiva utilizada por Jonas para descrever sua aula é macro e centrada no aluno. Apesar de Jonas não afirmar de forma explícita que ele avalia sua aula positivamente, sua descrição revela várias razões de eficiência da aula dada, e a reflexão interativa permite concluir que a aula é também vista positivamente pelos outros três professores.

3.4 Aula 4 - Márcia

Conforme se observou em seus depoimentos, Márcia trabalha em uma escola na qual o sistema de ciclos funciona bem, pois os professores decidem os temas a serem trabalhados e reúnem-se semanalmente para avaliar o desenvolvimento do trabalho e o rendimento dos alunos. Ela se mostra satisfeita com a gestão escolar, e aponta dois problemas contextuais: a carência material dos alunos e a indisciplina em algumas salas.

Assim como Jonas, Márcia não se limita a simplesmente descrever a aula, mas também a coloca numa perspectiva macro, ou seja, do projeto que os professores estão desenvolvendo na escola:

- [6] [...]. A gente [os professores da escola] decidiu fazer o projeto “Brasil” e aí eu dei para eles um texto que falava sobre a questão da música brasileira, que a gente deveria dar mais valor à nossa música, que a gente só fica ouvindo música em inglês. Então a gente leu o texto, foi pegando algumas palavras que eles já conheciam, palavras que parecem, então a gente foi lendo o texto, parágrafo por parágrafo, a gente discutiu um pouco esse texto, o que o texto estava falando, e eu passei perguntas sobre esse texto. Então, eles teriam que voltar ao texto. Algumas palavras eu pedi que eles tirassem do texto e, na verdade, eles respondiam algumas perguntas que eu fazia em relação ao texto. Aí teve um momento da aula em que eu fiz perguntas para eles, relacionadas à música. Então, eu perguntava qual música que eles mais gostam, eu falei que eu queria cantores brasileiros, músicas brasileiras, qual o tipo de música que eles gostam, qual é o cantor que eles mais gostam, o nome da música, e eles responderam isso em inglês, que eu fui ajudando na aula passada. Nesta aula que a gente assistiu, eu troquei as fichas, então cada um tinha que falar um pouco sobre o que o colega gostava, para gente estar tentando adivinhar de quem era aquela ficha. Então, além de eles terem que ler e estar tendo que explorar o que

o colega conhece ou não, eles estariam montando as próprias frases. O que eu tinha planejado da aula, que seria essa questão da leitura, depois *writing*, *speaking*, foi realizada. Agora ficou faltando a questão do *listening*, que eu estava planejando dar alguma coisa para eles, não foi possível, mas no andamento da aula foi tudo bem, foi aquilo que eu tinha planejado.

Ao contrário de Jonas, a descrição de Márcia não contempla o que os alunos seriam capazes de realizar, mas sim é expressa, em grande parte, com base nas atividades propostas pela professora, o que se verifica na utilização repetida do pronome “eu” acompanhado de uma ação realizada por ela. E, assim como Ana Clara e Pedro Henrique, Márcia torna explícita sua avaliação positiva da aula. Entretanto, seus objetivos não parecem claros para nenhum dos três professores. A resposta de Márcia à pergunta de Jonas sobre os objetivos é a seguinte:

- [7] O objetivo foi que a gente está discutindo um pouco sobre o projeto “Brasil”. Então eu discuti com os meninos um pouco da música brasileira, que tipo de música que eles gostavam, e estar explorando algumas palavras relacionadas a esse tema Brasil. Aí a gente entrou na questão da música, foi isso.

Como se percebe, Márcia menciona o tema, mas não faz referência aos objetivos lingüísticos. E ainda buscando fazer sentido da aula de Márcia, Pedro Henrique faz uma outra pergunta:

- [8] E como é que você se sentiu depois da aula? Porque quando a gente apresenta uma aula, a gente tem uma certa expectativa. A sua expectativa foi alcançada? Você saiu satisfeita? Como é que foi depois da aula? Seus objetivos foram realizados? Você conseguiu passar para eles o que você tinha planejado? Como é que foi?

A resposta de Márcia toca no ponto crítico da aula, que é o desempenho oral dos alunos. Conforme anotações, esta foi uma aula em que uma atividade de produção oral se realizou. Os alunos estavam sentados em círculo e cada aluno recebeu uma ficha de um colega, na qual estavam escritos os nomes de uma música e de um cantor prediletos. Um aluno deveria perguntar: “*What’s his/her favourite singer/song?*” ou “*Which singer/song does he/she like?*”, e a resposta deveria ser: “*His/her favourite singer/song is...*” ou “*He/she likes...*” Quem adivinhasse a resposta seria o próximo a perguntar. Todavia, os alunos quase não fizeram uso da língua-alvo durante a aula e, na entrevista após a aula, eles não mencionaram as duas perguntas ou respostas, o que se percebe no depoimento de Márcia:

- [9] Eu acho que essa questão deles estarem falando, eu acho é uma coisa muito difícil de a gente ((incomp.)) na sala de aula. Eu vejo que às vezes é muita bagunça, eu não sei se um ouve o que o outro está falando, eu não sei se eles estão prestando atenção no que eu estou falando, mas o objetivo é que eles soubessem como é que fala ele gosta, *he likes*, e o que eu vi das respostas que as meninas deram [entrevista com os alunos] é que elas não falaram nada disso, parece que elas ficaram no projeto anterior, que foi o projeto *family*. [...]. Agora, a questão delas não terem falado essas palavras ou alguma coisa, eu não sei, eu acho que pode ser uma coisa que pode ser trabalhada nas próximas aulas.

Aqui, fica evidente que, quando a professora analisa a aula sob o ponto de vista de como é para os alunos, sua avaliação da aula passa a ser negativa, pois o objetivo, que era a prática das perguntas e respostas sobre as preferências musicais dos alunos, não foi atingido. Desse modo, podemos dizer que a descrição de Márcia foi semelhante à de Ana Clara (Aula 1) e à de Pedro Henrique (Aula 2), pois não contemplou a dimensão contextual da aula. Tal dimensão é colocada assim que a palavra é dada aos outros elementos do grupo, o que permite constatar que a reflexão entre os participantes é que traz à tona o que de fato aconteceu em sala.

Em poucas palavras, a descrição é feita na perspectiva macro, centrada no currículo, e a reflexão interativa coloca em xeque a avaliação positiva da professora, na medida em que mostra que o principal objetivo não foi atingido – os alunos não falaram a língua.

3.5 Aula 5 – Ana Clara

A descrição feita por Ana Clara de sua segunda aula é bastante diferente da primeira. Em vez de se concentrar nas atividades que ela realizou em sala, ela explicita o conteúdo, o foco da aula, a atitude tomada para resolver a questão da indisciplina, o que os alunos fizeram durante a aula e o que eles disseram ter aprendido nas entrevistas realizadas ao final da aula:

- [10] O objetivo desta aula foi justamente reforçar a questão de países e nacionalidades, de origem, mas de uma maneira na qual eles pudessem fazer o processo de oralidade, de repetição, mas sem ser daquela maneira como eu estava fazendo, porque aquilo não estava dando em nada. Eles não sabem a hora certa de falar, não respeitam o colega quando ele está falando e nem me respeitam quando eu estou falando, aquela bagunça total. Então, eu coloquei essa prática auditiva valendo nota [...], uma coisa até meio terrorista, mas é o que está funcionando. Toda atividade que eu levo, eu digo que vale nota [...], então eles têm ficado mais calmos, mais comportados, pelo menos ele fazem

mais silêncio. A minha intenção [...] era somente [...] que eles tivessem checando as respostas, repetindo, porque se eu peço para eles me darem a resposta, eles estão repetindo o que eles ouviram. Na verdade, a minha intenção era repetição e oralidade, mesmo com uma atividade assim mascarada. Eu achei até que foi bem, porque eles repetiram tudo que eu falara, com uma pronúncia razoável [...] e agora eu estou vendo [entrevistas com os alunos no vídeo] que alguns pegaram e muito bem. Teve um aluno que falou /airi/, que é uma coisa que eu nunca tinha visto um aluno falando certinho, e eu já tinha apresentado nacionalidades e países anteriormente. [...]. Eu levei um globo terrestre, eu levei figuras de pessoas para que eles me dissessem a nacionalidade delas, e parece-me que os alunos pegaram bem isso e estão com uma pronúncia até razoável. Posteriormente, eu vou partir para uma atividade escrita no livro, ou mesmo a produção de um diálogo.

Nessa descrição, a professora demonstra ter uma compreensão bem mais ampla de sua aula, na medida em que reflete o que aconteceu em sala e nas entrevistas. A forma como ela descreve esta aula demonstra uma aprendizagem resultante das reflexões anteriores, que, em vez de focalizarem os professores ou as atividades por eles realizadas, focalizaram, em grande parte, os alunos, seu comportamento, sua resposta às ações docentes e a aprendizagem.

Na reflexão interativa, Jonas e Pedro Henrique avaliam a aula de Ana Clara como uma boa aula. O primeiro diz que “o objetivo foi alcançado”, e o segundo salienta o fato de que “os alunos produziram”. Além disso, ambos acreditam que ela utilizou uma boa estratégia para manter a disciplina. Apesar de Ana Clara afirmar que não se sente bem agindo autoritariamente para tornar os alunos mais disciplinados, ela admite que suas aulas ficaram melhores depois que ela assumiu uma postura mais rígida com os alunos.

Sua descrição, em suma, insere-se na perspectiva micro e centrada no aluno, e sua avaliação é feita com base no que os alunos produziram, avaliação essa que é ratificada quando a discussão se abre para o grupo.

3.6 Aula 6 – Pedro Henrique

Pedro Henrique, assim como Ana Clara, descreve sua segunda aula de forma mais abrangente do que a primeira. Além do conteúdo e das atividades realizadas, ele também se reporta ao comportamento dos alunos:

[11] Nesta aula, o meu objetivo era revisar o que a gente tinha visto desde o início do semestre, porque a gente está no final do semestre, então eu queria ver o que eles tinham aprendido. A gente trabalhou, nesta aula, *greetings, occupation e countries and nationalities*. O que eu queria era que eles montassem um diálogo baseado no que a gente já tinha visto. Então, eu deixei a coisa bem solta mesmo, eles poderiam praticar sem ter nada controlado, eu queria que eles produzissem, é uma *free practice* [...]. Primeiro, eu *elicitei* deles quais são as perguntas que a gente faz no diálogo, eles me deram o *feedback*, aí depois no quadro eu coloquei alguns *hints* para eles poderem praticar o diálogo [...], no qual dois colegas de sala estavam se encontrando pela primeira vez. [...]. E, lógico, alguns alunos não participaram, aqueles que estavam mais dispersos mesmo e, particularmente, nesse dia, também, eles estavam chateados, porque um coleguinha deles tinha sido expulso [...]. Mas o que eles estavam querendo mesmo é ir embora, tanto que, quando chegou dez minutos antes de terminar a aula, estava todo mundo já com o mochilinha nas costas para ir embora. Então, meu objetivo era esse, que eles praticassem o diálogo que eles tinham visto desde o começo do ano.

Como se percebe, ao descrever os objetivos, Pedro Henrique expressa o que queria que os alunos fizessem e grande parte de sua fala é dedicada aos alunos, tornando seu depoimento mais coerente com o que ocorreu em sala. Na sessão de reflexão, ele explica que é esse o tipo de aula que sempre acontece na escola e que não reprime muito os alunos, “a não ser quando avançam o sinal”. Quando isso acontece, ele pára, chama a atenção deles, mas na mesma hora volta a brincar. Ele acredita que o clima das suas aulas é “bem legal” e é esse clima que propicia “uma produção melhor e mais espontânea”. Entretanto, ao contrário do que acontece na primeira descrição, Pedro Henrique menciona dois aspectos negativos: o primeiro diz respeito aos alunos: “alguns alunos não participaram”, e outro é que ele gostaria de ter apagado o diálogo do quadro, mas ele ficou “com medo de eles não conseguirem fazer o diálogo sem ler”.

Ana Clara faz uma avaliação positiva da aula, argumentando que o objetivo foi alcançado e que “a produção dos alunos foi intensa”, a despeito de os alunos estarem muito agitados. Anotações descritivas pós-observação evidenciam, no entanto, que metade da turma participou da aula e a outra metade estava andando pela sala e conversando. Além disso, o barulho em sala era muito grande. O professor, no início da aula, disse aos alunos que eles fariam um diálogo e pediu-lhes que fossem falando em inglês as perguntas e respostas que surgem em um diálogo entre dois colegas que acabam de se conhecer. O professor falava as frases em português, os alunos davam as equivalentes em inglês, e o professor as escrevia no quadro em torno da palavra *dialogue*. Depois, o professor escreveu um diálogo no quadro, novamente com a ajuda dos alunos, e pediu aos alunos que fizessem pares para praticar o diálogo, que seria

apresentado e avaliado. Um pouco menos da metade da aula fez a apresentação, que consistiu na leitura do diálogo. Consta das notas reflexivas que o ponto positivo da aula foi a estratégia do professor de extrair dos alunos as falas do diálogo, e que o negativo foi o fato de que, à semelhança do que ocorreu na primeira aula, os alunos leram o diálogo e não tiveram a oportunidade de produzi-lo livremente, ou seja, a atividade não se constituiu em uma “*free practice*”, como era intenção do professor.

Um aspecto enfatizado em seus depoimentos como positivo é a liberdade que os alunos têm em sala, o que, se por um lado permite a construção de um ambiente amigável entre alunos e professor, por outro parece comprometer a aprendizagem, porque os alunos participam da aula se quiserem. Tal atitude demonstra um certo descompromisso com a aprendizagem, que responde pela sensação de frustração que caracterizou o primeiro tópico de reflexão sobre a aula, “resultados e contexto”, como será visto em 4.6.1.

Resumidamente, a aula foi descrita na perspectiva micro e centrada no aluno. Pode-se dizer que Pedro Henrique mostra-se mais crítico na descrição desta aula e mais abrangente da totalidade dos eventos ocorridos em sala, na medida em que focalizou os resultados de suas ações. Aspectos positivos e negativos da aula são percebidos por Pedro Henrique, e, apesar de Ana Clara fazer uma avaliação positiva, a aula suscita reflexões que revelam a insatisfação com os resultados do processo de ensino de inglês na escola pública.

3.7 Aula 7 - Jonas

Como aconteceu na descrição da Aula 3, Jonas coloca esta aula no plano macro, ou seja, dentro de um tema, mas, em vez de objetivos comportamentais, ele descreve os objetivos da aula com base no conteúdo apresentado e nas atividades realizadas:

- [12] O objetivo desta aula aí era introduzir e também praticar um pouquinho de *countries and nationalities*, praticar essa *target sentence*: “*Where are you from?*”. E revisar alguma coisa de verbo *to be*, *I am*, *you are*, *he is*, *she is*, que aos poucos eles vão acostumando, sem ser aquela coisa [...] “decoreba”. [...]. E o objetivo maior, que está por trás disso tudo, é mostrar para os alunos que o nosso país é um país bom, que tem muita coisa boa, natureza, que tem pessoas que se importam com esse país e mostrar também que os políticos não fazem nada por esse país, que a educação no país está cada vez pior, que as drogas estão aumentando cada vez mais, que a miséria está aumentando cada vez mais, mas que, apesar disso, tem uma solução, sim. E o pessoal fala que o Brasil é um país do

futuro, eu ouvia isso há muito tempo, o futuro chegou e o Brasil continua sendo um país do futuro. Por isso que eu brinquei com eles: “O pessoal fala que são vocês que vão mudar essa situação. Vocês acreditam nisso?” Então eu quero despertar nos alunos esse lado, às vezes, a gente escreve no nosso plano, “formar um cidadão consciente, capaz de mudar a realidade, capaz de interagir na sociedade”, mas só que as aulas que a gente dá não têm nada disso. Então eu penso que dá para fazer isso, sim, na aula de inglês. Além de aprender *Where are you from?, I am, He is, She is* e um monte de países [...], eu queria mostrar para eles que existe um punhado de país que tem coisas boas e que o Brasil também tem coisas boas, só que isso não é mostrado, não é falado lá fora. [...]. Sempre que tem alguma coisa do Brasil lá fora, é Carandiru, é o arrastão do Rio de Janeiro, é a bunda da Carla Perez, da Tiazinha. A gente tem que mudar a imagem do país lá fora. E para mudar lá fora, a gente tem que mudar aqui dentro e começar pela mente dos nossos jovens. E dá para fazer isso muito bem na aula de inglês. Esse tipo de aula é o início de um projetinho que eu chamo de “Brasil”. Então, a gente fica mais ou menos um mês trabalhando só Brasil.

Jonas continua essa descrição descrevendo o projeto “Brasil”, em que trabalha vocabulário sobre países e nacionalidades; as músicas *Desordem* e *Polícia para quem precisa de polícia* dos Titãs, e *Que país é esse?* do Legião Urbana; *good points* e *bad points about Brazil*; texto sobre o Brasil; perguntas sobre o Brasil (*Which continent is Brazil in?, What’s the currency of Brazil?, Do you like Brazil?* etc.); gramática (*interrogative pronouns, it, do, does* etc.); escrita: os alunos produzem textos pequenos sobre o Brasil; e produção de cartazes e exposição.

Pela pergunta de Ana Clara sobre o que ele mudaria na aula, pode-se inferir que Jonas faz uma avaliação positiva da aula, pois ele responde que a única mudança seria aumentar o tempo de aula, já que “o texto foi lido correndo”, e ele traduziu sem que eles tivessem muito tempo para entender o significado do texto.

Ana Clara avalia a aula de forma bastante positiva e diz que “seu sonho é ter uma sala como esta”. Ela menciona acreditar que os objetivos foram atingidos, pois nas entrevistas com os alunos, no final da aula, os alunos falaram o que aprenderam sobre os países. Ela acrescenta que “esses alunos serão mais conscientes, eles vão mudar a realidade deles, se continuarem tendo esse tipo de aula”. Também Pedro Henrique acha que os alunos de Jonas participam, estão interessados, e afirma que “a produção deles é fantástica”.

A descrição ficou centrada nas ações do professor, o que não permitiu definir o que aconteceu em sala, foi o olhar de Ana Clara e Pedro Henrique – exclusivamente voltado para os alunos – que possibilitou verificar como a aula se realizou. Assim,

evidencia-se, novamente, que é o comportamento dos alunos que dá a verdadeira dimensão do que constitui uma aula.

É curioso notar que com Jonas acontece o contrário do que ocorreu com Ana Clara e Pedro Henrique, pois enquanto sua primeira aula foi descrita em termos da perspectiva do aluno, a segunda focalizou a perspectiva do currículo. Isso pode significar que Jonas quis enfatizar o conteúdo temático de sua aula e o papel de formador que o professor deve desempenhar.

3.8 Aula 8 - Márcia

A exemplo da Aula 4, Márcia fala não da aula dada, mas de uma unidade de ensino, que é o tema “Brasil” e do qual esta aula faz parte:

- [13] Esta aula começou do projeto “Brasil” e nós, professores, decidimos incluir “Goiás”. Já tem umas duas aulas que a gente deu um texto sobre Goiás Velho, explorando as palavras que eles conhecem e, de uma maneira geral, o que eles entendem do texto. Então esse foi o segundo texto que eu dei sobre o projeto Goiás. A gente estudou sobre o Parque [das Emas], e a minha aula foi o que eu escrevi no quadro, quer dizer, eu só escrevi no quadro as palavras que eles conheciam, uma palavra ou outra eu estava ajudando eles, era só para a gente ver de maneira geral o que é que falava sobre o Parque. Na outra aula [Aula 4], eu tentei fazer uma atividade oral, que eu acho que eles não pegaram muito, não se envolveram em estar falando. Eu acho que eles participaram muito mais desta aula, no texto escrito, eles tiraram muitas palavras do texto também. Então, pelo menos eu acho que esse processo de leitura, pelo menos as estratégias de leitura, que foram o objetivo maior da minha aula, eu acho que eles conseguiram pegar isso. Eles não ficavam toda hora perguntando “O que é essa palavra?” Então eles estavam realmente tentando tirar essas palavras que eles conheciam. [...]. Depois do texto, eu passei três perguntas em relação ao texto. A primeira foi “O que é tinha lá no Parque das Emas?” [...]. A segunda é para ver se eles concordam que a gente tem que ter uma permissão do Ibama [para visitar o parque]? [...]. E a outra é se eles achavam que outras áreas também teriam que ser protegidas pelo Ibama. [...]. Então, [...] [o tema] está relacionado ao projeto “Goiás” e relacionado a outros temas também, como a questão do meio ambiente.

Como o comportamento dos alunos é descrito, tem-se uma idéia dos eventos de sala de aula. Segundo Márcia, os alunos estavam realizando a leitura ao encontrar as palavras conhecidas de cada parágrafo, e ela argumenta que só escreveu no quadro as palavras que eles falaram. Ela afirma que a aula foi positiva, porque, quando ela terminou de escrever as palavras no quadro e eles foram revisá-las, “eles estavam prestando atenção e vendo o que estava sendo retirado do texto”. Além disso, ela

acrescenta que na aula seguinte, quando os alunos respondessem às questões colocadas no final da aula, ela iria saber o que eles haviam entendido do texto e, se houvesse dúvidas, ela voltaria ao texto.

Anotações feitas da observação da aula, porém, indicam que foi a professora que deu sentido ao texto, ao voltar às palavras escritas no quadro e falar o que o texto dizia a respeito de cada palavra. Assim, se, por um lado, é verdade que os alunos trabalharam uma estratégia de leitura, que é a de encontrar palavras cognatas e palavras já aprendidas, por outro, não se pode dizer que eles “leram” o texto. Jonas mencionou ter tido também essa mesma impressão da aula, ou seja, “os alunos não leram o texto”. Esse e o fato de que a língua foi pouco trabalhada são as principais críticas feitas à aula, como se verá em 4.8.1.

Os comentários positivos referiram-se ao foco na leitura. Pedro Henrique, por exemplo, avalia que não houve resistência por parte dos alunos para trabalhar o texto e que os objetivos foram atingidos. Também Ana Clara salienta que a aula foi muito boa e rica, que os alunos aprenderam muita coisa sobre o Parque das Emas e que também aprenderam vocabulário em inglês. Além disso, Jonas concorda com a escolha temática de Márcia, porque o ensino de inglês “deve servir para transformar o aluno em cidadão pensante, ativo, um cara que interfira na sociedade brasileira, onde ele mora, na casa dele”.

A seguir, uma síntese dos resultados da análise das descrições das aulas. Quando possível, as falas dos professores foram mantidas literalmente. Quando não, elas foram resumidas.

QUADRO 3.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS DESCRIÇÕES DAS AULAS				
	Descrição em nível...	Perspectiva centrada no...	Avaliação do professor	Reflexão interativa
Aula 1: Ana Clara	Micro	Currículo	Positiva (o plano foi cumprido).	A indisciplina foi o elemento marcante da aula (perspectiva centrada no aluno).
Aula 2: Pedro Henrique	Micro	Currículo	Positiva (a aula foi legal e os alunos aprenderam).	Boa aula do ponto de vista didático, mas os alunos não parecem ter aprendido muito (perspectiva centrada no aluno).
Aula 3: Jonas	Macro	Aluno	Positiva (vários objetivos comportamentais são explicitados).	Nenhum ponto de conflito é levantado sobre a aula. Um ponto positivo da aula foi o bom comportamento dos alunos (perspectiva centrada no aluno).
Aula 4: Márcia	Macro	Currículo	Positiva (no andamento da aula foi tudo bem).	O principal objetivo da aula não foi atingido – os alunos não usaram a língua (perspectiva centrada no aluno).
Aula 5: Ana Clara	Micro	Aluno	Positiva (em relação ao que ela vinha fazendo).	Os alunos produziram, o objetivo foi alcançado e a estratégia para manter a disciplina foi boa (perspectiva centrada no aluno e no currículo).
Aula 6: Pedro Henrique	Micro	Aluno	Positiva (seu objetivo foi alcançado) e negativa (nem todos os alunos fizeram a atividade proposta e eles leram).	Ponto positivo – a produção dos alunos foi intensa e Pedro Henrique alcançou os objetivos, e ponto negativo – sentimento de frustração quanto aos resultados do processo de ensino de inglês na escola pública (perspectiva centrada no aluno).
Aula 7: Jonas	Macro	Currículo	No geral, positiva, pois apenas uma crítica foi feita: o tempo foi curto para a leitura do texto.	Muito boa aula. Ana Clara diz que os alunos participaram e na entrevista falaram que aprenderam sobre os países e sobre o Brasil. Para Pedro Henrique, os alunos participaram e a produção deles é fantástica (perspectiva centrada no aluno).
Aula 8: Márcia	Macro	Aluno	Positiva (os alunos participaram muito mais desta aula do que da Aula 4 e eles aprenderam as estratégias de leitura utilizadas).	Pontos positivos: não houve resistência por parte dos alunos em trabalhar o texto; os alunos aprenderam vocabulário e muita coisa sobre o Parque das Emas; boa escolha do tema. Pontos negativos: os alunos não “leram” o texto e a língua foi pouco trabalhada (perspectiva centrada no aluno e no currículo).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO SOBRE AS AULAS

A virada reflexiva é um tipo de revolução. Ela vira de ponta cabeça o problema da construção de uma epistemologia da prática. [...]. Mesmo quando o pesquisador quer ajudar os práticos a adquirirem novas habilidades e compreensões [...], seu principal interesse é descobrir e ajudar os práticos a descobrirem o que eles já entendem e sabem como fazer.

Schön

Este capítulo divide-se em oito seções, correspondentes às oito aulas que se tornaram objeto de reflexão. O número de tópicos centrais variou entre um e três para cada aula, e elucidam-se as teorias dos professores concernentes aos diferentes tópicos, bem como os pontos convergentes. Ao final, apresentam-se os quadros com as sínteses dos resultados, que retomam as principais teorias individuais e as teorias consensuais.

4.1 Aula 1 – Ana Clara

O primeiro tópico central de reflexão da Aula 1 foi a indisciplina, que se constituiu o principal problema da aula de Ana Clara, e gerou reflexões sobre os alunos e o conteúdo. O segundo tópico também bastante discutido, diz respeito ao “conteúdo” e “objetivos”. Esse tópico foi levantado por Márcia, que discorda da abordagem de ensino de Ana Clara (Quadro 4.1).

4.1.1 Alunos e conteúdo (indisciplina)

A indisciplina foi uma questão de grande incômodo para os quatro professores, ocupando grande parte das discussões e gerando interpretações a respeito da diferença entre as turmas.

- [14] Ana Clara: [...], é engraçado essa coisa de turma. Na 5ª A, eu trabalho com eles de uma maneira super boa, não tem esse tumulto que teve lá, e eles praticam muito mais. Eu faço muito mais *drills* com eles. Lá eu consigo chamar voluntários para praticar o diálogo, eles prestam atenção naquele diálogo. Eu já fiz inclusive trabalho de pares lá, e lá funciona. [...]. Pedi para cada um depois apresentar na frente o seu diálogo, como se fosse um curso de inglês normal [curso de línguas], é o que a gente faz no centro de línguas, nos outros cursos, nos quais eu já dei aula. [...]. Também a 6ª A tem uma produção muito boa, é uma das melhores turmas do colégio.

Ana Clara tem consciência de que a falta de disciplina impede que os alunos aprendam e, de fato, segundo Ur (1996, p. 260), “a relação entre disciplina e aprendizagem em uma aula é crucial”. No entanto, a percepção de que algumas turmas são mais produtivas do que outras é para Ana Clara uma incógnita, e ela chega a acreditar que, no caso da turma cuja aula foi gravada, “os alunos da primeira fileira é toda de meninos desajustados mesmo”.

Algumas razões da indisciplina e algumas idéias para resolver o problema são colocadas pelo grupo, bastante coerentes com a literatura especializada (Ur, 1996). Isso é evidente na pergunta de Pedro Henrique: “Ana Clara, a que você atribui essa falta de disciplina? Porque a gente percebe que os alunos, eles não entendem ainda o porquê de estudar inglês. [...] Será que essa indisciplina não vem disso?” Segundo Matthews, Spratt e Dangerfield (1985), se os alunos não são capazes de perceber por que eles estão aprendendo algo e como isso pode lhes ser útil, eles provavelmente não se sentirão motivados.

Jonas sugere que a aula deve ter significado e ser de interesse para o aluno:

- [15] O pessoal da 5ª, os alunos da 5ª e da 6ª série, como que eles gostam de Backstreet Boys, Spice Girls! Você pega um texto, a biografia do Nick, e então você vai trabalhar pronomes, *he*, *where is he from?*, procedência, idade, em que país mora [...]. Tudo dentro de um tema “*Famous people*”. Você pode mostrar o texto para ele, você escolhe alguém famoso, depois pede para eles produzirem alguma coisa. [...]. O aluno não vai embora, só com “ah, eu estudei *he* e *she* e *it* hoje”. Não, “eu estou estudando a vida do Nick do Backstreet Boys”. [...]. Está estudando gramática, está fazendo *listening*, está fazendo *writing*, eles estão produzindo texto... E fica uma coisa mais significativa, melhora a disciplina, os alunos ficam mais participativos...

Pedro Henrique reconhece que cada turma tem um caráter peculiar, mas avalia que o interesse é de “essencial importância”, porque o “aluno interessado fica mais quieto em sala”. Além disso, segundo ele, sua experiência tem lhe mostrado que o professor precisa saber mais sobre os interesses dos alunos:

- [16] [...]. Eu tinha uma F1 [F = 5^a série], que não dava para trabalhar de jeito nenhum. Já a F2, dava para trabalhar. O que eu pude perceber [é que] eu tinha que ver o que eles estavam querendo na F1. O que era mais importante para eles? Comecei a pesquisar, cheguei nas músicas, que eles gostavam muito de música. Comecei a trabalhar com eles música para ver se dava para eu chegar até eles e funcionou. [...] Eu acho que a questão da disciplina entra muito nessa questão do interesse do aluno, do envolvimento dele na atividade, do querer dele. [...]. O que ele quer aprender? [...]. Então o que a gente tem que fazer? A gente tem que tentar chegar até ele.

Isso vale, sobretudo, para os “alunos problemáticos”, que, segundo Pedro Henrique, parecem mais alheios às atividades pedagógicas. Segundo este, sua experiência prática mostra que focar temas de interesse desses alunos é uma maneira de envolvê-los nas atividades e mudar o seu comportamento em sala de aula, que, muitas vezes, é reflexo do que ele vive fora da escola:

- [17] [...]. Nós começamos a trabalhar família, [...], uma atividade parecida com essa que o Jonas fez, “*My father is...; He is...; His occupation is...*” E teve um que colocou: “Não, eu não gosto do meu pai e não vou falar do meu pai de jeito nenhum”. Depois, a gente foi descobrir que é porque o pai batia nele quase constantemente. Então, a gente tem que chegar a ver o que é o universo daquele aluno, porque, às vezes, a gente fica pensando assim: aquele é um aluno problemático, eu vou deixar ele à parte. Não, eu acho que aquele aluno é o que a gente tem que ficar mais perto dele. [...]. E acho que uma das maneiras é tentar alcançar o que ele gosta.

Como se vê, a reflexão gerada em torno do comportamento dos alunos desvela um tipo de conhecimento prático do professor, que é o conhecimento que ele tem sobre o aluno, e desdobra-se na questão do conteúdo de ensino, que, segundo Pedro Henrique e Jonas, deve se pautar por temas gerais que fazem parte do universo cultural do aluno. Isto significa dizer que o elemento fundamental na escolha do conteúdo deve ser o próprio aluno, cujos sentimentos, conhecimento, opiniões e experiências devem ser explorados.

4.1.2 Conteúdo e objetivos

O outro tópico importante de reflexão da Aula 1 surgiu de uma pergunta de Márcia, logo após a descrição da aula: “Qual seria o objetivo de ensinar inglês para a 5^a série?” Ana Clara explica dizendo que é o desenvolvimento das habilidades orais: “Eu acho mais do que justo você ter uma aula de língua estrangeira, na qual você possa praticar as quatro habilidades”. E acrescenta que o professor tem a “obrigação de dar

essa oportunidade aos alunos”, porque eles “gostam e querem falar inglês”. Para ela, os alunos

- [18] numa escola regular, podem aprender a falar inglês, não de uma maneira fluente, [...], mas podem aprender a ouvir o inglês, a reconhecer sons em inglês, reconhecer palavras, ter uma produção oral. Eu acho que faz parte do processo como língua toda.

Quanto ao inglês instrumental, ela expressou o seguinte ponto de vista:

- [19] Eu, sinceramente, não acredito muito nesse negócio de inglês instrumental. Inglês instrumental é um recurso para quem quer chegar rápido a um objetivo, para quem quer fazer uma prova de mestrado e nunca teve contato com a língua. Aí vai aprender instrumental. Mas eu acho que a língua são as quatro habilidades. A gente não pode, não é que não pode, no caso deles, [que] estão aprendendo inglês na 5ª série, ainda tem a 6ª, a 7ª e a 8ª, por que não as quatro habilidades?

Ana Clara também utiliza como argumento para justificar o desenvolvimento das quatro habilidades, o fato de, em sua escola, existirem vários alunos que têm parentes na América do Norte. E citou um caso de um aluno, cujos pais moram nos Estados Unidos, que “fala inglês fluentemente”.

A opinião de Márcia é contrária à de Ana Clara. Para Márcia, a necessidade imediata dos alunos é ler e não falar a língua, pois há uma grande inserção do inglês escrito no contexto brasileiro. Além disso, o inglês deve servir para “educar, para formar o aluno e é aí que o texto entra”. Esse conhecimento de Márcia, segundo ela, é ratificado em sua pesquisa feita para um curso de especialização, que objetivava avaliar a contribuição de uma proposta de ensino–aprendizagem de inglês para o Ciclo II (que corresponde às 3ª, 4ª e 5ª séries), fundamentada nas teorias vygotskianas e no conceito de ensino–aprendizagem de língua estrangeira para os Terceiros e Quartos ciclos apresentados nos PCNs. Os resultados dessa pesquisa mostraram também que, além de os textos em língua inglesa auxiliarem no processo de alfabetização em ambas as línguas e promoverem o acesso à informação e à conscientização, para a maioria dos alunos, no entanto, “o inglês é visto como uma língua que serve somente para a comunicação oral em outros países e com outros falantes de língua inglesa”. Essa concepção da língua como “língua universal falada”, segundo Márcia, possibilitou repensar sua prática pedagógica, e agora ela considera importante “adequar os temas às questões orais”. Pode-se perceber a relevância desta pesquisa na vida profissional de Márcia na seguinte afirmação:

[20] [...]. Antes eu acreditava que era só texto e, através dessa pesquisa, eu descobri que não, que eles também querem falar, então eu acho que não é aquela coisa extrema, ou só falar, ou só ler. Eu acho que é ler também e estar fazendo atividades orais com eles. É isso que eu comecei a fazer esse ano, mas eu não descarto a questão do texto, que é uma das coisas que eu mais acredito hoje para o Ciclo II, seja 3ª série, 4ª, 5ª, é a questão do texto.

Jonas acha difícil trabalhar as quatro habilidades no contexto atual da rede pública, visto que, segundo ele, não tem percebido resultados positivos em longo prazo. Essa questão foi discutida em um curso de formação que ele fez, ocasião em que aprendeu a trabalhar com temas, por meio de textos, os quais são, hoje, o elemento central de suas aulas. Entretanto, para ele, priorizar a leitura não significa excluir as outras habilidades, que devem ser trabalhadas a partir de textos cujos temas são de interesse para os alunos. Esse é o mesmo ponto de vista de Márcia, para quem o ensino de inglês “tem que partir de algum tema, porque senão a aula fica vazia”. Além disso, ela afirma que a função de um professor de língua não é só ensinar a língua: “A gente tem que ver que, antes de a gente ser professor de inglês, a gente é educador”.

A posição de Pedro Henrique é a de que é possível “conciliar as quatro habilidades”, mas admite que não dá para fugir dos textos, mesmo porque os professores de língua da rede municipal de ensino são orientados a priorizar a leitura. No que diz respeito aos temas (ele trabalha em uma escola onde o sistema de ciclagem está em vigência e, portanto, desenvolve temas), ele considera que alguns, como “Violência”, são difíceis de ser trabalhados, especialmente no Ciclo II (3ª, 4ª e 5ª séries), pois não há textos que sejam adequados, em termos de vocabulário e estrutura, aos níveis mais elementares.

Também Jonas concorda com Pedro Henrique quanto a essa dificuldade, mas, para ele, a solução é “pesquisar e produzir os textos” a serem utilizados em sala:

[21] Você não vai encontrar um livro que tem o tema família, depois vai trabalhar o tema droga, depois o racismo... Então você tem que se virar, produzir texto, discutir com os alunos, pedir para eles produzirem o texto deles e, a partir do texto dele, você trabalha gramática.

Para Márcia, uma outra solução, além da elaboração de textos, pelos alunos ou pelo próprio professor, é trabalhar textos pequenos, pois o objetivo, no caso de alunos das séries iniciais, deve ser simplesmente levar os alunos “a olharem as palavras cognatas”.

A grande vantagem dos temas, na opinião de Jonas e Pedro Henrique, é que as aulas não mais se constroem em torno de um conteúdo gramatical. Nas palavras de Jonas, “o importante é você trabalhar os temas com os alunos e, a partir dos temas, você vai trabalhando as estruturas da língua”. Os temas, na concepção de Pedro Henrique, são também uma maneira de trazer a realidade do aluno para a sala de aula.

Jonas, Pedro Henrique e Márcia concordam que o ensino de inglês está mudando, porque as necessidades do aluno hoje são outras, e a própria Secretaria Municipal de Educação já reconhece o valor da Língua Estrangeira, uma vez que as escolas estão adotando a grade paritária (mesmo número de horas para todas as disciplinas). Jonas afirma que inglês é a língua do mundo global e da internet e pode ajudar o aluno a passar no vestibular, além de garantir-lhe um emprego.

A afirmação de Márcia de que é uma “ilusão pensar que o aluno vai sair da escola falando e lendo inglês”, com duas aulas por semana e 40 alunos em uma sala, causa um *frisson* nos outros três professores, que acreditam que pelo menos o básico eles deveriam sair falando. Nas palavras de Jonas, “aprender inglês na escola pública é um direito do aluno”, mas os quatro professores concordam que não depende só do professor, mas de fatores contextuais, como, por exemplo, o reconhecimento da importância da aprendizagem da língua inglesa pelos pais, pela escola e pelo governo.

Em suma, os quatro professores vêem a possibilidade de ocorrer a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos da rede pública, mas há dois pontos de vista no que diz respeito ao foco de ensino. Em um *continuum*, tem-se Ana Clara, à esquerda, a favor da ênfase nas habilidades orais, e, à direita, Márcia, em defesa do foco na leitura. Pedro Henrique estaria mais próximo de Ana Clara, ao passo que Jonas estaria mais próximo de Márcia. Um ponto consensual entre eles é que o grande entrave ao desenvolvimento das quatro habilidades são os fatores contextuais e que o foco na leitura tem como vantagem a substituição da gramática pelo texto.

Nas reflexões sobre esse tópico, parecem óbvias a influência dos PCNs sobre Jonas e Márcia e a orientação de Ana Clara e Pedro Henrique mais voltada à abordagem comunicativa, o que é reflexo não só de sua experiência como alunos, mas também de sua formação e experiência profissionais, conforme se constata nas informações obtidas no questionário inicial (apresentadas no Capítulo 2).

4.2 Aula 2 – Pedro Henrique

O primeiro tópico levantado sobre a Aula 2 foram os temas, pelo fato de Pedro Henrique, por estar em uma escola de ciclo, não ter trabalhado um tema em sua aula. O segundo foi a repetição, novamente por ter sido um procedimento pedagógico do qual os professores discordaram (Quadro 4.2).

4.2.1 Conteúdo (temas)

No início da sessão de reflexão interativa, Pedro Henrique diz que os professores se reúnem toda sexta-feira para decidir sobre o tema a ser trabalhado na semana, mas os temas apenas orientam o trabalho do professor e não há um programa de ensino que deve ser seguido. Antes desta aula, ele havia trabalhado o tema “Família”, passado o filme *O Rei Leão*, trabalhado os animais e apresentado algumas palavras sobre violência, no projeto “Violência”. No entanto, como esse é um tema difícil para trabalhar por muito tempo, ele resolveu trabalhar “*Countries and nationalities*”. Esta aula, então, fugiu ao tema proposto pelos professores e, segundo Pedro Henrique, isso acontece porque, às vezes, é difícil “adaptar as aulas ao projeto da escola”, e “você tem que caminhar sozinho”.

Márcia discorda de Pedro Henrique, pois acredita que os temas são decididos conforme as necessidades dos alunos e, assim, eles devem ser trabalhados até que os professores da escola decidam que devem ser mudados. Ela reconhece a dificuldade de encontrar textos em inglês referentes aos temas, mas sugere que, nesses casos, podem ser utilizados textos em português, o conhecimento do aluno sobre o tema e pesquisas sobre violência em programas de televisão. O mais importante, em sua opinião, é que os temas sejam de fato discutidos com os alunos.

Para Jonas, o trabalho com temas é até mesmo uma forma de compensar os resultados nem sempre positivos no que se refere à aprendizagem da língua. Ele afirma que alguns aprendem, “mas infelizmente a maioria parece que não consegue sair falando: ‘*Oh, my name is fulana, I’m from Brazil...*’”. E argumenta que trabalhando “Família”, por exemplo, “pelo menos alguma coisa fica, às vezes melhora o relacionamento do filho em casa com o pai”.

Um outro argumento levantado por Pedro Henrique com relação aos temas diz respeito ao fato de os alunos se cansarem e perderem o interesse:

[22] Às vezes, os meninos falavam assim: “Ah, não, professor, mas de novo, trabalhar isso de novo?” [...]. Às vezes, [você] está trabalhando uma determinada coisa com uma determinada turma, mas você está sentindo que eles estão resistentes. Aí você pode parar, mudar, porque aí não vai para frente.

Márcia avalia que este é o momento de “colocar para a equipe que é preciso encerrar o projeto e começar outro”. Jonas também reconhece que os alunos se cansam de estudar sobre o mesmo tema nas diferentes disciplinas e acha que não se deve insistir em um tema que já não tem interesse para os alunos.

Em suma, a questão dos temas é colocada a propósito do fato de que, tendo a escola de Pedro Henrique adotado a ciclagem, um tema transversal deveria ter sido trabalhado em sua aula, o que não aconteceu. Parece haver um consenso sobre as dificuldades em trabalhar alguns temas, mas Márcia apresenta algumas soluções para resolvê-las e ressalta a importância deles. Pedro Henrique, Jonas e Márcia também concordam que os alunos é que devem ser o termômetro da necessidade de mudança de temas.

As teorias práticas apresentadas aqui por Márcia e Jonas, sobre a importância dos temas, vale ressaltar, são consequência de suas experiências de formação e experiências profissionais. Sua fundamentação teórica sobre o assunto é bem assentada e suas experiências de sala de aula são bem-sucedidas.

4.2.2 Procedimentos pedagógicos (repetição)

A repetição foi outro tópico central de discussão, visto que ocupou grande parte da sessão de reflexão interativa. De acordo com anotações, esse foi o ponto crítico da aula, e chamou a atenção o fato de que, apesar de a repetição de uma pergunta e de uma resposta (“*Where are you from? I’m from...*”) ter ocupado grande parte das atividades em sala, ainda assim nenhum dos alunos as citou quando perguntados sobre o que haviam aprendido na aula. Jonas é o primeiro a afirmar que se se pede para o aluno “repetir o diálogo que ele repetiu mais de dez vezes, ele esquece”. Para Márcia, a repetição foi mecânica na aula de Pedro Henrique, e, com base em sua própria

experiência de aprendizagem, ela diz que a repetição é muito “cansativa e quando eles repetem, repetem, eles desligam”.

Pedro Henrique diz ter discutido muito essa questão com uma coordenadora pedagógica, a propósito de uma aula ministrada por ele:

[23] Porque [...] eu tive uma experiência com a não *repetition* que foi muito interessante, porque eu queria que os alunos produzissem, que eles falassem, mas eu não trabalhava *repetition* com eles. Então, o que aconteceu? Um dia, eu parei e comecei a fazer esses *drills* com eles. Eu senti que melhorou [...], porque até então eles não estavam sabendo qual era o mecanismo da linguagem [...] Eu me lembro até hoje que era a questão do “*May I take your order?*” Eu coloquei no quadro “*May I take your order?*”, coloquei o menu, e coloquei alguns itens de comida, e queria que eles falassem para mim “*May I take your order? Yes, I’d like a sandwich with a...*” etc. Quer dizer, eu queria que eles produzissem, mas eu não tinha trabalhado o *pattern* com eles antes.

Embora Pedro Henrique tenha demonstrado consciência de que a repetição não pode ser usada toda hora, as falas dos outros três elementos do grupo sugerem que houve muita repetição na aula e que a repetição foi mecânica. No entanto, teoricamente, a compreensão de Pedro Henrique a respeito da repetição assemelha-se à de Ana Clara e Jonas:

[24] Ana Clara: [...]. A gente não pode querer toda aula fazer *drill* e *presentation*, mas é importante, sim, porque dá essa oportunidade para eles falarem, balbuciarem a língua, terem um contato com a língua. [...]. Eu acho que é válido, sim, a repetição é válida, não toda hora, tem que ser usada somente nos casos de *presentation* e em tópicos assim bem explícitos, são *countries?*, são *countries*, *é food?*, *é food*.

[25] Jonas: [...]. Eu acho que os alunos têm que ouvir alguém falar e repetir. Até nós, quando éramos crianças, ficávamos repetindo nosso pai, nossa mãe, os nossos irmãos. Infelizmente, a única fonte da língua inglesa para os nossos alunos somos nós, professores. Então, eles vão repetir quem? Onde eles vão ouvir para poder...? E são só duas vezes por semana. Então, acho que naquele momento ali tem que trabalhar um pouquinho de *repetition*. Não exaustivamente, mas acho que é necessário.

Já Márcia se coloca contra a repetição e cita duas experiências que mostram que a repetição é desnecessária. Uma experiência foi como professora, em que os alunos ouviram uma fita de três crianças falando sobre a família e, depois, foram capazes de falar sobre suas próprias famílias:

[26] Eles começaram “*My family are...*”, aí, eles falavam do pai, da mãe, tudo em inglês. É lógico que a pronúncia não vai sair toda certa do mesmo jeito que os seus [Pedro Henrique] meninos não saíram. Você viu que eles repetiram “*Where are you from? Where are you from?*” e na hora que chegavam lá na frente, eles estavam errando? Então, eu não gosto de estar fazendo isso com os alunos.

A outra experiência de Márcia refere-se à sua própria aprendizagem. Ela diz que, quando assiste a um filme, ela presta atenção no que as personagens falam e aprende. E acrescenta que isso acontece com os alunos, que aprendem as palavras que ela sempre usa em sala de aula, como *all right* e *very good*:

[27] [...]. Eles falam “*Very good!*”, você não ficou repetindo *very good, very good*, para eles repetirem. Às vezes, tem isso também. Eu falo muito “*All right!*” na sala, e eles ficam “*All right, all right!*”, entendeu? Eles prestam atenção no que a gente fala.

Márcia também discorda de Jonas quanto à afirmação de que a criança aprende a língua materna por meio da repetição:

[28] E eu acho, a questão que você falou da criança, que a criança repete, ela observa primeiro você falar, aí depois ela te repete. Mas não é aquela coisa, por exemplo, você vai chegar para ela e ficar “caneta, caneta, caneta”, não. Ela te observa: “Pega aquela caneta em cima da mesa?”, depois fala: “Ah, aquela caneta caiu no chão!”. Depois ela vai ver, “Ah, pega essa caneta!” Ela nota a questão da palavra aí, mas não é que o pai e a mãe chegam e “oh, repete isso para mim, caneta, caneta”.

Como se pode perceber, as concepções de Jonas, Pedro Henrique e Ana Clara a respeito da prática da língua em sala de aula divergem da concepção de Márcia, talvez pela própria utilização da palavra “repetição”, que remete às tão contestadas técnicas behavioristas de aprendizagem, que fundamentaram a abordagem audiolingual dos anos 60. De fato, a repetição mecânica tem recebido muitas críticas nas últimas décadas, mas, na literatura sobre ensino de língua, é reconhecida sua importância, pois “é um ingrediente essencial no processo de aprendizagem para muitos aprendizes e promove as habilidades que possibilitam o futuro desempenho comunicativo” (Nunan, 1999, p. 76). Todavia, hoje, há um certo consenso de que os exercícios repetitivos, por si só, não garantem que os alunos adquiram habilidades comunicativas, pois eles precisam de oportunidades para o uso criativo da língua. Por isso, sugere-se, nos livros de metodologia, a técnica da repetição com significado (*meaningful drills*), ou, em outras palavras, de uma real prática com negociação de significado, que tem como objetivo dar

oportunidade ao aluno de usar a língua (Doff, 1988; Matthews, Spratt e Dangerfield, 1985).

A reflexão do grupo dos quatro professores sobre a Aula 2, então, começa com a questão da aprendizagem, com base nas entrevistas dos alunos, mas focaliza sobretudo a técnica da “repetição mecânica”, que abre espaço para a reflexão sobre o uso da língua em sala de aula. Basicamente duas teorias práticas são aqui mobilizadas, a de Márcia, que considera a exposição ao insumo compreensível suficiente para que os alunos produzam a língua, teoria essa que contrasta com a dos outros três professores, para quem a repetição é fundamental para o desenvolvimento lingüístico.

Embora a origem das teorias de Jonas e Ana Clara não tenham sido explicitadas, Pedro Henrique deixa claro que sua foi teoria tem origem em sua experiência profissional. No caso de Márcia, as experiências que ratificam sua teoria são de dois tipos: da profissão e da própria aprendizagem.

4.3 Aula 3 - Jonas

Três tópicos tornaram-se objeto de reflexão: a disciplina (neste caso porque os alunos de Jonas estavam disciplinados), os resultados do trabalho com temas (que para Ana Clara não parecem ser melhores em termos de aprendizagem), e os procedimentos pedagógicos concernentes à avaliação, utilizados pelos professores (Quadro 4.3).

4.3.1 Procedimentos pedagógicos (disciplina)

Pedro Henrique diz que a aula foi muito boa e o “*speaking* na sala fluiu bem”, mas o que chama a atenção de Pedro Henrique é que Jonas conseguiu fazer um trabalho oral sem qualquer problema disciplinar. De fato, consta de anotações das aulas da pesquisadora que Jonas parece ser um daqueles professores que tem uma “‘autoridade’ carismática natural” (Ur, 1996), porque ele tem grande facilidade para lidar com os alunos.

Pedro Henrique se mostra bastante intrigado com essa questão, pois enfrenta problemas disciplinares sérios e, às vezes, não consegue dar aula. Jonas afirma que nem todas as suas turmas são disciplinadas e interessadas como esta. Ele cita como exemplo

uma turma de repetentes, em que “os alunos já estão grandes, estudam inglês há três anos e não desenvolvem, não despertam interesse”. Para ele, isso é “incógnita” para qual “os professores ainda não têm resposta. Por que às vezes a aula funciona e às vezes não?” No entanto, ele confirma não ter problemas disciplinares tão graves a ponto de não poder dar uma aula: “Geralmente, a coisa funciona”.

Daí a curiosidade de Pedro Henrique pelos procedimentos pedagógicos utilizados por Jonas, que afirma ter desenvolvido uma estratégia para “cativar os alunos”, que ele sempre utiliza no início do ano em todas as 5^{as} séries.

[29] Quando eu entro na 5^a série, minha primeira aula é aquela musiquinha [cantada pelos alunos na entrevista]. Todo mundo escuta, todo mundo quer aprender cantar, os alunos custosos sentam, “*Good morning, good morning, good morning*” [cantando]. Aí eles já ficam “*Good morning!*”, depois você faz individual, “*Good morning, students!*”, “*Good morning, girls!*”, “*Good morning, boys!*”. E eles já aprendem no primeiro dia a falar inglês e, depois disso, essa musiquinha pode virar um diálogo. Agora vem dois alunos, “*Good morning!*”, “*Good morning!*”, “*What’s your name?*”, “*My name’s fulano*”, “*Beautiful name*”, “*Thank you*”. Então, primeiro dia de aula, eles já falam inglês. Isso, para eles, “nossa, já estou falando inglês!”. Então, os alunos custosos já cantam e tal. Aí, quando for na outra aula, você traz um Backstreet Boys, que todo mundo acalma. Coloca um “*Everybody, everybody*” [cantando], porque isso eles sabem cantar, “*Yeah, yeah*” [cantando]. Então, os custosos acalmam e depois você entrega a letra e pede para eles cantarem só o refrão, “só os *boys* agora”, “só as *girls*”. Então, eles vão acalmando, acalmando, aí depois você entra com o texto do Nick. Eles não vão estranhar, sabe por quê? Porque o Nick, eles vêem na televisão, eles querem saber onde ele mora, o que ele come, ele gosta de fazer o quê? Agora se você trouxer um texto do David não sei que lá, lá da Suíça, que vai esquiar no final de semana... Lembra antigamente aqueles textos? Fulano de tal gosta de esquiar, *in the morning he does the gardening*, aí os alunos não interessam. Então fala das Spice Girls, fala do Leonardo Di Caprio, que eles vão ficar quietinhos, querem saber tudo.

A questão da disciplina volta, então, a ser discutida, o fator interesse é de novo levantado e duas experiências negativas são relatadas, uma por Márcia, que mostra que nem sempre levar coisas que eles gostam funciona, e, outra por Ana Clara, que tentou trabalhar uma música do Backstreet Boys, mas não pôde fazer as atividades relacionadas à música, porque os alunos queriam simplesmente ouvi-la.

[30] Márcia: Às vezes, funciona levar coisas que eles gostam e às vezes não funciona. Às vezes, você leva algumas coisas que eles gostam, mesmo assim eles estão com a cabeça lá longe, estão com a cabeça em casa. [...]. Eu já tive duas salas no ano passado, foi muito difícil, foi a 3^a série, que realmente eles só queriam brincar. Então eu começava as aulas brincando, eles ficavam mais calmos, mas a questão é que eles só queriam brincar.

[31] Ana Clara: Inclusive eu tenho uma experiência traumatizante com Backstreet Boys. Eu levei aquela música, uma recente deles que fez sucesso no rádio, levei na 5ª C, que é uma turma difícil de se trabalhar, [...] Eles queriam escutar a música, mas não queriam completar, não queriam cantar, não queriam nada, queriam ficar escutando a música somente.

Nesta sessão, há uma reelaboração da reflexão da Aula 1, com a opinião de Márcia e Ana Clara, que, naquele momento, não se manifestaram sobre o tema, mas agora salientam a dificuldade de lidar com a indisciplina e compreendem que “cada sala é um caso”. Na verdade, quando colocam isso, implícito está que elas não acreditam que haja receitas, como Pedro Henrique quer acreditar, ao perguntar o que Jonas faz. Entretanto, Pedro Henrique e Jonas confirmam que a aula deve ser de interesse para o aluno, mas, de modo geral, há um entendimento de que isso não é garantia de que a aula será bem-sucedida.

4.3.2 Resultados (temas)

Pelo fato de ser uma professora recém-contratada na rede pública de ensino e por conhecer muito superficialmente o trabalho com temas, Ana Clara questiona sua eficácia em termos de aprendizagem da língua, ou seja, ela admite que os temas podem permitir que os alunos cresçam como seres humanos, como indivíduos que vivem em sociedade, mas coloca em discussão os resultados desse trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Para ela, com fundamento nos depoimentos das sessões anteriores, tanto faz utilizar um livro ou trabalhar com temas, que “a frustração em termos de língua é a mesma”. E acrescenta que os professores de português também têm dúvidas sobre o rendimento dos alunos, apesar de dizerem que os temas são uma maneira melhor de trabalhar.

[32] O resultado é o mesmo, os alunos não pesquisam em casa, eles não trazem os trabalhos, eles não olham no dicionário, eles não têm crescimento nem na escrita nem na fala. [...]. Na 8ª série, eles [ainda] não sabem juntar idéias, amarrar um texto em português. [...]. Eles aprendem de maneira contextualizada, mas no fundo esquecem tudo o que foi visto, tanto em inglês quanto em outras disciplinas.

Quanto a essa questão, Jonas faz duas afirmações. Primeiro, ele diz que o trabalho com os parâmetros não é a solução: “Quem dera a gente tivesse a solução!” No

entanto, coloca como grande mérito do trabalho com temas o fato de a aula ter deixado de girar em torno de estruturas gramaticais e passou a ter significado para o aluno. Sua segunda afirmação é que o aluno “não vai aprender tudo, mas alguma coisa ele tem que aprender”:

- [33] Ele tem que saber falar sobre ele, tem que saber falar sobre a família dele, sobre as coisas que ele gosta, sobre o país, sobre a cidade, em inglês. [...]. [Mas], pelas condições de trabalho, pela quantidade de aluno e o número de aulas, o aluno não vai aprender a falar e a ouvir, sair falando inglês. Se você estiver pensando assim, você vai ficar frustrada.

Ao contrário de Jonas, Márcia não pensa que os alunos devam dominar um conteúdo lingüístico específico e acredita que, além de informar o aluno, a continuidade do trabalho com textos propicia a aprendizagem de vocabulário e de estruturas da língua, porque as palavras e as estruturas estão sempre sendo vistas em diferentes contextos.

- [34] E quanto à questão de progressão na língua, [em] cada texto ele vai estar vendo palavras em inglês. E ele viu uma palavra nesse contexto, vamos supor que o próximo texto que eu dê para ele, ele vai ver essa palavra, é aí que começa essa questão, não de estrutura, por exemplo, “ah, eu vi presente, eu vi passado”, pode ser também. Mas a questão não é que ele esquece, a questão é que ele vai ver essas palavras em outro contexto.

Ela acrescenta, ainda, que eles precisam ler muito, porque a leitura desenvolve a escrita tanto na língua estrangeira quanto na língua materna. Nesse sentido, ela indica uma estratégia utilizada por ela, que é deixar os alunos escreverem em português com algumas palavras em inglês. Esse conhecimento, segundo Márcia, está respaldado nos PCNs de Língua Estrangeira, que propõem o foco na leitura, não só devido ao critério da relevância social, mas também porque “a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno”.

Aqui, despontam dois pontos de vistas diversos, de Jonas e Márcia, que trabalham com temas. Enquanto Jonas defende o desenvolvimento da habilidade oral, ainda que o objetivo não seja a proficiência, Márcia defende a aquisição da língua por meio da leitura, embora não descarte o desenvolvimento das habilidades orais. Todavia, como já foi dito anteriormente, os dois referendam o trabalho com temas.

4.3.3 Procedimentos pedagógicos (avaliação)

Um outro tópico levantado por Pedro Henrique é a avaliação: “Qual é o melhor, trabalhar com conceito ou trabalhar com notas?” Os quatro professores concordam que avaliar é “difícil, subjetivo” e que tanto notas como conceitos são “arbitrários”. Nas escolas de Pedro Henrique e Márcia (sistema de ciclos), a avaliação é contínua e o professor-referência é responsável por preencher fichas que descrevem, em detalhe, o desempenho de cada aluno nas diferentes matérias. Na escola de Pedro Henrique, após o preenchimento dessas fichas, há uma reunião com todos os professores, em que a produção dos alunos é apresentada e discutida. Segundo Pedro Henrique, apesar de as fichas serem muito trabalhosas, essa é a melhor maneira de avaliar o aluno, porque aí não é “a avaliação de um professor, mas de um grupo de professores”. Se o desempenho do aluno é ruim, ele tem aulas de reforço.

Como, na avaliação contínua, tudo é avaliado, o grupo discute sobre a avaliação da produção oral. Na aula de Jonas, uma aluna foi à frente entrevistar o professor e, depois, essa mesma aluna foi entrevistada por uma outra. As perguntas e respostas foram lidas com alguns erros de pronúncia, mas Jonas afirma que daria nota dez para as duas, porque “elas conseguiram passar a mensagem”. Tal concepção fundamenta-se na abordagem comunicativa, em que o principal objetivo da aprendizagem é a negociação do significado, e a correção só é focalizada quando os erros impedem que esse objetivo seja cumprido (Ur, 1996).

Ana Clara concorda com Jonas e acha que os voluntários sempre merecem nota dez, porque, em geral, eles são os bons alunos e os erros de pronúncia são irrelevantes. Ela afirma que os professores sempre têm um “conceito interno do aluno (aquele lá é bom, aquele lá é ruim)”, e as atitudes do aluno são muito importantes para a formação desse conceito. No entanto, para Ana Clara, os melhores alunos não são os que ficam quietos.

[35] [...]. Para mim, aqueles mais custosos, que andam, que levantam, não são os piores. Aqueles que ficam calados no fundo, que não querem participar, para mim, são os mais difíceis. Eu tenho o caso de uma aluna, ela está na 6ª série, só que a idade dela é muito superior a dos outros alunos. Então ela destoa totalmente do grupo. E ela fica sempre num cantinho calada e eu pergunto para ela e ela se recusa a conversar com os professores. Nenhum professor reclama dela, porque ela faz as tarefas, tira nota boa, mas, para mim, é uma aluna problemática, é uma pessoa que tem sérios distúrbios psicológicos [...]. Essa aluna comigo teria um conceito inferior ao que os outros alunos têm.

Essa questão é discutida por Ur (1996), para quem uma aula barulhenta pode significar que os alunos estão interagindo em pares ou em grupos e, nesse caso, não se pode falar em indisciplina.

Em geral, o grupo parece concordar que a avaliação que considera todas as atividades realizadas pelo aluno em sala de aula e feita por um grupo de professores é melhor do que a avaliação por meio de provas e feita pelos professores individualmente. Além disso, percebe-se que eles se preocupam em focalizar os acertos em detrimento dos erros e, nesse sentido, aproximam-se das metodologias humanistas (Ur, 1996).

No entanto, se, por um lado, eles estão corretos em reconhecer que provas escritas muitas vezes falham em avaliar o nível de conhecimento do aluno, especialmente no ensino de língua estrangeira, em que habilidades orais são trabalhadas em sala, por outro, eles não parecem considerar que avaliar tem como objetivos importantes orientar a ação pedagógica e informar o aluno sobre seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, ou seja, se eles estão progredindo ou não na língua.

Ao contrário das duas primeiras aulas, cujos pontos críticos se tornaram objeto da reflexão, a aula de Jonas, considerada pelo grupo como uma boa aula, despertou o interesse com relação ao aspecto mais positivo da ação pedagógica do professor, que é o domínio de sala, e a outros dois aspectos mais gerais, que são os resultados do processo de ensino e a avaliação.

4.4 Aula 4 – Márcia

Apenas um tópico central foi identificado nas reflexões sobre a Aula 4 e surgiu pelo fato de o objetivo da aula não ter sido alcançado, que era a produção oral dos alunos. Deste modo, os professores focalizaram os procedimentos pedagógicos utilizados pela professora (Quadro 4.4).

4.4.1 Procedimentos pedagógicos (produção oral)

Esse tópico é levantado porque o objetivo da professora, que era a produção oral em sala, não foi alcançado. A explicação dada pelos outros três participantes da sessão para o insucesso da atividade é a ausência da prática, como se pode ver em três momentos da reflexão interativa sobre esta aula:

[36] Pedro Henrique: Você não acha que se tivesse mais repetição, eles teriam fixado melhor a estrutura que você tinha trabalhado em sala ou não?

[37] Jonas: *Repetition* não ajudaria nisso?

[38] Ana Clara: [...], não repetição exaustiva, mas uma prática de balbuciar mesmo a língua, porque ali às vezes ele está falando *he likes, she likes*, mas como é que ele vai pronunciar isso se o modelo dele é você? Às vezes, você fala uma vez, duas, ninguém escuta, mas talvez com a gente repetindo mais vezes, eles possam ter esse modelo mais fixo na memória.

Aqui, percebe-se, novamente, a recorrência da reflexão sobre a prática, ratificando não só a posição de Pedro Henrique, Jonas e Ana Clara, favorável à repetição ou à prática significativa, mas também a de Márcia, que não concorda com a repetição, por razões que remontam tanto à sua formação universitária (“Lá [na universidade onde estudou] é uma coisa que é muito criticada”) quanto à sua experiência como professora:

[39] [...]. Eu lembro quando eu comecei a dar aula, eu fiz isso [exercício de repetição] numa turma de 5ª série. Eu vi que não surtiu resultado, ainda mais com a apresentação de verbo *to be*. Então, é uma coisa que eu não acredito mesmo, eles poderiam ter repetido daquela forma mecânica e não... Então eu acho que é uma coisa que tem que partir deles, porque eles observam, porque eles estão escrevendo.

Mas, se, por um lado, Márcia não tem dúvidas de que a repetição não propicia a aprendizagem, por outro, ela assume ter dificuldade em trabalhar a habilidade oral: “Na questão da fala, é isso que eu acho muito difícil, eles estarem pegando essas palavras, porque eles não ouvem os colegas, não sei”. Mas, como se percebe na transcrição da última fala, [39], ela acredita que a exposição e a prática da escrita são suficientes para que haja produção. Além disso, ela acrescenta que, à medida que outras atividades orais forem desenvolvidas, essa estrutura reaparecerá, e é esse contato recorrente com as estruturas e o vocabulário da língua-alvo, nas diferentes habilidades, que culminará em aprendizagem:

[40] [...]. Eu acho que essa questão deles estarem aprendendo as palavras..., podem ser feitas mais atividades orais, falando essas palavras, eu acho que não é só porque numa aula você repete, repete, eu acho que isso não.

A propósito dessa fala, Pedro Henrique enfatiza a importância da “*meaningful drill*, aquela *repetition* que você repete e substitui, o menino fala, depois ele coloca o contexto dele”, ou seja, ele sinaliza a relevância da qualidade da prática e entende que essa necessidade está implícita na fala de Márcia, quando ela diz que eles precisam de mais atividades orais. Nas palavras de Pedro Henrique, “então é como você [Márcia] falou mesmo, é questão de mais aulas, mais prática”.

A relevância da prática comunicativa em sala de aula tem sido reforçada em vários estudos, tais como o de Ellis (1984) e Swain (1985; 1995). O primeiro investigou sobre o efeito da instrução formal na aquisição de formas interrogativas e mostrou que são as interações genuinamente comunicativas e espontâneas de sala de aula – e não os exercícios de repetição – as responsáveis pela aprendizagem. Já o segundo foi uma pesquisa sobre os programas de imersão no Canadá, cujos resultados colocam em xeque a hipótese do “insumo compreensível” de Krashen (1981; 1982), porque mostram que, apesar da grande quantidade de insumo compreensível recebida pelas crianças desses programas, elas não atingiam grande desenvolvimento lingüístico. Deste modo, Swain (1985) refuta a hipótese de Krashen e apresenta a hipótese da produção (*output*), sugerindo que as oportunidades para a produção da língua são importantes para a aquisição. Também o estudo de Lim, citado por Nunan (1999), reforça que a participação do aluno em sala de aula está muito relacionada ao desenvolvimento da proficiência na língua, ou seja, aqueles que usam mais a língua progridem mais rapidamente.

Concluindo, pode-se dizer que a Aula 4 apresentou-se como mais uma oportunidade de os professores refletirem sobre a questão da prática oral em sala de aula, reforçando a posição dos três professores com mais experiência em trabalhar o desenvolvimento das habilidades orais, de que a prática significativa é um elemento fundamental para que os alunos possam falar.

4.5 Aula 5 – Ana Clara

O primeiro tópico central de reflexão sobre a Aula 5 foi a disciplina, cujos vieses foram o procedimento pedagógico utilizado por Ana Clara para melhorar o comportamento dos alunos, os fatores contextuais e o papel do professor relacionados

ao tópico. O segundo compreende o conteúdo e o professor e recoloca a questão: ensino de língua *versus* formação do aluno (Quadro 4.5).

4.5.1 Procedimentos pedagógicos, contexto e professor (disciplina)

O primeiro tópico de discussão do grupo é a atitude tomada por Ana Clara para melhorar o comportamento dos alunos, ou seja, o tema da disciplina é retomado. Para ela, essa atitude significa “voltar àquele sistema tradicional e autoritário, de anotar o nome dos alunos que estão conversando”, do qual ela discorda radicalmente: “Não foi para isso que eu estudei!” No entanto, no caso dessa escola, essa foi a única saída que ela encontrou, porque “eles não estão preparados para uma prática oral, para ouvir o outro, para responder na hora certa”.

Tanto Pedro Henrique quanto Jonas acreditam que esta foi uma boa aula e consideram válida a estratégia de dizer aos alunos que eles estão sendo avaliados por todas as atividades realizadas em sala, objetivando mantê-los mais atentos à aula. Pedro Henrique afirma que já utilizou tal estratégia e “até a pronúncia deles melhorou, porque eles pararam para ouvir”, o que em geral não acontece, segundo ele.

No entanto, Ana Clara diz que tal estratégia não funcionou em outra turma, de modo que ela gostaria de ouvir sugestões do grupo sobre outras estratégias. Pedro sugere ter fiscais de disciplina na sala (os alunos mais indisciplinados devem ser escolhidos como fiscais, porque eles ficam mais responsáveis e aumenta a auto-estima), promover atividades que mantenham os alunos ocupados, mas que não sejam mecânicas, como copiar do quadro. Jonas sugere um procedimento retirado de um livro de psicopedagogia, que é a leitura, no início de cada aula, das reflexões dos alunos sobre três tópicos: 1) Eu sou alguém; 2) Eu quero que me respeitem; e 3) Eu respeito meus colegas e meu professor. Outra sugestão de Jonas é dizer que todos os alunos têm nota dez em comportamento, mas essa nota diminuirá toda vez que eles atrapalharem a aula. Márcia recoloca a importância de saber o que os alunos querem, de ouvi-los, procedimento que foi bem-sucedido em uma de suas turmas.

Para Ana Clara, a questão da indisciplina em sua escola é um fator contextual, pois os alunos são muito agressivos, a maioria das turmas é indisciplinada, e algumas turmas são acompanhadas pelo Conselho Tutelar, porque vários incidentes

aconteceram e “o estopim foi quando um aluno, filho do pastor, espancou a mãe na porta da escola”.

Pedro Henrique também afirma que a agressividade é um problema na sua escola, mas acredita que são os próprios professores que devem resolver problemas como esse, e, em sua escola, a solução encontrada foi trabalhar o tema “Violência”. Além disso, ele afirma que, quando os alunos estão indisciplinados, “não adianta remar contra a maré”, é preciso parar a aula e conversar, saber o que está acontecendo com os alunos. Jonas também concorda que é preciso parar a aula e esperar que eles se aquietem, pois “gritar não adianta”. Na verdade, ele diz que nem entra em sala se eles não fizerem silêncio. E, quando está em sala, se um ou dois alunos estão atrapalhando a aula, ele pede que eles fiquem um pouco lá fora e voltem só quando quiserem, de fato, assistir à aula.

Tanto Pedro Henrique quanto Jonas avaliam que “não adianta tentar medir força com eles” e ser agressivo, porque eles estão acostumados com agressão em casa. É preciso tentar ser amigo deles e fazê-los entender que eles “têm que tomar conta deles mesmos”.

Pelo fato de a escola de Ana Clara ser conveniada, os professores não têm autonomia de, por exemplo, mandar o aluno para fora de sala. Além disso, a diretora da escola vem questionando Ana Clara pelo trabalho de desenvolvimento das habilidades orais que realiza em sala, por não “dar conteúdo”, por não restringir suas atividades exclusivamente ao livro didático e por não manter os alunos “quietinhos nas carteiras”. Essa falta de autonomia é reconhecida pelo grupo como uma grande limitação ao trabalho do professor.

Como se pode perceber, a reflexão aos poucos vai extrapolando o âmbito da sala de aula e a escola passa a ser focalizada. Enquanto Pedro Henrique, Jonas e Márcia demonstram estar bem adaptados e satisfeitos nas escolas em que dão aula, Ana Clara revela insatisfação e menciona não aceitar as normas de sua escola. Essa experiência negativa até já a motivou a querer pedir demissão da rede pública, mas a experiência positiva dos outros três professores a teria feito pensar na possibilidade de mudança de escola.

Em suma, as reflexões giraram novamente em torno da disciplina, agora a partir de uma ação adotada por Ana Clara, que, apesar de ir contra seus princípios

educacionais, mostra-se eficaz e é aprovada pelos outros professores. Ur (1996, p. 279) argumenta que “os aprendizes são freqüentemente motivados pela pressão do professor” e acrescenta que os aprendizes mais novos, em geral, têm mais necessidade de que os professores exerçam a autoridade em sala de aula, pois uma ênfase excessiva na liberdade e autonomia do aprendiz pode levar à diminuição do esforço e da realização e, conseqüentemente, à insatisfação. Esta reflexão desdobra-se na discussão sobre o papel do professor e numa outra, muito mais ampla, que são as limitações impostas pela gestão da escola de Ana Clara, que não permitem que ela implemente ações no sentido de buscar soluções para os problemas enfrentados. As reflexões, de modo geral, e esta sessão, em especial, foram importantes para que Ana se conscientizasse dessas limitações e tomasse uma decisão importante em sua vida profissional, como se verá adiante na análise da última entrevista com os professores.

4.5.2 Conteúdo e professor

O segundo tópico de reflexão da Aula 5 diz respeito ao conteúdo tanto da aula de Ana Clara quanto das sessões de reflexão interativa, que, segundo Márcia, tem se voltado sobretudo para os aspectos lingüísticos em detrimento dos educacionais:

[42] Será que o nosso objetivo é só ensinar inglês? [...]. Em que a gente como professor ajudou o aluno? Como um dos textos que eu dei falando sobre a música brasileira, quer dizer, era um momento deles estarem em contato com a língua e um momento que a gente ajuda os meninos a crescer. [...]. E o diálogo, eu acho que fica uma coisa vazia, quer dizer, “*Where are you from?*”, “*I’m from Brazil*”. [...]. Eu acho que a gente tem que pensar nisso. Qual é a nossa função como professor de inglês? Será que é só ensinar inglês? Só ensinar palavra em inglês?

Ana Clara afirma ter essa mesma preocupação, porque, segundo ela, “a língua serve para trabalhar cultura também”. Em sua opinião, trabalhar a origem dos alunos, focalizando as cidades de onde eles vêm, ou de pessoas famosas (Chico Buarque, FHC etc.), é uma forma de trabalhar a cultura. Mas Márcia diz referir-se “a uma coisa maior”, ou seja, à formação do aluno, o que, segundo ela, pode se efetivar por meio da discussão de textos.

Jonas, que também trabalha com temas, concorda com Márcia no que diz respeito à formação do aluno, e menciona estar desenvolvendo os seguintes temas: na 6^a

série, “Alimentação”; na 7^a, “Brasil”; e na 8^a, “Racismo”. No entanto, ele discorda de que temas devam ser trabalhados na 5^a série, porque

[43] para você trabalhar tema, o aluno tem que ter uma base, ele tem que saber algum vocabulário, tem que saber algumas estruturas da língua. [...]. E também, na 5^a série, geralmente os alunos iniciam com vontade de falar, de ouvir música, de cantar [...], então a gente tem que aproveitar e treinar um pouquinho a língua mesmo e *repetition* e mostrar o *he is, she is*, vocabulário e muita musiquinha [...] e diálogos. Eu acho que os temas de 5^a série são “Família”, “Minha Escola”, “Minha Cidade”. [...] Porque se você leva um texto mais complicado, aí vai ser aquele negócio de só traduzir, traduzir. Então eu gosto, na 5^a série, de trabalhar mais a língua mesmo.

Pedro Henrique concorda com Jonas, ou seja, acha que os alunos devem ter a base da língua, que deve ser trabalhada oralmente, antes de chegar ao texto, mas Márcia acha que a língua deve ser trabalhada no texto.

Aqui, percebem-se claramente duas abordagens, uma que enfatiza a leitura como a habilidade mais útil para o aluno em todas as séries do ensino fundamental, porque inclusive pode contemplar aspectos educacionais, e outra que privilegia as habilidades orais como base para o trabalho com temas.

Como consequência dessas duas abordagens, duas posições são marcadas no que diz respeito ao papel do professor. Márcia enfatiza o papel de educador, ao passo que Pedro Henrique, Jonas e Ana Clara parecem concordar que seu papel como professor de língua é mais importante.

4.6 Aula 6 – Pedro Henrique

Na Aula 6, o primeiro tópico de reflexão foi “resultados” e “contexto”, no qual se avaliam os resultados gerais do trabalho realizado pelos professores e sua relação com o contexto. E o segundo foi “professor”, com foco no papel desempenhado pelos professores de maneira geral (Quadro 4.6).

4.6.1 Resultados e contexto

O primeiro tópico central de discussão, a propósito desta aula, tem como ponto de partida uma fala de Jonas, que afirma viver momentos de dúvidas sobre o que o que faz.

[44] Pedro Henrique, como profissional da educação e professor de inglês, tem hora que você não tem umas crises, igual a mim, de parar e olhar para aqueles alunos e pensar “por que eu estou ensinando essas frases para esses alunos?, *Where are you from?*, *What’s your name?*, *My name’s* fulano, *Good morning!*, *Good morning!*, *Good bye!*, *Good bye!*” [...]. Para que isso vai servir para esse meu aluno?

Ana Clara afirma ter as mesmas incertezas, e diz ir mais longe, ao elaborar as seguintes perguntas: “Por que ter inglês em escola pública? Por que não se fazem cursinhos públicos de inglês?” Ela acha que seria uma idéia mais viável, porque, se houvesse esses cursos, “o aluno daria mais valor ao curso”. Ela acha difícil trabalhar inglês no ambiente escolar, por causa da falta de material e de apoio pedagógico, porque as coordenadoras pedagógicas não sabem inglês e não entendem que, na aula comunicativa, os alunos trabalham em pares e em grupos, apresentam e falam a maior parte do tempo. Em suas palavras:

[45] Eu acho meio difícil trabalhar inglês nessa abordagem comunicativa em escola, onde nossos alunos não estão preparados, nossas coordenadoras não estão preparadas, nossos diretores não estão preparados. Acho muito difícil.

Jonas não acredita que os alunos possam de fato aprender uma língua na escola pública e também cita alguns fatores contextuais como responsáveis por isso:

[46] [...], porque, como você vai dar aula de inglês duas vezes por semana, não tem livro, não tem material, não tem uma xerox, o aluno não sabe por que ele está estudando, o pai do aluno também não sabe porque ele vai estudar inglês, a coordenadora do colégio também acha que isso não serve para nada, então fica aquela utopia em sala de aula, *Where are you from? I’m from Brazil* [...]. Alguns alunos não se interessam, não se envolvem [...], alunos de 14, 15 anos até hoje na 5ª série. É um problema sério esse negócio de inglês na escola pública. [...]. O aluno que vai para a 8ª série, se você perguntar sobre o verbo *to be*, *simple present*, falar alguma coisa em inglês, ele não sabe, ele não sabe nada. E esses anos todinhos que ele estudou? O que nós fizemos? Nós somos profissionais, nós somos competentes, pediu uma aula legal, eu sei dar uma aula legal, o Pedro Henrique é craque em dar uma aula legal, mas de que adiantou aquela aula legal daqui a três anos?

A propósito dessa fala de Jonas sobre os resultados do processo de ensino–aprendizagem, Pedro Henrique também admite sentir-se frustrado, quando um aluno, na 8ª série, diz que não sabe nada.

Algumas das explicações apresentadas pelos quatro professores para esse rendimento insatisfatório são: eles têm bloqueio; acham difícil; não tentam e dizem que

não conseguem; não têm autoconfiança; alguns são tímidos e não querem falar; eles não foram bem alfabetizados e isso dificulta a leitura em língua estrangeira; e eles acham que inglês só serve para ir para a Disneylândia, mas como eles sabem que não vão, eles não se interessam.

Ana Clara argumenta que o rendimento insatisfatório dos alunos acontece em todas as áreas, pois os alunos foram “mal alfabetizados, não sabem ler funcionalmente e têm dificuldade em matemática e ciências”. Jonas amplia ainda mais o foco desse olhar, ao dizer que, na verdade, há um grande descaso com a situação educacional no país, mas ele acha que o caso da língua inglesa é pior, porque nem os alunos, nem os pais, nem os coordenadores e nem os diretores vêem razões para aprender essa língua. Ele relata uma conversa que teve com a diretora em seu primeiro dia de aula na rede municipal, logo após ter sido aprovado no concurso, em 1996. Ela lhe disse: “Olha, Jonas, você é professor de inglês, você sabe que inglês não bomba, então você pode pegar mais leve, não precisa dar muito trabalho, porque não bomba mesmo!” Jonas acrescenta que “até a coordenadora da escola particular em que leciona diz que inglês é difícil demais”. Por isso, ele afirma que é preciso “lutar contra muitas forças”, o que, no entanto, não deve fazê-los desistir.

Márcia não parece compartilhar dessa frustração, o que pode ser explicado porque ela acredita que o objetivo maior do ensino de língua estrangeira é ensinar a ler textos em inglês, cujo conteúdo seja de interesse social, e esse objetivo é mais facilmente alcançável.

[47] Eu acho que tem que ter inglês na escola pública e não é só para falar, é para ler mesmo. Você [Ana Clara] viu a dificuldade que os meninos têm de ler. Eu estou dando texto para os meninos na 4ª série. Na 5ª série, eu dei um texto sobre Goiás Velho, ensinei o que seriam essas palavras que parecem com a nossa língua, eles retiram do texto, eles conseguem ler. [...]. Tudo bem que você pode ensinar o menino a falar, é muito difícil, mas que eles têm que ler, eles precisam muito de ler, isso eu não descarto da minha sala de aula mesmo.

Quanto aos resultados desse trabalho, Márcia diz que os alunos de 5ª série estão sabendo ler e escrever palavras em inglês. Pedro Henrique confirma que têm obtido bons resultados nas 7ª e 8ª séries, desde que começou a trabalhar estratégias de leitura, por influência do trabalho de Márcia.

[48] Os meninos olham o texto, trabalham os cognatos e eles vão desenvolvendo uma leitura que nem eles percebem que estão realmente lendo o texto e, quando ele vêem, eles extraíram a idéia central do texto.

Segundo Márcia, esse trabalho também se justifica inclusive porque a única oportunidade que eles têm de ler é na escola:

[49] Em casa eles não têm revistas, eles não têm jornal [...], e, lá no bairro, não têm banca [de revista]. Às vezes, ele até quer comprar um gibi, mas não tem jeito. [...]. E sem o processo de leitura e escrita, o que ele vão fazer? Eles precisam demais disso, até para entender outras matérias.

Depois de várias falas sobre os resultados do processo de ensino, Jonas retoma a pergunta que fez no início da sessão, mostrando que ela foi colocada apenas com o objetivo de suscitar reflexão por parte dos outros professores, visto que Jonas já tem a resposta para a sua pergunta, ou seja, ela sabe que o aluno tem que aprender e precisa da língua, mas que é preciso encontrar caminhos para que eles aprendam de fato.

[50] [...]. Quando eu falo “para que estudar inglês na escola pública?”, [é] porque eu acho que tem que ensinar sim! Só que do jeito que está não está funcionando; a gente está querendo tapar o sol com a peneira, só para falar que tem aula de inglês. Outra coisa, o inglês é uma forma de exclusão social. Olha o tanto de escola de inglês que tem por aí. Se não fosse importante, para que a classe média toda estaria estudando inglês? E por que o garotinho lá da periferia não pode estudar inglês? Eu concordo sim que tem que aprender, mas como a gente vai fazer isso?

Como se percebe, Jonas e Ana Clara não se limitam à sala de aula e aos alunos, mas ressaltam a necessidade de que os pais desses alunos e os coordenadores e diretores das escolas compreendam que a aprendizagem de língua inglesa é fundamental no mundo globalizado. Eles reconhecem que o *status* do inglês é diferente nas classes mais favorecidas e nas mais desfavorecidas e entendem que estas últimas devem valorizar a aprendizagem da língua, porque essa é uma das formas pelas quais os membros dessas classes podem ter melhores condições de vida.

4.6.2 Professor

Quando Jonas fala da angústia que sente no que diz respeito aos resultados do processo de ensino de língua inglesa, fica evidente que, muito mais do que constatar

uma situação, Jonas se questiona sobre ela, buscando obter respostas e encontrar saídas que possam tornar eficaz seu trabalho e justificar o ensino de língua estrangeira na rede pública. Ele acredita que também ao professor cabe tentar mudar os resultados insatisfatórios do ensino de língua.

[51] Ou será que todo aluno pobre tem que ser camelô, tem que ser empregada doméstica? A gente tem que lutar contra isso. Já está começando aqui por nós. É uma luta difícil, mas nós temos que conseguir.

Do mesmo modo, Pedro Henrique afirma que os professores devem mostrar a importância da aprendizagem especialmente na 5ª, pois, nessa série, em geral eles não sabem por que estudam inglês. Por isso, sempre que necessário, ele menciona que pára a aula e conversa sobre a relevância de aprender a língua, além de se valer de estratégias como a seguinte: “A coisa que eu mais adoro é conversar inglês perto dos meus alunos. Eles ficam, ‘nossa professor, será que algum dia eu vou falar assim?’” Com essa atitude, Pedro Henrique quer que eles percebam que qualquer um pode falar inglês, e, para ele, essa é uma forma de incentivá-los. Ele considera que eles devem também ser encorajados a prestar vestibular, pois, se eles tiverem esse objetivo, eles também vão querer aprender a ler.

Mais especificamente, Márcia diz que é preciso mostrar que é fácil ler, o que pode ser feito por meio das palavras que eles conseguem entender. Além disso, ela procura deixar tudo muito claro em sua aula, pergunta se eles entenderam e avalia sua compreensão pelo que eles escrevem.

Jonas novamente vai além dos limites da sala de aula, quando afirma que cabe aos professores mostrar, não apenas aos alunos, mas também à sociedade, que inglês é importante:

[52] A partir dessa angústia é que a gente pode melhorar o nível de ensino. E, quem sabe, estender essa preocupação para outros colegas nossos, para os nossos coordenadores e diretores, até chegar lá em cima.

Como se pode notar, Jonas e Pedro Henrique acreditam que é responsabilidade do professor motivar o aluno, concepção que está de acordo com Ur (1996, p. 276), quando afirma que crianças, em situação de língua estrangeira, só podem aprender bem

se o professor “encontrar uma maneira de ativar e incentivar seu desejo para investir esforços na atividade de aprendizagem”.

Os quatro professores voltam-se para a própria experiência como alunos, na tentativa de entender por que os alunos não se interessam e não aprendem. Pedro Henrique diz que gostava da língua, achava inglês “muito fácil” e cita até o nome do professor que teve na 7ª série. Ele estudou até a 6ª série em escola pública e depois foi para uma escola particular, mas afirma que aprendeu “mais na escola pública do que na escola particular”.

Ana Clara sempre estudou em escola particular e, na quarta série, mudou-se para uma escola que tinha inglês e cujo método utilizado era o CCAA. Ela não entendia nada do que a professora falava, tirava notas baixas e odiava inglês: “Ainda bem que não reprovava, porque senão eu iria reprovar em inglês na 4ª série”. No entanto, na 5ª série, uma nova professora começou do início e foi aí que ela aprendeu inglês.

[53] Ela trabalhava no método *silent way*. Ela ficava em silêncio [...], e a gente tinha que adivinhar todo o tempo. Era muito legal. Da 5ª até a 7ª série, a minha turma sabia inglês, gostava e a gente falava, não sei se era um inglês muito bom, mas a gente falava, havia comunicação. Então, a minha experiência é que é possível dar aula e as pessoas saírem falando inglês. [...]. Depois, fui indo bem, foi normal até a faculdade.

Ao contrário de Ana Clara, Jonas sempre estudou em escola pública. No terceiro grau ele fez o curso de contabilidade, em que o “inglês era para inglês ver”. Começou a trabalhar em um banco e resolveu fazer um cursinho do Estado. Nesse cursinho, segundo Jonas, o trabalho da professora de inglês era bom e ela fez uma revisão abrangente da gramática em inglês. Ele diz ter aprendido muito com ela e com a música popular americana, que sempre gostou muito. Quando entrou no curso de Letras, sabia gramática, mas não sabia falar e não entendia quando falavam “*How are you?*”.

[54] E tinha um pessoal que tinha morado na Inglaterra, que tinha ido para os Estados Unidos e eu lá no meio deles. E falei: “não vou desistir não, vou pegar isso para valer” e comecei a estudar sozinho. Toda música que saía, eu tinha que saber a letra. [...], e as músicas me ajudaram muito. Os anos foram passando, eu fui me destacando e me tornei um professor de inglês. Antes de o curso terminar, eu já tinha passado no concurso da prefeitura em 1º lugar.

Para Jonas, a dificuldade foi uma razão para que ele estudasse mais. Ainda hoje, ele diz ter consciência de que sua pronúncia não é boa, mas, por isso, estuda, o que não acontece com seus alunos. Por isso, ele busca formas de “despertar esse aluno”, porque ele sabe que aprender inglês é difícil.

Márcia sempre estudou em escola particular e não achava inglês difícil. No 1º grau, inglês era para ela apenas uma matéria e, no 2º grau, é que percebeu que gostava de inglês e optou por Letras. No entanto, ela afirma ter tido bloqueio em matemática e física e que sempre estudou em escola particular e teve professores particulares. Uma de suas teorias é revelada nesse momento: “Tem gente que tem bloqueio em inglês e vai ter sempre bloqueio em inglês”. No entanto, ela acha que eles podem aprender, porque de uma forma ou de outra ela teve que aprender um pouco de física e matemática.

Jonas é bastante enfático em afirmar que qualquer aluno pode aprender uma língua estrangeira e cita até uma frase de Chomsky para confirmar sua concepção a esse respeito: “Assim como o pássaro nasceu para voar, o homem nasceu para falar”. Ana Clara, teoricamente, considera isso verdadeiro, mas, para ela, vários fatores interferem: o aluno pode ter dificuldade de memorizar, de pronúncia, pode ter bloqueio cultural e pode não ter interesse ou motivação cultural. Pedro Henrique acredita que apesar de algumas pessoas terem mais dificuldade do que outras, todo mundo pode aprender uma outra língua: “O ser humano tem essa capacidade de falar muitas línguas”.

Em suma, pode-se dizer que essas reflexões sobre o papel do professor foram alavancadas pela assunção dos resultados insatisfatórios do ensino de língua estrangeira. Em geral, há uma compreensão de que os alunos não sabem por que estudam a língua e por isso os professores devem lhes mostrar a importância dessa aprendizagem. Eles entendem que um maior comprometimento por parte dos alunos é necessário e que os objetivos discentes devem ir ao encontro dos objetivos docentes. Com efeito, Ur (1996) afirma que o conhecimento compartilhado e a concordância sobre os objetivos de uma aula aumentam a motivação e a probabilidade de cooperação. Além disso, eles se valem de suas experiências como aprendizes de língua estrangeira para confirmar a teoria de que o aluno pode aprender língua estrangeira na escola.

4.7 Aula 7 - Jonas

As reflexões sobre como trabalhar a gramática tornaram-se um tópico central de reflexão sobre a segunda aula de Jonas. O outro tópico bastante discutido diz respeito aos materiais e foi levantado pelo fato de o próprio Jonas produzir os textos utilizados em sala (Quadro 4.7).

4.7.1 Conteúdo e procedimentos pedagógicos (gramática)

O primeiro tópico de discussão é levantado por Pedro Henrique, que quer saber de que maneira Jonas organiza o conteúdo, porque ele próprio trabalha conteúdos que se prestam à prática de certas estruturas gramaticais, como, por exemplo, “a história do *Titanic* para trabalhar o passado”. Jonas ressalta que também leva em conta as estruturas gramaticais ao elaborar os textos que utiliza, porque, na 5ª série, ele trabalha o “presente”. No entanto, ele diz:

[55] Agora é o seguinte, eu não estou preocupado com gramática. Eu estou me livrando desse peso da grade, não estou mais preso nessa grade curricular e não estou preocupado com gramática, não. Então, o objetivo na 5ª é: tem que aprender a ter consciência de que o Brasil tem solução. Na 6ª, vai ter que descrever o pai, a mãe, falar onde mora; na 7ª, vai ter que falar de você mesmo e mandar uma carta pro seu colega fazendo pergunta; na 8ª, tem que aprender fazer texto, organizar parágrafos.

Ao contrário do que Jonas diz, Márcia avalia que ele se preocupa com gramática, na medida em que, na aula, primeiro ele ensinou gramática e depois deu o texto. E acrescenta que o texto tinha tudo que ele tinha ensinado sobre a gramática. Em suas palavras:

[56] O que eu entendo da proposta do texto, não é isso, você ensinar gramática e depois você dar o texto que tem os tópicos de gramática. O que eu entendo da proposta do texto é o seguinte: você tira do aluno o que ele acha que vai estar falando o texto e aí você entra com o texto. [...]. Se o texto tem presente e passado, então você vai ensinar presente e passado e depois você vai dar o texto?

Márcia acredita que a apresentação prévia das estruturas gramaticais que aparecem no texto faz o aluno ficar preso às explicações do professor e impede que ele

desenvolva estratégias para ler um texto autêntico por si próprio. Ela também critica o fato de o texto utilizado por Jonas nesta aula, que ele próprio elaborou, conter apenas um tempo verbal: o “presente simples”. Ela cita os PCNs e o livro de inglês instrumental de Reinilde Dias para referendar a sua concepção de que

[57] [...] você não tem que ensinar gramática primeiro para depois entrar no texto. [...]. Porque, imagina, se você for trabalhar toda a gramática do texto autêntico, para depois você dar o texto!

Pelo fato de trabalhar mais a oralidade, Pedro Henrique diz ter dificuldade em escolher textos autênticos que sejam adequados às diferentes séries, mas desconfia que os critérios devem ser lingüísticos, ou seja, o nível de dificuldade lingüística dos textos deve ser levado em consideração e textos mais simples devem ser utilizados na 5ª série. Ele diz que essa não é uma preocupação com a gramática, mas sim com a compreensão do aluno. Ele acha difícil que os alunos entendam a estrutura de textos mais complexos que não têm muitas palavras cognatas. Essa concepção vai ao encontro de uma das recomendações de Ur (1996), de que os textos devem ser acessíveis, porque, se os aprendizes não são capazes de entender uma informação importante sem recorrer ao dicionário ou a outras fontes, a atividade pode melhorar seu vocabulário e conhecimento geral, mas será menos útil para o aprimoramento de suas habilidades de leitura. Assim, a autora acrescenta que o professor deve se certificar de que a maioria do vocabulário nos textos seja familiar aos alunos e de que as palavras desconhecidas possam ser ou facilmente deduzidas ou simplesmente ignoradas. É isso o que faz Márcia, apesar de, ao escolher textos, preocupar-se prioritariamente com os temas.

[58] Normalmente eu dou uma olhada nos textos para ver se existem palavras cognatas e se ajudam [...], porque se você pega um texto que tem poucas palavras cognatas e palavras que nunca viram e [...] o contexto não ajuda, eu acho que não [funciona] [...]. Por exemplo, o [nome de um aluno] falou “border”, ele adivinhou que era fronteira, eu não falei nada, não. Foi através do contexto.

Jonas também demonstra essa preocupação com o vocabulário e acredita que o professor deve ensinar o significado das estruturas.

[59] “O *did*? Você lembra do *do*? O *do* era no presente, o *did* é o auxiliar para fazer pergunta no passado”. Não é pecado falar isso para o aluno. Só que [...] o importante é o aluno saber expressar [...] uma ação que aconteceu no passado. Para fazer isso, ele tem que

usar o *did*? Tem. Tem que usar os verbos irregulares? Tem. [...]. Mas você mandar ele decorar aquela lista de verbos irregulares que eu e você decoramos? [...]. Ele vai ter que acostumar com os textos que ele vai lendo.

Márcia concorda com Jonas a esse respeito, mas novamente reforça que essas explicações não devem ser dadas antes da leitura do texto, pois a preparação para a leitura deve focar o conteúdo e não a gramática. Esta deve ser mostrada dentro do texto:

[60] O que que é esse *he*? O *he* ele fala de quem? Esse *he* não fala do Michael Jordan? Esse *he* não é ele? [...]. Agora o que eu discordo é primeiro você trabalhar gramática e depois você trabalhar lá no texto. Isso não é trabalhar gramática dentro de um contexto.

O conflito que se manifesta nesta reflexão ocorre porque, apesar de Jonas utilizar um texto, o foco de sua aula não é a leitura. De fato, na 5ª série, como já foi explicitado, ele prioriza o desenvolvimento das habilidades orais, para que os alunos tenham uma base na língua, prioridade com a qual Pedro Henrique também concorda. Ambos defendem que, nas 5ª e 6ª séries, as estruturas da língua sejam trabalhadas a partir da habilidade oral. Ana Clara é quem esclarece que, quando se trabalham as quatro habilidades, o texto pode ser tanto “um material utilizado para complementar a aula”, como “pode ser fonte”, a partir da qual se trabalham estruturas, “*writing, speaking e listening*”. Para ela, “a ordem de apresentação não tem importância”.

[61] Eu acho, Márcia, que a sua fonte é o texto e dali você extrai as outras coisas. E parece-me que eu e o Pedro Henrique, e o Jonas também, trabalhamos primeiro *listening* e *speaking*, aí depois a gente entra com o texto, não para tirar dele, mas sim para complementar aquela estrutura que já foi vista. Eu não vejo problema, não. Acho que é só uma questão de foco.

O comentário de Ana Clara é bastante pertinente e esclarecedor, pois, de fato, as abordagens dos professores são diferentes. Enquanto Márcia tem como prioridade o ensino da leitura e de habilidades lingüísticas, ou seja, das capacidades específicas que compõem a competência textual, ficando os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico sujeitos às escolhas temáticas, Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas, sobretudo na 5ª série, tentam desenvolver as quatro habilidades comunicativas, mas têm como ponto de partida as habilidades orais, sendo o insumo básico da aula a apresentação de itens lingüísticos.

4.7.2 Conteúdo (textos autênticos ou produzidos)

Um outro tema de discussão diz respeito à utilização ou não de textos autênticos. Ana Clara acha que textos autênticos devem ser utilizados, porque “o texto produzido [pelo professor] falseia um pouco a leitura, e a leitura é mais natural e mais fluente com um texto autêntico”.

Márcia concorda com Ana Clara, mas diz que entende a razão por que Jonas produz os textos utilizados em sala, pois ela própria tem dificuldade em encontrar textos sobre alguns dos temas trabalhados, de modo que a produção de textos é um recurso utilizado por ela, mas com pouca frequência. Apesar de Pedro Henrique também já ter produzido textos para a utilização em sala de aula, sua preocupação é que, se o aluno só lê textos produzidos pelo professor, ele certamente terá dificuldade de ler um texto autêntico, porque, quando o professor produz um texto, “ele nunca é imparcial e sempre facilita as coisas para o aluno”. Sua conclusão é, então, que é melhor trabalhar com texto autêntico.

A colocação dessa discussão se deu, porque Jonas produz os textos que utiliza em sala. Ele começou a fazê-lo, porque na Fundação onde leciona, temas transversais são trabalhados e, como ele não achava textos sobre os temas trabalhados, a coordenadora da escola disse-lhe para elaborar os próprios materiais. No início, ele catalogou os textos de todos os livros que tinha, mas, quando ia utilizá-los, ele achava que não eram adequados, que não tinham todas as informações que ele queria abordar em sala. O resultado foi o seguinte: “[...], eu peguei o que tinha lá, peguei as minhas idéias, pesquisei um punhado de *sites* da internet, e [...] aí eu bolei o meu texto”. Apesar de não concordar com Pedro Henrique quando diz que a linguagem seja fácil, porque é fruto de várias fontes, ele admite que adapta a linguagem de acordo com as séries.

Jonas mostra-se plenamente satisfeito com a própria produção de textos.

- [62] Se eu ficasse só em cima dos livros didáticos ou dos textos autênticos que vocês falam, meu crescimento profissional estaria lá embaixo. O que eu cresci com essas pesquisas que eu faço e com esses textos que eu produzo! Cresci demais. E dica: comecem a produzir seus próprios textos! Pesquisem antes, vão lá no livro que vocês têm mesmo, olhem o que tem, ajuntem suas idéias, leiam um jornal, leiam uma revista, atualizem-se, bolem o seu texto e levem para os alunos. Depois, vocês me digam o que é melhor.

Além do crescimento profissional, ele acha importante escrever, nos textos, sua opinião sobre diferentes temas, como, por exemplo, no tema “Brasil”:

- [63] “*I don’t like axé music*”, “*I don’t like carnival*”, “*The politicians are bad*”. Essa é a minha opinião. Onde você vai achar um livro didático que fala isso? Mas nunca na vida! Por exemplo, sobre um assunto polêmico, deixe-me ver um aqui, racismo. Onde eu vou achar um texto que fala que o negro é discriminado? [...]. Então, eu bolo meu próprio texto. No Brasil, tem racismo, sim, disfarçado, diferente do racismo dos Estados Unidos. Meu texto é parcial, com as minhas opiniões e informações que eu consigo.[...]. Eu tenho minha opinião, mas só que eu falo para os alunos: “você não precisa concordar”. Os alunos vão fazer o texto deles também. [...]. Eu não gosto de *axé music*, mas a Joana gosta, então coloca “*I like axé music.*” O que é língua? A língua é para quê? Expressar pensamentos. Eu expressei os meus pensamentos. Ou será que vocês só pegam o pensamento dos outros? O seu pensamento não vale nada para o seu aluno?

Márcia diz que sua preocupação com a produção de textos são os erros, pois ela supõe que os autores dos textos de livros didáticos sabem mais inglês e escrevem muito melhor que ela. Além disso, sua experiência lhe mostra que, quando escreve um texto, ela tem dúvidas que nem sempre consegue resolver sozinha. Os argumentos de Jonas e Márcia a respeito dos erros são os seguintes:

- [64] Jonas: Márcia, não precisa ter medo dos seus erros, não. Você cresce com os erros. Nos meus textos, tem um punhado de erros de inglês e eu vou crescendo com esses erros. [...]. Eu vou descobrindo, “ah, isso aqui está errado, na semana que vem eu dou uma revisada”.
- [65] Márcia: Mas [...] depois que você errou, você já passou o erro pro aluno. Eu não tenho medo de errar, não, se não eu nem estava aqui. Nossa, a coisa que eu mais aprendo é errando, ainda mais com os alunos, ainda mais dando aula. [...]. Eu não tenho medo de errar também, não. Mas o meu receio é esse, estar passando o erro.

Pedro Henrique intervém para dizer que “uma coisa é você cometer deslizes [na fala] e outra coisa é o erro escrito”, e acrescenta que

- [66] tem alunos que aprendem coisas com professores de inglês que eles não esquecem mais. Por exemplo, coisas erradas que eles não esquecem mais. Depois, para você tirar esse vício do aluno mais na frente é muito complicado.

Esse conhecimento Pedro Henrique diz ter adquirido com uma experiência que teve com um supervisor que assistiu à sua aula. Ele havia anotado que Pedro Henrique falara *musics*, disse-lhe que a palavra só existia na forma singular e comentou que o

importante era que ele não havia escrito a palavra no quadro. Desse modo, ele não é totalmente contra a idéia de produzir texto, mas endossa a opinião de Márcia e reafirma: “Uma coisa é você errar e outra coisa é passar para o aluno”, porque o aluno aprende o erro com o professor, que é o seu exemplo. Ele levanta ainda o fato de que o professor pode ter deficiências, como ele, com relação à ortografia na língua inglesa, que impedem a produção de um bom texto. Assim, prefere o uso de textos autênticos, mas admite que o professor possa produzir um ou outro texto para ser utilizado na 5ª série, mas nunca para a 8ª série. E completa: “Eu não me sentiria seguro”.

Apesar dos argumentos apresentados por Márcia e Pedro Henrique, que estão de acordo com as notas feitas sobre essa aula, Jonas insiste em dizer que não há problema em errar, que o crescimento profissional é muito grande com a produção de textos e que o professor se torna independente de livro didático, visto que, no mundo moderno, “fatos novos surgem a cada momento e os livros didáticos não conseguem dar as informações necessárias para os nossos alunos: não existe um livro didático para trabalhar com temas e projetos”.

Quanto à atualização das informações, Márcia faz a seguinte intervenção:

[67] A gente não tem que esperar que tudo esteja no texto. Eu acho que a partir do texto é que a gente pode trabalhar. Eu não uso as perguntas do livro didático e acho que a gente tem que elaborar perguntas que façam o aluno pensar. Eu não procuro um texto que tenha tudo. Por exemplo, um texto que eu dei sobre Goiás Velho não falava sobre a Cora Coralina, eu mostrei para eles, falei sobre isso e dei perguntas que a partir daí eles vão estar pensando.

Como se pode perceber, dois pontos importantes a respeito de materiais foram levantados aqui: a utilização de textos autênticos e as vantagens e desvantagens de o professor produzir os próprios textos. Apesar de Ana Clara, Márcia e Pedro Henrique não serem radicalmente contra a produção de textos pelo professor, eles são mais favoráveis à utilização de textos autênticos, concepção que se confirma na literatura especializada, pois, como afirma Nunan (1999), os textos escritos especialmente para serem utilizados em sala de aula em geral têm como objetivo exemplificar determinados pontos gramaticais e ensinar alguns itens lexicais, impedindo que o aluno se familiarize com a linguagem usada em situações comunicativas genuínas. De fato, em última

instância, o que se espera dos alunos é que eles sejam capazes de ler os mesmos textos e realizar as mesmas tarefas de leitura que os falantes da língua-alvo.

E se, por um lado, é verdade que a produção de textos a partir de diferentes fontes é uma experiência bastante enriquecedora, por outro, ela é arriscada, pois, no caso de Jonas, os textos não são revisados, e Pedro Henrique tem razão quando diz que o professor pode errar, mas que os erros não devem ser escritos, ou seja, um texto que o aluno lê não deveria conter erros. Além disso, Márcia também está correta em dizer que o texto autêntico é apenas um ponto de vista, com o qual se pode concordar ou discordar. No entanto, a experiência de Jonas tem sido tão positiva pessoal e profissionalmente que ele julga a questão do erro de menor importância, o que, de fato, pode ser resolvido com um trabalho de revisão.

4.8 Aula 8 - Márcia

Sobre a aula de Márcia, os professores se detiveram novamente em apenas um tópico, que compreende conteúdo e procedimentos pedagógicos, levantado porque a língua foi pouco trabalhada em sala (Quadro 4.8).

4.8.1 Conteúdo e procedimentos pedagógicos

Um dos problemas levantados é que a língua foi pouco trabalhada na aula. Isso se nota na primeira pergunta que Jonas faz: “os objetivos de língua inglesa, havia algum?” Segundo Márcia, seu objetivo era que eles lessem o texto em inglês, mas Jonas acredita que é possível “trabalhar temas dentro da língua inglesa”. Pedro Henrique tem essa mesma concepção de que só aprender a ler texto é muito pouco, e ele se pergunta: “Não fica faltando alguma coisa?” Uma sugestão para aumentar o insumo lingüístico é que Márcia deveria ter trabalhado vocabulário referente a animais e meio ambiente antes de entrar no texto. Também Ana Clara avalia que o trabalho com vocabulário deve ser mais “sistemático”, isto é, que alguns itens lexicais deveriam ter sido escolhidos para serem apresentados e praticados. Essa mesma concepção é expressa por Jonas, para quem não basta trabalhar a partir das palavras conhecidas dos alunos, mas é preciso que eles aprendam palavras novas.

Nessa mesma perspectiva, Pedro Henrique levanta uma questão a respeito das perguntas: elas devem ser em português ou em inglês? Márcia afirma que já tentou fazer perguntas em inglês, mas os alunos acham difícil e não respondem às perguntas porque não sabem o que está escrito. Ela acredita que a dificuldade advém do fato de que as perguntas que ela faz exigem uma reflexão do aluno sobre o conteúdo do texto e, por isso, são de difícil compreensão. Coerentemente com a sua posição de que a língua deve ser mais trabalhada, Jonas considera que as perguntas devem ser feitas em inglês. Apesar de traduzir algumas palavras, quando trabalha texto, Jonas relata que tenta explicar o vocabulário em inglês ou por meio de gestos ou mímica, e que as perguntas que faz são sempre em inglês, que os alunos respondem em inglês, e que eles aprendem a utilizar pronomes interrogativos e auxiliares:

[68] [...], não faz mal nenhum se você der uma pergunta dentro desse tema aí, mas que, por trás da pergunta, tenha lá um objetivo de usar o *do*, para ele saber que o *do* serve para fazer pergunta e que usa para essas pessoas...

Márcia mostra-se mais preocupada com o tipo de pergunta. Segundo ela, as perguntas não podem ser só de retirar informação do texto, porque são elas que possibilitam a reflexão sobre os temas, reflexão essa que pode contribuir para a formação integral do aluno. No caso do texto utilizado nesta aula, por exemplo, ela acredita que a questão do Ibama deve ser discutida.

Apesar de ter achado “extremamente rica” a aula de Márcia, Ana Clara reafirma que o ensino da leitura é válido para quem tem um objetivo específico, como prestar vestibular, mas, “no caso do ensino de inglês no nível fundamental, vale a pena trabalhar outras habilidades também”. Segundo avalia, esta aula pareceu mais

[69] [...], uma aula de português, de leitura, está certo ((incomp.)) de leitura com um texto em inglês, mas ele [o aluno] formula a estrutura em português, ele tem aquele entendimento dele em português, só é trabalhado ali vocabulário em inglês, na verdade. Então, a meu ver, fica muito assim trabalhando as estruturas de português, e o inglês fica um pouco deixado de lado. [...]. Ele [o aluno] está perdendo um pouco de estrutura, mas, em compensação, ele ganhou muito mais conhecimento.

Ela acrescenta que os alunos têm pouco conhecimento geral e precisam desse tipo de aula. Entretanto, Jonas acha possível o casamento dos temas com o desenvolvimento das quatro habilidades, com ênfase nas habilidades de ler e escrever:

[70] Eu trabalho um pouquinho mais da língua. O importante não é ensinar *do* e *does*, mas é ensinar o aluno a ser um cidadão competente e tal, mas ensinando isso dentro da língua inglesa, colocando ele para produzir texto em inglês, para dar resposta em inglês, para ler em inglês, pesquisar em livro e dicionário em inglês, traduzir alguma coisa ali mesmo na sala de aula, mostrar a estrutura da língua [...]: “Ah, professor, eu tenho que usar o futuro, como que faz para usar o futuro?” Vai lá e mostra para ele: “No futuro, você tem que colocar um *will* aqui” [...]. O importante ali na hora não é que ele vai usar o *will*, mas que ele vai expressar uma opinião dele [...] e, para expressar, ele tem que usar a língua.

Retomando um dos tópicos de discussão da Aula 5, Pedro Henrique e Jonas reafirmam que esta ênfase na leitura e na escrita vale sobretudo para as 7^{as} e 8^{as} séries, porque, nas 5^{as} e 6^{as} séries, a ênfase deve ser dada às habilidades orais, visto que os alunos querem falar. Além disso, essa é uma forma de primeiro os alunos se familiarizarem com estruturas básicas da língua, que lhes auxiliarão nas atividades de leitura. No entanto, ela é rejeitada por Márcia, o que se pode perceber na seguinte afirmação:

[71] Você não precisa da gramática para você ler o texto. [...]. Por exemplo, eu já peguei um texto em francês, eu não sei nada de francês, e eu consegui ler. Havia umas palavras que pareciam [com o português] e eu consegui ler.

Sua concepção é de que o aluno é capaz de ler não apenas por meio do reconhecimento de palavras cognatas, mas também porque tem noção da estrutura SVO, que é a mesma no português e no inglês. E o que ela faz em sala é auxiliá-los com a tradução de palavras-chave do texto. Entretanto, Ana Clara acha que as diferenças das duas línguas devem ser explicitadas, como, por exemplo, que o auxiliar é utilizado em perguntas e que o adjetivo vem sempre antes do substantivo. E também Jonas sinaliza que o que Márcia faz não é suficiente para extrair sentido de um texto, quando diz que “o texto foi pouco explorado” e que “os alunos não leram”. Mas ela diz acreditar que, enquanto os alunos estavam procurando as palavras cognatas e as palavras conhecidas, eles estavam lendo (“À medida que eles batem o olho no texto, eles já deram sentido para aquilo ali”). Ela argumenta que se ela lhes desse o texto e as questões, eles conseguiriam ler sozinhos.

Como se pode perceber, têm-se aqui dois enfoques: o de Márcia, que enfatiza a leitura descendente, dedutiva, em que o conhecimento prévio do leitor tem um papel igual ou até mesmo mais importante que os dados do texto; e o de Ana Clara e Jonas, que chamam a atenção para a necessidade da leitura ascendente, ou seja, da

interpretação da forma sintática. A esse respeito, Kato (1990, p. 100) escreve um artigo, em que ilustra

a importância dos procedimentos gramaticais e lexicais na leitura, procedimentos esses que parecem ter sofrido, nas abordagens descendentes radicais dos últimos anos, uma desenfaturização imerecida e pouco sensata. Da mesma forma que abordar o texto apenas do ponto de vista formal abstrai-nos perigosamente de seu sentido global explícito e implícito, procurar depreender o sentido do texto sem uma interpretação criteriosa de sua forma pode levar-nos a imprecisões, distorções e equívocos igualmente indesejáveis.

Um ponto de concordância entre Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas, que Márcia admite no último depoimento desta sessão, é que suas aulas carecem mesmo do desenvolvimento das habilidades orais, mas, como ela não sabe como fazê-lo a partir dos temas trabalhados e sem cair no “*Where are you from?*”, ela acha que precisa estudar mais sobre essa questão.

Outro ponto consensual entre os professores, que se desvela nesta sessão de reflexão interativa, parece ser o de que é importante trabalhar com temas, pois o ensino deve objetivar não apenas a aquisição de habilidades lingüísticas, mas também o conhecimento de mundo do aluno. Deste modo, os temas abordados devem problematizar questões vivenciadas no mundo social, como o respeito ao meio ambiente.

A seguir, apresentam-se os quadros com a síntese do que foi discutido em cada aula. Na primeira coluna, evidenciam-se os tópicos e os argumentos que deram origem às reflexões. Na segunda coluna, são listadas as teorias individuais, e, na terceira, as teorias consensuais, ou seja, as teorias aceitas por dois ou mais elementos do grupo. Os nomes dos participantes aparecem abreviados: Ana Clara (AC), Pedro Henrique (PH), Márcia (M) e Jonas (J), e, na medida do possível, suas falas foram transcritas literalmente.

QUADRO 4.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 1 – ANA CLARA		
Tópicos	Teorias individuais	Teorias consensuais
Alunos e conteúdo (indisciplina): A indisciplina é muito grande nesta turma.	Os alunos não sabem por que estudam inglês. (PH) Os alunos problemáticos são os mais alheios à aula. (PH) É preciso conhecer o universo do aluno, especialmente o dos problemáticos e abordar temas que lhes interessam. (PH) O comportamento do aluno em sala é reflexo do que ele vive fora da escola. (PH)	O que funciona em uma turma não funciona em outra. (AC, PH) O aluno interessado fica mais quieto em sala. (PH, J) A aula deve ter significado para o aluno. (J, PH) É preciso saber dos alunos quais são seus interesses. (J, PH)
Conteúdo e objetivos: O que ensinar na aula de língua estrangeira?	É mais do que justo ensinar as quatro habilidades, porque os alunos gostam e querem. (AC) A necessidade imediata dos alunos é ler e não falar. (M) O texto serve para formar o aluno. (M) Devem ser feitas atividades orais, mas a prioridade é o texto. (M) Antes de a gente ser professor de inglês, a gente é educador. (M) Alguns temas são difíceis de trabalhar. (PH) Para trabalhar temas, o professor deve pesquisar e produzir os próprios textos, pois nenhum livro didático é apropriado. (J) Inglês pode ajudar o aluno a passar no vestibular e garantir-lhe um emprego. (J)	As atividades orais devem ser trabalhadas a partir de um texto que trata de um tema de interesse dos alunos. (M, J) Grande vantagem dos temas: o foco da aula não é mais a gramática. (PH, J, M) A importância do inglês está começando a ser reconhecida. (J, M, PH) Pelo menos o básico o aluno deve sair falando. (J, PH, AC) O aluno deve aprender inglês na escola pública. (J, AC, PH, M) O foco do ensino deve ser na leitura. (J, M) O foco do ensino deve ser nas habilidades orais. (PH, AC)

QUADRO 4.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 2 – PEDRO HENRIQUE		
Tópicos	Teorias individuais	Teorias consensuais
Conteúdo (temas): Pedro Henrique não trabalhou um tema na aula.	Todos os professores devem trabalhar o mesmo tema até que juntos decidam mudá-lo. (M)	Trabalhar temas é difícil. (M, J, PH) Os alunos se cansam dos temas. (J, PH) Quando os alunos se cansam, é preciso mudar o tema. (J, PH, M)
Procedimentos pedagógicos (repetição): Houve muita repetição mecânica na aula.	A repetição é muito cansativa e os alunos se desligam. (M) A repetição não é necessária para que o aluno fale. (M) O aluno aprende prestando atenção no que o professor fala. (M) As crianças também aprendem por meio da repetição. (J) A criança não aprende a língua materna por meio de repetição. (M)	A repetição é necessária, mas não pode ser exaustiva. (AC, J, PH)

QUADRO 4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 3 – JONAS		
Tópicos	Teorias individuais	Teorias consensuais
Procedimentos pedagógicos (disciplina): Os alunos se comportaram muito bem.	Às vezes, os alunos só querem brincar. (M) Às vezes, os alunos só querem ouvir a música. (AC)	Cada sala é um caso. (M, AC) A aula deve ser de interesse do aluno. (PH, J) Nem sempre levar atividades que os alunos gostam desperta seu interesse. (M, AC, J)
Resultados (temas): Com os temas, os alunos crescem como pessoa, mas não aprendem a língua.	A aula deixou de girar em torno de estruturas gramaticais e passou a ter significado para o aluno. (J) O aluno não vai sair falando inglês, mas pelo menos alguma coisa ele tem que aprender. (J) O desenvolvimento da leitura propicia a aprendizagem de vocabulário e estruturas da língua. (M) A leitura desenvolve a escrita tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. (M)	O resultado do trabalho com temas é positivo. (J, AC)
Procedimentos pedagógicos (avaliação): Avaliar com notas ou conceitos?	Os melhores alunos são os que querem participar e não os que ficam calados. [AC]	Avaliar é difícil, subjetivo. [J, PH, M, AC] Notas e conceitos são arbitrários. [J, PH, M, AC] A avaliação conjunta e contínua é a melhor forma de avaliar. [J, PH, M, AC] As tentativas de produção oral são mais importantes do que os erros. Os voluntários merecem 10. [AC, J]

QUADRO 4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 4 – MÁRCIA		
Tópico	Teorias individuais	Teorias consensuais
Procedimentos pedagógicos (produção oral): Os alunos não usaram a língua-alvo na atividade proposta.	A repetição não propicia aprendizagem. (M) É difícil trabalhar habilidade oral. (M) Os alunos são receptivos às atividades orais. (M)	Os alunos não falaram, porque não repetiram. (AC, J, PH) A prática significativa é fundamental para que os alunos falem. (AC, J, PH)

QUADRO 4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 5 – ANA CLARA		
Tópicos	Teorias individuais	Teorias consensuais
Procedimentos pedagógicos, contexto e professor (disciplina): O procedimento utilizado pela professora para manter a disciplina foi boa.	O professor é que deve resolver problemas de disciplina. (PH) É importante saber o que os alunos querem. (M)	Dizer que os alunos estão sendo avaliados por todas as atividades em sala é válido. (J, PH) A agressividade é um problema em algumas escolas. (PH, AC) Estratégias diversas devem ser utilizadas para manter a disciplina. (J, PH) Não adianta tentar medir força com os alunos, é preciso ser amigo deles. (J, PH) A falta de autonomia é uma grande limitação ao trabalho do professor. (J, AC, M, PH)
Conteúdo e professor: A função do professor de inglês é só ensinar inglês?	O professor de inglês deve contribuir para a formação do aluno. (M) As sessões de reflexão se caracterizam por uma grande preocupação com os aspectos lingüísticos em detrimento dos educacionais. (M) A língua deve ser trabalhada a partir do texto. (M)	Os textos/ temas são fundamentais para a formação do aluno. (M, J) Antes de trabalhar temas, o aluno tem que saber algum vocabulário e algumas estruturas básicas da língua, o que deve ser feito na 5ª série. (J, PH)

QUADRO 4.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 6 – PEDRO HENRIQUE		
Tópicos	Teorias individuais	Teorias consensuais
Resultados e contexto: Por que ensinar inglês para alunos de escola pública?	Nem os alunos, nem os coordenadores e nem os diretores estão preparados para o ensino de inglês nas escolas (AC), tampouco vêem razões para aprender a língua. (J) O rendimento insatisfatório dos alunos acontece em todas as matérias. (AC) Há um grande descaso com a educação no país. (J) A única oportunidade que os alunos têm de ler é na escola, por isso o professor de inglês tem que ensiná-los a ler, pois essa é sua grande necessidade. (M) Inglês é uma forma de exclusão social. Se inglês não fosse importante, por que a classe média toda estaria estudando? (J)	Os fatores contextuais não permitem que os alunos de fato aprendam a língua. (AC, J) Os alunos conseguem tirar a idéia central de um texto (são capazes de ler em inglês). (PH, M)
Professor: Qual o papel do professor de escola pública?	O professor deve tentar melhorar os resultados do processo de ensino. (J) O professor deve mostrar ao aluno que inglês é importante, que ele precisa ler e que ele pode falar. (PH) O professor deve mostrar ao aluno que ler é fácil. (M) Cabe ao professor mostrar à sociedade que inglês é importante. (J) Sempre gostei de inglês e achei inglês muito fácil. (PH) Tive dificuldade na 4ª série, mas aprendi a falar inglês no 1º grau com o método <i>silent way</i> . (AC) Antes da universidade, aprendi inglês com gramática e música. Na universidade, aprendi a falar. Eu achava inglês difícil, por isso estudei muito. (J) Não achava inglês difícil. (M)	Todos os alunos podem aprender as quatro habilidades e a experiência deles confirma isso. (J, AC, M, PH) Alguns alunos têm mais dificuldade que outros, mas todos podem aprender. (AC, M, PH)

QUADRO 4.7 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 7 – JONAS		
Tópicos	Teorias individuais	Teorias consensuais
Conteúdo e procedimentos pedagógicos (gramática): Jonas trabalhou a gramática antes do texto.	A gramática deve ser ensinada no texto. (M) Quando se trabalham as quatro habilidades, o texto pode ser um material complementar e pode ser fonte, a partir do qual se trabalham as estruturas. (AC)	A escolha de textos deve se pautar pelo nível de dificuldade das estruturas e do vocabulário. (J, M, PH) Nas 5 ^{as} e 6 ^{as} séries, as estruturas da língua devem ser trabalhadas durante a prática oral. (J, AC, PH)
Conteúdo (textos autênticos ou produzidos): Jonas produziu o texto utilizado em sala.	A leitura é mais natural e fluente com textos autênticos. (AC) Se o aluno só lê textos produzidos pelo professor, ele terá dificuldade de ler textos autênticos. (PH) Quando o professor produz um texto, ele facilita as coisas para o aluno. (PH) O crescimento do professor é muito grande com a produção de textos. (J) A produção de textos é fruto de pesquisas em livros e na internet e das idéias do professor. (J) O professor cresce com os erros que produz nos textos. (J) A produção de textos torna o professor independente de livro didático. (J) Não existe livro didático para trabalhar temas. (J) Um texto não precisa ter todas as informações que queremos. (M)	O professor pode produzir alguns textos, mas os alunos precisam ler textos autênticos. (M, PH, AC) Textos escritos não podem conter erros, porque os alunos aprendem errado. (M, PH) O professor tem deficiências que o impedem de escrever um bom texto. (PH, M)

QUADRO 4.8 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TÓPICOS CENTRAIS DE REFLEXÃO DA AULA 8 – MÁRCIA		
Tópico	Teorias individuais	Teorias consensuais
Conteúdo e procedimentos pedagógicos: A língua foi pouco trabalhada na aula.	Os alunos têm dificuldade de ler perguntas de interpretação do texto em inglês. (M) Perguntas e respostas deveriam ser em inglês. (J) As perguntas não podem ser só de retirar informação do texto, mas devem fazer o aluno pensar. (M) O texto foi pouco explorado e os alunos não leram o texto. (J) Ao procurar as palavras cognatas e as conhecidas, o aluno está lendo o texto. (M)	As aulas de Márcia pecam por não desenvolver as habilidades orais. (J, AC, PH) É possível o casamento dos temas com o desenvolvimento das quatro habilidades. (J, PH, AC) O vocabulário novo do texto deve ser trabalhado antes da leitura. (PH, AC, J) Nas 5 ^{as} e 6 ^{as} séries, a ênfase deve ser dada às habilidades orais e, nas 7 ^{as} e 8 ^{as} séries, a ênfase deve ser na leitura. (J, PH)

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REFLEXÕES INTERATIVAS SOBRE AS ENTREVISTAS DOS ALUNOS

No mínimo, julgamos ser essencial que os professores se comprometam com a aprendizagem de todos os alunos.

Zeichner

Nos resultados referentes às duas primeiras análises, em muitos momentos, os quatro professores se mostraram confiantes e satisfeitos com os resultados do trabalho realizado. Nos resultados da análise das descrições das aulas, a avaliação de todas as aulas foi positiva, com exceção de uma, Aula 7, considerada positiva e negativa. Já nos resultados da análise dos tópicos centrais de reflexão sobre as aulas, os resultados do processo de ensino se tornaram tópico central de reflexão uma vez (Aula 6). Na Aula 3, os resultados foram abordados, mas especificamente no trabalho com temas. Na sessão de reflexão interativa sobre a Aula 6, os professores falam da angústia que sentem pelo fato de os alunos não se tornarem proficientes em língua estrangeira, atribuindo os resultados insatisfatórios aos fatores contextuais.

Esse mesmo sentimento pôde ser percebido no último encontro dos professores, dedicado à reflexão das entrevistas dos alunos, realizadas ao final do semestre. Nesta sessão, todavia, eles focalizaram aspectos específicos do trabalho realizado no semestre, reafirmando algumas das teorias explicitadas nos resultados das duas primeiras análises.

Basicamente, os quatro professores refletiram sobre dois aspectos da entrevista: as respostas dos alunos à pergunta sobre a importância de estudar inglês; e o seu desempenho em duas atividades – um diálogo, sugerido pelos professores, com os alunos de Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas (uma média de oito alunos de cada professor), e uma atividade de leitura, preparada por Márcia (Anexo B), realizada por cinco de seus alunos.

Este capítulo divide-se em cinco seções: “resultados”; “objetivos e professor”; “conteúdo (projetos)”; “conteúdo e objetivos”; e “contexto”, e uma síntese dos resultados dessa análise é apresentada no final (Quadro 5.1).

5.1 Resultados

As reflexões a respeito dos alunos de Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas, que fizeram o mesmo tipo de atividade, serão enfocadas separadamente dos comentários sobre os alunos de Márcia, que realizaram uma atividade de leitura.

Sobre as entrevistas com os alunos, Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas constataram o seguinte:

- [72] Ana Clara: [...] Dos meus alunos, só um deu conta de realmente ter um diálogo natural e fluente; os outros deram conta de um diálogo meio frouxo, meio mole, e um que tem sérios problemas não deu conta de nada [...]. Os alunos do Jonas e do Pedro Henrique também estão nessa média, produzem um diálogo, se você perguntar “*What’s your name?*”, eles respondem, mas não fica natural, não fica fluente. [...]. O [nome do aluno que se saiu bem na entrevista] usa de tudo, o discurso dele é produto da escola, ele nunca estudou inglês [em escola de língua]. Ele pegou tudo o que a gente deu na sala de aula e usou a criatividade para construir o diálogo dele, para fazer uma coisa que fizesse sentido para ele. Os outros não; os outros ficaram na repetição.
- [73] Pedro Henrique: [...]. Meus alunos não conseguem devido à falta de atenção na aula, ao desestímulo deles, eu não sei. Na hora que a gente está fazendo atividade em sala, eles participam, eles fazem, aí depois passa um espaço de tempo, a gente pergunta para eles e eles não sabem mais, esquecem.
- [74] Jonas: Analisando as entrevistas, eu fico meio triste de saber que a gente trabalha muito, mas parece que a aula não teve importância, não serviu para nada, porque eu acho muito pouco o aluno ficar seis meses só para aprender “*What’s your name?, Where are you from?*”.

A avaliação desses três professores é semelhante e mostra uma insatisfação com o resultado do trabalho realizado durante o semestre. O grande problema detectado é que os alunos, com exceção de um, não conseguiram usar a língua de forma comunicativa.

Ao contrário dos três, Márcia avalia de forma positiva o desempenho de seus alunos na atividade de leitura, porque demonstra que eles usaram estratégias não apenas de leitura trabalhadas em sala, mas também afetivas, como a autoconfiança:

[75] O que eu acho muito bom foi que eles conseguiram fazer uma leitura do texto, a partir do que eu tinha ensinado para eles, de estar olhando gravuras, de estar olhando palavras que eles conhecem e não ficar tão naquela coisa: “Ah, mas eu não conheço e, então, eu não vou dar conta de ler”. Eu acho que esse ponto foi muito positivo.

No entanto, Márcia discorda da avaliação que os outros três professores fizeram do desempenho de seus alunos nas atividades orais, porque ela considerou “positivo demais que a Rosane estava falando inglês com eles e eles estavam conversando também” e ficou “impressionada” com o pessimismo de Jonas nesta sessão de reflexão sobre as entrevistas, pois ela acredita que desenvolver as habilidades orais

[76] É um trabalho que vale a pena, mas cada menino pega de um jeito e, com o tempo, eu acho que eles vão conseguir falar, sim.

Apesar da frustração demonstrada nas respostas de Ana Clara, Jonas e Pedro Henrique, suas convicções sobre o valor de ensinar uma outra língua nas escolas públicas não foram abaladas. Com efeito, o sentimento de frustração parece reforçar nos quatro a necessidade de buscar saídas, encontrar explicações e pensar em alterações nas suas práticas pedagógicas, como se verá a seguir.

5.2 Objetivos e professor

As respostas dos alunos, sobre por que eles acham importante estudar inglês, levaram Ana Clara a mencionar que os alunos que disseram ter como objetivo preparar-se para o mercado de trabalho ou usar o computador e que se expressavam com maior convicção a respeito dos objetivos foram os que tiveram maior desenvolvimento lingüístico durante o semestre, ao passo que os alunos que disseram que era importante estudar inglês para viajar para os Estados e/ou falar com outras pessoas tiveram um menor rendimento. Para Ana Clara, esses últimos são objetivos que, na verdade, “desestimulam” os alunos, porque “eles sabem que não vão viajar para os Estados Unidos”, de modo que cabe ao professor mostrar-lhes que eles devem ter objetivos

realistas, tais como entrar no mercado de trabalho e lidar com o computador. Ela acrescenta que a relevância dos objetivos para os alunos deve ser “inerente à educação em geral e não só ao inglês”. Essa mesma concepção encontra-se em Rubin e Thompson (1994), para quem as chances de sucesso na aprendizagem de línguas, assim como em qualquer projeto complexo e de longa duração, são bastante aumentadas se se estabelecem objetivos realistas que podem ser atingidos de tempo em tempo.

Jonas também avalia que ir para os Estados Unidos ou encontrar nativos da língua inglesa são possibilidades muito remotas para os alunos da rede pública. Essa reflexão levanta a questão da confiabilidade das respostas dos alunos e coloca em xeque os resultados da pesquisa de Márcia, como se pode constatar em sua fala:

[77] [...], eu fico olhando as respostas dos meninos e me lembro da pesquisa que eu fiz. Eram 30 alunos e eu perguntava assim: “Você acha importante estudar inglês? Por quê?” Engraçado, que parece que o discurso é o mesmo, não muda de um aluno para outro, é sempre assim: “É importante porque, quando eu for viajar, eu vou falar inglês”. Mas é o que a Ana Clara falou, parece que eles falam, mas não falam com segurança, eles falam porque o outro falou, parece que o discurso é do senso comum mesmo. [...]. E eu me pergunto, será que vai viajar mesmo? Porque, na pesquisa, eu falei assim: “Já que eles vão viajar, eles vão ter que falar, então eu tenho que mudar o meu objetivo da aula”. Mas será que vão mesmo?

Para Jonas e Ana Clara, há outras razões, além de viajar, que podem motivar o aluno a estudar. Jonas, por exemplo, acredita que o inglês pode “fazer com que ele suba, melhore sua qualidade de vida, arrume um bom emprego”. Ele próprio é prova disso, já que seu objetivo, desde que optou por fazer Letras, foi se tornar um professor de inglês, e há um ano vive e sustenta sua família com sua profissão.

Assim, Jonas concorda com Ana Clara no que diz respeito à importância de os alunos saberem por que estudam a língua e ao papel que o professor deve desempenhar para que isso aconteça, reafirmando sua concepção expressa na sessão de reflexão sobre a Aula 6:

[78] Será que vale a pena estudar inglês? Claro que vale, mas parece que o aluno não percebeu isso ainda. Eles não sabem por que eles estudam, se isso vai servir para alguma coisa no futuro.[...]. Nós temos que trabalhar muito para poder mostrar a importância do inglês para os alunos.

Em suma, os temas de reflexão aqui foram a relevância dos objetivos para os alunos e o papel do professor em evidenciá-los, já que grande parte dos alunos não tem consciência da real importância de aprender a língua.

5.3 Conteúdo (projetos)

Uma outra questão levantada diz respeito aos projetos. Ana Clara, remetendo-se às entrevistas com os alunos de Márcia, sobre o que eles haviam aprendido com os temas, diz que o conhecimento de mundo deles é muito pequeno e os conteúdos não parecem atingir a realidade do aluno:

[79] Uma aluna sua [Márcia] falou: “Lá no Brasil, os portugueses chegaram” e, a todo o momento, ela se referia ao Brasil como um lugar distante, quer dizer, nada na sala de aula faz sentido para ela, assim, faz sentido, mas como algo distante, ou seja, nada atinge a realidade do aluno. O nosso inglês não atinge a realidade deles, a realidade do local onde eles vivem. A matemática não vai, a geografia não vai, a história não vai, fica aquele repeteco ali sem sentido [...], faz provinha e todo mundo passa. Mas e a realidade do aluno? Ele não transformou a realidade dele, ele não relacionou, ele não foi capaz de ver que a escola vai servir para ele, sim, [...], para que ele possa ser um cidadão consciente e atuante na sociedade. Não é esse o nosso objetivo?

Para Ana Clara, a pergunta que ficou desses seis meses em que atuou na rede pública é a seguinte: “Como é que a gente pode atingir a realidade desse aluno?, ou seja, trazer para ele coisas que façam sentido e que ele se sinta motivado a conhecer mais para transformar mesmo?” Márcia parece não ter resposta para essa pergunta, uma vez que os projetos, em sua escola, são montados com o objetivo de atingi-los. Um exemplo disso é o projeto “Família”, que objetiva saber com quem eles vivem, para que eles possam ampliar sua concepção sobre família, no sentido de perceber que “família não é só pai e mãe”. Entretanto, apesar dos esforços dos professores de sua escola, ela admite que os alunos, de fato, têm muito pouco conhecimento de mundo. No entanto, em sua opinião, isso apenas reforça a necessidade dos projetos, pois

[80] com livro didático era muito mais distante ainda. [...]. Hoje a professora de história leva o mapa, pede para eles colocarem o nome no mapa, onde mora, que país é esse, tenta de tudo, mas tem uns que não conseguem.

Ana Clara também se mostra cética em relação aos projetos, não só porque ela parece se opor ao caráter prescritivo das abordagens metodológicas estrangeiras, mas também porque acredita que o papel da escola não é simplesmente trabalhar valores, por meio de projetos como “Família” e “Escola”, mas, sobretudo, trabalhar conhecimento acadêmico:

[81] [...], os projetos também são uma idéia da Espanha e eu não sei como foi o processo de adaptação dos projetos a Goiânia, mas eles vieram de fora. [...]. Eu acho que, principalmente no ensino de 1ª fase, a escola serve para dar valores, não dar, mas reforçar os valores da nossa sociedade, porque ela não dá valor nenhum. Ela só repete o que a sociedade cobra dela, mas, no ensino de 2ª fase em diante, a escola tem outra função também [...], que é ensinar conteúdo [...], conhecimento científico, a escola serve para isso também. A minha questão pessoal mesmo é como tornar o saber significativo para o aluno que mora distante da gente e tem uma realidade diferente da gente.

A visão de Ana Clara, no entanto, é contestada por Márcia, porque os projetos são definidos e desenvolvidos tendo-se por parâmetro a realidade dos alunos, e tanto Márcia quanto Jonas demonstram não ter dúvidas de que não há melhor opção:

[82] Márcia: O caminho são os projetos. Às vezes, a gente consegue atingir uns alunos, outros, a gente não consegue. E isso mostra que a gente precisa desses projetos e precisa estudar mais para ver como a gente pode atingir esses meninos, mas o caminho é por aí.

[83] Jonas: Eu concordo com Márcia quando ela fala que talvez uma solução seja trabalhar com projetos, com temas [...], que têm significado para o aluno. Esse é o início.

Ao empregar o termo “projetos”, constata-se uma compreensão equivocada, uma vez que os “projetos de trabalho” têm como características principais a pesquisa da realidade, a partir de um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica, e o trabalho ativo por parte do aluno, no sentido de compreender os problemas investigados. Isto significa ir além da informação dada, poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista. O papel do professor, nessa forma de organização do currículo, é de facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, ou seja, ele serve de “base para construir com os alunos experiências substantivas de aprendizagem, que permitam desenvolver uma atitude

investigadora e ajuda os alunos a dar sentido a suas vidas e às situações do mundo que os rodeia” (Hernández, 1998, p. 90).

Assim, pode-se afirmar que o trabalho realizado pelos participantes desta pesquisa é voltado ao desenvolvimento de “temas”, e não de projetos. No caso de Márcia, os temas são definidos pelos professores da escola, com base nas necessidades dos alunos (o tema da “Violência”, por exemplo, quando os alunos se mostram muito agressivos), e, no caso de Jonas, são definidos por ele mesmo, a partir das sugestões presentes nos PCNs.

Também a crítica que Ana Clara levanta a respeito dos “projetos”, sobre a importância dos conteúdos das disciplinas, não parece pertinente, pois, nos projetos de trabalho, o conhecimento especializado das disciplinas é trabalhado como “idéias-chave” que perpassam diferentes disciplinas e que são os temas-objeto de pesquisa pelos alunos, a partir do quais eles irão construir novos objetos de conhecimento (Hernández, 1998). Por outro lado, sua crítica tem fundamento, na medida em que ela percebe que os temas abordados por Márcia, mesmo tendo sido definidos a partir dos problemas que os alunos vivem e precisam responder em suas vidas, não têm possibilitado seu envolvimento no processo de aquisição do conhecimento.

No entanto, como diz Jonas, os temas são apenas o início e não a resposta para o ensino de língua estrangeira. E tanto ele quanto Márcia contrapõem-se ao conteúdo que Ur (1996) chama de “zero” ou “trivial”, caracterizado por eventos e personagens neutros e tópicos superficiais, pois, como professores de crianças e adolescentes, eles consideram que não podem se eximir de seu papel de educadores. Desse modo, para exercer esse papel, suas aulas devem ter um conteúdo substancial, que propicie o desenvolvimento moral e também intelectual dos alunos.

Todavia, as entrevistas com os alunos foram importantes para a compreensão de que o trabalho com temas não é suficiente, pois eles são também professores de inglês e os alunos precisam se envolver na aprendizagem da língua.

5.4 Conteúdo e objetivos

O fato de os quatro professores terem avaliado positivamente o desempenho dos alunos de Márcia na atividade de leitura, e de Ana Clara, Jonas e Pedro Henrique terem

avaliado negativamente o desempenho de seus próprios alunos nas atividades orais provocou a rediscussão do conteúdo de ensino. E, aqui, Márcia, que em quase todas as sessões de reflexão havia feito a defesa da leitura como prioridade nas aulas de língua estrangeira, até porque ela dizia-se mal preparada para trabalhar as habilidades orais, faz a seguinte afirmação:

- [84] Quando eu comecei esse trabalho de leitura, eu pensava no vestibular, e para isso as minhas aulas vão estar ajudando, e ajudam também no processo de escrita tanto de língua inglesa quanto de língua materna. Mas eu acho difícil falar que escrita é mais importante que a oralidade. Eu acho que depende do objetivo deles, e o objetivo dos alunos é mais falar inglês. [...]. Eu acho que minha aula é falha na questão da oralidade, que eu tenho que tentar trabalhar com eles. Agora falar que uma é mais importante que outra, eu acho que não. As quatro habilidades têm a mesma importância.

E Jonas e Pedro Henrique, que priorizam as habilidades orais, passam a questionar a respeito do foco de suas aulas:

- [85] Jonas: [...], será que é importante aprender a falar “*My name’s* fulano, *I’m from...*, *Good morning!*”, cantar uma musiquinha ali, cantar outra música aqui. É complicado ensinar inglês para classe [social] que a gente ensina.
- [86] Pedro Henrique: Eu fico analisando, será que se eu tivesse trabalhado mais texto e produção escrita, será que eles não teriam fixado mais? Porque as minhas aulas, Márcia, são basicamente oralidade, eu trabalho muito vocabulário e diálogos e eles quase não lêem e escrevem. [...]. Na 5ª série, até hoje eu não dei um texto desses que você deu para os seus alunos, os textos são só em nível de diálogos, *short dialogues*. Quem sabe se eu mesclasse, trabalhasse um pouco a questão do texto também, igual esse texto que você deu para eles, como também tem um que eu achei interessante nesse *Password, An Interview with Stephen Spielberg*? Quem sabe se assim eles não gravariam mais?

Para a pergunta de Pedro Henrique, Márcia respondeu que as quatro habilidades são importantes e que “devem ser trabalhadas juntas, uma complementando a outra”. Essa resposta confirma a sua fala anterior e evidencia uma mudança de teoria prática no que concerne ao que deve ser ensinado nas aulas de língua estrangeira.

No entanto, Pedro Henrique mostra-se intrigado com essa questão das habilidades orais, pelo fato de não encontrar respostas para a dificuldade que o aluno tem de fazer uso ativo da língua:

- [87] Às vezes, é tão mecânico, ele nem está sabendo o que está fazendo, ele está fazendo por fazer. É igual à questão dos *drills*, que a Márcia criticou e eu concordo com ela. Às

vezes, fica tão mecânico que você fala assim, “*What’s your name? Repeat! What’s your name? What’s your name?*” Aí se você fala assim “*My name’s Paulo*”, eles não vão falar “*My name’s Ricardo*”, porque eu falei “*My name’s Paulo*”. Então acaba que se torna uma coisa mecânica. [...]. O aluno não tem o trabalho de copiar certo! Como a gente vai fazer com que esses alunos se interessem?

Esse depoimento evidencia que, a despeito de os professores estarem tentando romper com o modelo tradicional de ensino de língua, eles ainda não conseguem fazer que os alunos assumam o controle da aprendizagem e sejam capazes de utilizar, criativamente, o que aprenderam em outras situações que não a sala de aula:

[88] Ana Clara: [...], falta que ele [o aluno] relacione o inglês com algo útil, com algo que ele realmente use, com algo que ele realmente vá precisar. [...]. Falta esse relacionamento do próprio aluno [...], o aluno vê um diálogo em inglês e ele tem que ter essa capacidade de criar também o dele.

[89] Pedro Henrique: [...], eu queria que eles se envolvessem mais nas atividades, fizessem mais diálogo, participassem mais e não fosse só em sala de aula. Porque o que eu analiso é que o aluno só pega dentro da sala de aula, saiu da sala de aula, ele não sabe mais nada. Eu queria que tivesse um prolongamento, ou seja, que o que a gente trabalhasse em sala, eles levassem também para a vida, para fora da sala de aula.

[90] Além de ele gostar do professor Jonas, eu queria que ele se interessasse, que ele fosse buscar, que ele tivesse tempo na casa dele para estudar [...], porque o aluno tem que aprender um pouquinho sozinho, só que ele não se sente motivado a isso.

Segundo Nunan (1999), uma das características principais das tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem de língua é que os alunos devem assumir um papel ativo na aprendizagem, mas os depoimentos acima indicam que suas abordagens de ensino não têm sido eficazes o bastante para que os alunos assumam esse papel ou que fatores que fogem ao controle do professor impedem que isso aconteça, alguns dos quais serão mostrados a seguir.

5.5 Contexto

Nesta sessão, reafirma-se que, por mais competente e comprometido que sejam os professores, eles esbarram em fatores como o descaso pelo estudo de línguas estrangeiras, a desvalorização da escola e do professor pela sociedade e pelos órgãos governamentais e, por fim, as precárias condições de trabalho.

Segundo Jonas, a realidade das escolas públicas hoje não permite que os alunos se tornem fluentes na língua, e um dos grandes entraves é a desvalorização do ensino de língua estrangeira por parte de todos os envolvidos com a educação. Para ele, não basta só o empenho os professores.

[91] [...], eu acho que mais gente precisa se envolver nesse processo: os pais, a família, o diretor, a coordenação, as autoridades, os secretários de educação. Enquanto a sociedade não despertar para isso, só o nosso trabalho ali, duas vezes por semana na sala de aula, é muito pouco. O aluno infelizmente não vai sair da escola falando inglês. Se ele quiser saber inglês [...], ele vai ter que ir para uma escola particular, vai ter que pagar. Mas é dever da escola, é direito do aluno aprender inglês na sala de aula, na escola pública de qualidade, mas, nessas condições, o aluno não está aprendendo. Nós somos profissionais, somos competentes, damos aulas legais. Os alunos falaram: “O professor é bom, eu gosto dele”, mas só gostar do professor é o início, mas não é tudo. [...]. Ele se sente motivado ali, quando eu estou na sala, quando eu faço piada, canto música, ele acha bom, “Que professor legal!”. Mas só na semana que vem ele vai voltar a pegar o caderno, não tem livro, não tem material, não tem nada, a sala de trinta e tantos alunos, duas vezes por semana, não tem estrutura nenhuma, como esse aluno vai aprender inglês? Por isso eu fico nessa angústia, porque nós sabemos que o inglês é importante para vida profissional e intelectual de todo mundo. Por isso a classe alta sabe falar inglês, porque é importante. No dia que o governo quiser oferecer inglês para todo mundo, aí nosso trabalho vai ficar bem mais legal.

Esse depoimento de Jonas ratifica o que vários autores, sobretudo os da área da educação, argumentam quando fazem propostas para melhorar a qualidade de ensino, ou seja, que é necessária uma mudança estrutural na Escola, que leve a uma alteração no reconhecimento social da importância do trabalho docente, nas condições materiais das Escolas e nos salários dos professores. E, especificamente no caso do ensino de língua estrangeira, para Jonas, deve haver também uma mudança no reconhecimento social da importância das línguas estrangeiras.

Das nove sessões de reflexão interativa, esta foi a que mais gerou questionamentos críticos. Ao se colocar frente aos resultados do processo de ensino–aprendizagem, os professores evidenciam suas próprias dificuldades, tomam consciência de seu verdadeiro fazer pedagógico, contribuindo até mesmo para que o papel da escola seja questionado.

Segue-se a síntese dos resultados da análise das reflexões interativas sobre as entrevistas dos alunos. Quando não foi possível transcrever literalmente as falas dos professores, recorreu-se à paráfrase. Aqui também serão utilizadas abreviações dos nomes dos participantes: Ana Clara (AC), Pedro Henrique (PH), Jonas (J) e Márcia (M).

QUADRO 5.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REFLEXÕES INTERATIVAS SOBRE AS ENTREVISTAS DOS ALUNOS	
Categorias	Reflexões
Resultados	<p>Os alunos não conseguiram usar a língua de forma comunicativa, com exceção de um aluno de AC. (J, AC, PH)</p> <p>Os alunos usaram as estratégias de leitura, conseguiram ler e demonstraram autoconfiança. (M)</p> <p>Foi muito positivo o fato de os alunos de AC, PH e J estarem conversando em inglês com a Rosane. (M)</p> <p>Cada aluno aprende do seu jeito e, com o tempo, eles vão conseguir falar, sim. (M)</p>
Objetivos e professor	<p>Os alunos que mostraram ter maior consciência sobre os objetivos aprenderam mais. (AC)</p> <p>Achar que é importante estudar inglês para viajar é, na verdade, um desestímulo para os alunos, já que essa é, para eles, uma possibilidade remota. (AC)</p> <p>As respostas dos alunos são confiáveis? (M)</p> <p>Os alunos devem ter objetivos realizáveis e cabe ao professor mostrar-lhes esses objetivos. (J, AC)</p>
Conteúdo (projetos)	<p>Mesmo com os projetos, nenhuma disciplina atinge a realidade dos alunos, e o ensino não os leva a transformar essa realidade. “Como se pode atingir a realidade deles”? (AC)</p> <p>Os projetos são montados com o objetivo de atingir os alunos, mas eles têm pouco conhecimento de mundo mesmo, o que reforça a necessidade de projetos. (M)</p> <p>O papel da escola não é simplesmente “dar valores”, mas trabalhar “conhecimento científico. (AC)</p> <p>O caminho são os projetos. (M)</p> <p>Os projetos são apenas o início. (J)</p>
Conteúdo e objetivos	<p>As quatro habilidades têm a mesma importância. (M)</p> <p>Será que é importante aprender a falar “<i>My name’s fulano</i>”? (J)</p> <p>Será que, se eu tivesse trabalhado mais textos, eles teriam fixado mais? (PH)</p> <p>Os alunos só repetem e não conseguem criar uma fala própria. (PH, AC)</p> <p>Eu queria que, o que eles aprendessem em sala, eles levassem também para a vida. (PH)</p>
Contexto	<p>A realidade da escola pública não permite que os alunos se tornem fluentes na língua. (J)</p> <p>Um dos grandes entraves é a desvalorização do ensino de língua estrangeira por parte de todos os envolvidos com a educação. (J)</p> <p>É direito do aluno aprender inglês na escola pública de qualidade. (J)</p>

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FINAIS COM OS PROFESSORES

O desenvolvimento de professores exige que eles se tornem conscientes da necessidade de mudança – ou pelo menos do desejo de experimentação – e das alternativas disponíveis.

Pennington

Neste capítulo, são apresentados os resultados da análise das entrevistas individuais dos professores, realizadas seis meses após a realização da pesquisa. Ressaltem-se importantes efeitos das sessões de reflexão interativa nas atividades profissionais desses professores. Esses efeitos vão desde a decisão de permanecer atuando na rede pública de ensino até a alteração de procedimentos pedagógicos. Além disso, os depoimentos revelaram que algumas teorias foram reforçadas e outras foram alteradas. Tais concepções se expressam no âmbito do “contexto”, do “conteúdo”, dos “objetivos”, dos “procedimentos pedagógicos”, do “professor” e dos “resultados do processo de ensino–aprendizagem”. São também registrados os depoimentos sobre as sessões de reflexão interativa.

Este capítulo divide-se em quatro seções, em que os participantes são focalizados individualmente, uma vez que se pretende considerar as conseqüências deste estudo para cada um deles. No final, apresenta-se a síntese dos resultados dessa análise (Quadro 6.1).

6.1 ANA CLARA

Ana Clara foi a professora que mais sofreu influências das sessões de reflexão interativa. Isso certamente se deve ao fato de que, além de ser uma professora inexperiente na escola pública, ela não se adaptou às normas da escola.

6.1.1 Contexto

Ao responder à pergunta sobre o que tinha feito durante os seis meses após o semestre em que foi realizada a pesquisa, Ana Clara declarou: “Eu mudei de escola. Onde eu trabalhava era com crianças, período matutino, eu estava muito insatisfeita”. Vale lembrar, em vários momentos das sessões de reflexão interativa, Ana Clara tinha se mostrado descontente com a escola em que dava aula e até havia manifestado a vontade de pedir exoneração da rede pública e trabalhar somente em cursos de língua.

Os problemas mais graves apontados por ela eram a agressividade dos alunos e a relação autoritária entre a diretora e os professores e entre os professores e os alunos. A orientação dada pela diretora para resolver o problema da indisciplina era que ela deveria ser mais dura com os alunos, o que foi de encontro aos seus princípios educacionais: “Eu não acredito nesse tipo de educação, eu não acredito que você tratando mal os alunos, você está educando. [...] [Além disso], educação não é manter o aluno na carteira, quietinho, paradinho”.

As oportunidades de reflexão interativa ajudaram Ana Clara a ver outras realidades escolares, em que os alunos não são agressivos e o ambiente não é autoritário: “A pesquisa foi me ajudando a ver que esse era um problema de lá”. Assim, Ana Clara viu a possibilidade de encontrar condições mais interessantes de trabalho – do ponto de vista pedagógico – em outras escolas da rede pública. Para ela, também era importante um emprego estável, que lhe permitisse fazer carreira. E Pedro Henrique, especialmente, foi fundamental na decisão de Ana Clara de mudar de escola, ao indicar uma vaga existente na escola em que ele trabalhava no período noturno. Ele próprio fez a intermediação do contato entre o diretor dessa escola e Ana Clara.

Essa mudança, segundo avalia Ana Clara, propiciou-lhe maior liberdade de ação pedagógica, e assim ela pôde pôr em prática os conhecimentos novos adquiridos nas sessões de reflexão interativa, como se verá a seguir.

6.1.2 Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos

A decisão de permanecer na rede pública de ensino é a consequência mais relevante da pesquisa para a vida profissional de Ana Clara. É um efeito importante das

sessões de reflexão interativa foi ter ampliado seu conhecimento a respeito do conteúdo e dos objetivos de ensino de língua. Antes das sessões, Ana Clara centrava seu trabalho nas habilidades orais, como única abordagem possível e eficaz. Depois, ela passa a reconhecer que o desenvolvimento das habilidades de leitura é uma alternativa viável: “Me foi muito válido conhecer o inglês instrumental nessa perspectiva de educação, de cidadania”. Assim, hoje, ela entende que ambos os enfoques podem ter resultados positivos, dependendo de quem são os alunos e de quais são as suas expectativas em relação à língua:

[92] Nesta escola, eu encontrei três 5^{as} séries totalmente diferentes. Uma 5^a série é a dos mais novos, eles são adolescentes, são hiperativos e vão para escola porque querem algo mais do inglês do que simplesmente ler e escrever. E tem uma turma daqueles mais problemáticos, sempre é assim, que realmente a aula não rende muito [...]. É um pouco mais difícil de lidar com eles, você tem que pedir silêncio, as atividades não têm aquele rendimento que você tem nas outras. E tem a turma dos mais velhos, pessoas com mais de quarenta anos, é uma turma mais lenta [...], alguns com dificuldade de aprendizagem. Então, eu comecei a trabalhar de uma maneira diferente.

É importante ressaltar que essa mudança não implicou o abandono de sua teoria prática sobre a abordagem comunicativa, mas, sim, a ampliação de seu conhecimento, na medida em que hoje ela percebe que a utilização dessa abordagem depende de condições contextuais propícias, tais como o número de alunos na turma, a carga horária e a necessidade dos alunos.

[93] [...], porque as pessoas têm uma idéia errada do que é o *communicative approach*, na medida em que acham que é só um blá-blá-blá [...] e que isso não atende às necessidades dos alunos. Mas atende, sim. Depende do que eles precisam realmente. [...]. Eu tenho uma turma, que é a 5^a B, que é o meu xodó. É uma turma com apenas 12 alunos e isso faz toda diferença, porque [...] eu comecei a falar com eles em inglês, comecei atividades orais, levei música, tentando trabalhar a oralidade, e eles aceitaram isso muito bem. Tanto é que eles me cobraram atividade de *pair work*. Na segunda semana de aula, a gente já estava fazendo *pair work*. Coisa simples, *What's your name? My name's ...*, *Nice to meet you*, mas eles conseguiam falar e queriam isso. [...]. E agora, com a grade paritária, eu tenho uma aula de 40 minutos e outra de 80. Então, eu tenho uma hora e quarenta minutos para trabalhar com eles o que eu quiser. Isso é muito bom e aumentou a qualidade das aulas no município.

Ana Clara afirmou também que, nessa turma, cujo enfoque é a comunicação oral, ela passou a utilizar mais textos, e os resultados foram melhores dos que conseguia quando trabalhava na outra escola.

Um outro efeito das reflexões interativas manifesta-se na forma como Ana Clara agora reconhece a importância da formação do aluno, visto que suas turmas demonstram precariedade de conhecimento de mundo. Isso a tem levado a trabalhar o conteúdo de outras disciplinas.

[94] Por exemplo, quando chegou na questão dos países, eu entrei um pouco na geografia. Isso foi um pouco de interdisciplinaridade, porque, às vezes, eles falavam Estados Unidos, mas eles não tinham noção do que era Miami, se era um país ou um estado ou uma cidade, se a América era um país ou um continente. Então, eu levei mapas, mostrei, fiz competição, tipo gincana sobre o que é continente, quais são os continentes, quais são os países, quais são as cidades... E conhecimentos gerais: Onde fica a Estátua da Liberdade? Onde fica o Cristo Redentor? Onde fica o Museu do MASP? Onde fica o Memorial JK? Essas coisas assim, e explorando muito sobre o Brasil.

Nessa mesma perspectiva, mas denotando uma alteração mais radical, é o seu depoimento de que, para algumas turmas, o conhecimento de mundo deve suplantar o desenvolvimento lingüístico.

[95] [...], eu percebi que realmente inglês para essas turmas do noturno, essas turmas que têm muita dificuldade, o inglês serve como pano de fundo. Na verdade, o que trabalhei mesmo com eles foram conhecimentos gerais, que iam ajudá-los na geografia, no português, na história, quem foi George Washington, o que foi a independência dos Estados Unidos.

Segundo Ana Clara, nessas turmas ela passou a trabalhar estratégias de leitura, como palavras cognatas, linguagem não-verbal, conhecimento prévio etc., com resultados positivos: “A gente fechou o ano muito bem”. E, se antes Ana Clara criticava os projetos, ela passou a perceber sua validade.

[96] [...], a gente trabalhou um pouco folclore, porque o colégio pediu, [...] o que também foi muito bom, porque aí a gente explorou saci-pererê, lendas, superstições, simpatias, e eu sempre pedia que eles escrevessem no final da aula um parágrafo de dez linhas em português.

Embora a escola onde trabalha agora seja seriada e não trabalhe com projetos, ela afirma:

[97] Eu não sei se eles [os professores da escola] querem fazer projeto, [mas] eu faço [...]. Eu gostei muito da idéia que aprendi com Márcia, Pedro Henrique e Jonas e acho que vale a pena trabalhar assim.

Essa fala e o depoimento de Ana Clara, de modo geral, permitem concluir que o enfoque na leitura passou a ser o fundamento de suas aulas, ao passo que a oralidade agora é trabalhada quando os alunos mostram interesse e capacidade para desenvolvê-la: “Eu acho que eu consegui um equilíbrio entre as quatro habilidades, de acordo com o que eles dão conta mesmo”.

Ana Clara também passou a considerar a importância da confluência entre os objetivos que ela tem para com o ensino e as razões que os alunos apresentam para aprender a língua: “Eu estou ensinando inglês, [mas] vai servir para eles para quê, na 5ª série?” E para saber mais sobre os objetivos dos alunos, ela passou a adotar o procedimento de análise de necessidades.

[98] Eu tive que avaliar quais eram as necessidades deles, o que eles queriam realmente do inglês, o que eles esperavam do inglês. E nisso foram muito válidas aquelas conversas que a gente teve [...] depois da apresentação das filmagens.

Ouvir os alunos, especialmente quando não são mais crianças, é considerado importante na literatura especializada, pois a possibilidade de se obter sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é maior quando os objetivos do curso refletem o que os alunos querem aprender.

6.1.3 Professor

As sessões de reflexão interativa possibilitaram uma outra concepção de escola pública para Ana Clara. Além disso, sua experiência na nova escola contribuiu para que essa concepção se firmasse, por uma série de fatores: ela foi “muito bem recebida” pela coordenadora pedagógica e pelos alunos; foi orientada sobre o funcionamento da escola; ela sentiu que “existia amizade entre aluno, professores, coordenação e direção”; seus alunos são “calmos e muito bons”; a biblioteca é muito boa (“a bibliotecária é bibliotecária de verdade”); e, por fim, a coordenação pedagógica funciona e

[99] [...] está mais interessada em ter o aluno em sala de aula, em educá-lo como ser humano e cidadão do que realmente tê-lo ali quietinho, passivo. Não é isso que eles querem. [...]. E outra, o nosso diretor é uma pessoa muita engajada politicamente. Acho que isso também faz a diferença.

Vários aspectos, então, corroboraram para que Ana Clara tivesse confirmadas as expectativas que começaram a se criar nas sessões de reflexão interativa, por meio das aulas gravadas e dos testemunhos dos outros professores.

[100] A gente tem um ótimo ambiente de trabalho, a gente realmente sente que tem colegas de trabalho, parceiros mesmo de trabalho, todo mundo está a fim de mudar, de trabalhar. [...]. Por isso que o Pedro Henrique gostava tanto dessa escola e por isso que ele é apaixonado pelo que faz. Eu acredito que hoje estou gostando do que eu faço.

O destaque a ser dado ainda refere-se à atitude de Ana Clara questionar seu papel como professora. Hoje, ela se vê mais como uma educadora do que como uma professora de língua.

[101] Antes eu pensava muito na língua. [...]. Eu já não me preocupo tanto com isso, não, porque eu acho que mais importante é eles adquirirem conhecimento, adquirirem o hábito de ler e principalmente o hábito de debater, de colocar as idéias.

Nessa fala, Ana Clara deixa claro que a aula de língua estrangeira deve aprimorar não só o conhecimento de mundo do aluno, mas também suas habilidades discursivas tanto na língua estrangeira (leitura) quanto na língua materna (comunicação oral).

A influência das reflexões na vida profissional e na prática pedagógica de Ana Clara foi significativa. Além de ela reconhecer que hoje tem um papel a cumprir na escola pública, ela está menos presa a uma única abordagem de ensino. Se antes ela não entendia por que uma aula funcionava em uma turma, mas não funcionava em outras, hoje ela percebe que a diferença entre as turmas exige abordagens diferentes. Seu contentamento com o trabalho que está realizando na nova escola e a segurança que adquiriu, pelo fato de ter dividido com os outros três professores as angústias e as realizações de ensinar inglês nesse contexto são notáveis. Também é motivo de satisfação para Ana Clara o rompimento com sua solidão pedagógica, pois agora trabalha na mesma escola e turno que Pedro Henrique.

6.2 PEDRO HENRIQUE

As sessões de reflexão interativa levaram Pedro Henrique a mudar sua prática pedagógica no que diz respeito a três aspectos: ao conteúdo e aos procedimentos

pedagógicos, ao papel que ele desempenha como professor e aos resultados do processo de ensino.

6.2.1 Conteúdo e procedimentos pedagógicos

Vários foram os efeitos das sessões de reflexão sobre a prática pedagógica de Pedro Henrique, em termos de conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos. Primeiramente, ele mencionou que superou sua dificuldade em trabalhar texto: “Com a Márcia, eu pude perceber que é fácil trabalhar texto”. Além disso, hoje, ele não vê problemas na tradução de alguns itens lingüísticos que possam facilitar a leitura para o aluno: “Aprendi como a gente pode trabalhar tradução, porque, até então [...], eu pensava que era proibido trabalhar tradução em sala, mas, na verdade, não é”. Essa aprendizagem de como lidar com textos em sala de aula incentivou Pedro Henrique a realizar um projeto para o ano de 2001 de trabalhar com livros paradidáticos, porque agora ele afirma sentir-se preparado para fazê-lo.

Um outro efeito, em nível de conteúdo, foi que a produção de textos passou a fazer parte de sua prática pedagógica: “[...], ele [Jonas] gosta de criar textos e eu aprendi a criar textos também. Inclusive eu criei um texto muito interessante, ‘*Where are you from*’, e foi interessante”. Ainda com Jonas, Pedro Henrique diz ter confirmado sua concepção sobre a relevância das atividades com música realizadas em sala de aula.

Para Pedro Henrique, as sessões de reflexão foram importantes para que ele tivesse reforçada sua concepção sobre oralidade, como se pode ver a seguir:

[102] A Ana Clara me ensinou muito a questão da oralidade, porque ela gosta de trabalhar isso. Isso aí foi um suporte para mim, porque eu gosto muito de trabalhar com diálogos, entrevistas.

Todavia, ele percebeu que seus diálogos eram “muito restritos”, de modo que pretende aprimorar o trabalho oral realizado em sala, inclusive incorporando, em sua prática, atividades que foram utilizadas nas aulas gravadas ou simplesmente mencionadas pelos outros participantes da pesquisa: “Aquela *interview* que o Jonas fez em sala de aula eu peguei *totally* ((risos)), eu levei para escola mesmo”.

As sessões foram produtivas no sentido de incentivá-lo a analisar o que o aluno traz de casa. Assim, no início do ano em que esta entrevista foi realizada (2001), seus

alunos responderam a um questionário, que teve como objetivo analisar suas necessidades e interesses.

[103] Nesse questionário que eu estou fazendo, ele é em português, foi no primeiro dia de aula que eu dei para eles, e uma das perguntas é “Quem sou eu?”, “O que espero para o futuro?” [...]. No final do questionário, eu pergunto qual a sugestão deles para as nossas aulas este ano.

Como visto na seção sobre Ana Clara, esse procedimento também foi adotado por ela. Deve-se ressaltar que esse não foi um procedimento sugerido por algum dos participantes, mas resultou das reflexões feitas a respeito da importância de o professor saber mais sobre o aluno e de o aluno ter uma maior compreensão da relevância da aprendizagem da língua.

Como se pode notar, Pedro Henrique não só refinou como expandiu seu conhecimento em termos de conteúdo e procedimentos pedagógicos.

6.2.2 Professor

Um dos resultados positivos, mencionados por Pedro Henrique, advindos da oportunidade não só de refletir interativamente, mas também de assistir ao comportamento dos outros professores atuando em sala de aula, foi a tomada de consciência de sua atitude como professor:

[104] Eu pude perceber que eu tinha que ser mais autoritário em sala. Esse foi um aspecto bom, porque eu era muito mãe em sala de aula. Isso funciona no cursinho [escola de língua], mas não em escola pública.

Em alguns momentos das sessões reflexivas, Pedro Henrique mencionou que, na escola pública, o professor precisa ser mais do que professor, ou seja, que ele deve ser amigo e, às vezes, até psicólogo. Pedro Henrique também afirmou que, quando os alunos estavam indisciplinados, ele normalmente parava a aula e conversava com os alunos. No entanto, sua fala acima transcrita sugere um questionamento dessa atitude, provavelmente porque, agindo dessa forma, ele não conseguia os resultados esperados em termos de aprendizagem. Daí, a sua decisão de ser mais enérgico e exigir mais do aluno.

6.2.3 Resultados

As sessões de reflexão contribuíram para que Pedro Henrique passasse a ter uma maior preocupação com os resultados do processo de ensino–aprendizagem. Para ele, hoje, mesmo que uma atividade seja mais demorada, interessa a certeza de que “o aluno aprendeu o que ele quis passar para ele”. Essa afirmação mostra que as reflexões tornaram-no mais comprometido com a formação de seus alunos. Essa preocupação confirma o que foi dito na última sessão sobre a reconceptualização de seu papel como professor.

6.2.4 Sessões de reflexão interativa

Pedro Henrique avalia que as sessões reflexivas foram de “uma riqueza muito grande”, porque, de cada professor, ele aprendeu alguma coisa. Ele acrescenta que “quando você vê o que o seu colega está fazendo em sala, você começa a repensar o que você está fazendo”.

Pedro Henrique também acredita que todo profissional tinha que ter um momento para se reunir com outros profissionais da mesma área para trocar experiências, porque “esse é um momento muito precioso na carreira”. Segundo ele, esse é um dos problemas dos cursos de formação oferecidos pela rede municipal, porque os participantes são professores de todas as áreas. E são as seguintes suas palavras na entrevista: “Foi uma iniciativa muito boa, que nos uniu e nós aprendemos muito”.

Pedro Henrique ainda afirmou, no final da entrevista, que gostaria de ter continuado se encontrando com o grupo e que chegou até a falar com Márcia sobre isso, mas a correria do dia-a-dia teria impedido que esses encontros continuassem acontecendo.

6.3 JONAS

Apesar de as aulas de Jonas terem sido avaliadas positivamente, as sessões de reflexão conjunta foram fecundas no sentido de alterar alguns aspectos importantes de sua prática pedagógica.

6.3.1 Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos

Para Jonas, as sessões foram muito importantes para uma reavaliação de sua prática, que estava muito centrada em temas e projetos:

[105] Eu estava muito influenciado pelo curso que eu tinha feito em São Paulo, com uma doutora lá da PUC, [nome da doutora], e ela falava que as aulas de inglês, não só de inglês, mas que as aulas tinham que ser centradas em projetos, em temas, que o conteúdo [lingüístico] não importa, que a gramática não importa, que não precisa ter uma seqüência gramatical para o aluno aprender.

Jonas avalia que ainda não se desvencilhou totalmente dessas idéias, tanto que depois das sessões de reflexão ele continuou a trabalhar os temas. No entanto, observa que passou “a mostrar a estrutura da língua para o aluno” e vai continuar fazendo isso, após verificar que seus alunos estavam

[106] meio perdidos na língua propriamente dita. Às vezes, a gente discute um tema, o tema fica muito bem discutido, mas estava faltando o inglês, aquela aula de inglês mesmo.

Segundo ele, o que vai fazer daí por diante é trabalhar a língua com temas, mas também com “uma certa seqüência gramatical, para ter uma lógica na cabeça do aluno”.

As sessões reflexivas permitiram-lhe também verificar que, com a discussão dos temas, o inglês estava ficando de lado, e que, então, ele passou “a falar mais inglês em sala”, a fazer “*drills*”, prática que ele já vinha realizando nas 5^{as} séries, mas que estendeu a todas as outras séries do ensino fundamental. Em uma conversa que teve com os alunos no final do semestre de 1999, ele mencionou que pôde constatar que tal prática vai ao encontro do que os alunos querem, que é “experimentar a língua”. Na opinião de Jonas, essa foi a mudança mais importante advinda das sessões de reflexão.

Ele referiu-se ainda a sua mudança de postura sobre a utilização do livro didático, que teria deixado de lado, após ter aprendido a produzir seus próprios textos, incentivado pelas professoras do curso de formação que realizou em São Paulo. Essa posição foi revista com a participação na pesquisa. Para ele, hoje o livro didático pode ser útil ao professor.

6.3.2 Professor

As sessões reflexivas tiveram sentido para que Jonas concluísse que, por mais satisfeito que um professor possa estar com sua prática, ele não pode se acomodar e julgar que tem as respostas para o ensino de línguas, porque “ninguém sabe como a aprendizagem acontece”. Assim,

[107] [...], o professor não pode falar “agora é assim é pronto”. “Não, é com projeto que aprende e então vamos trabalhar só com projeto!” “Não, são temas transversais!” “Não, é só gramática!” O professor tem que ter a mente aberta, tem que estar sempre pesquisando. O mercado de trabalho hoje em dia está muito competitivo, então, se você ficar parado no tempo...

Deve ser destacado que Jonas demonstra ser o tipo de professor que não fica “parado no tempo”, o que se comprova, por exemplo, com o fato de ele ter ido a São Paulo fazer um curso de formação. Assim, tendo em vista essa característica, além das conclusões a que chegou após as sessões de reflexão, pode ser afirmado que Jonas reconheceu a necessidade de as teorias práticas dos professores serem questionadas, pois sempre haverá espaço para modificação e aperfeiçoamento.

6.3.3 Sessões de reflexão interativa

Jonas avalia que, nas sessões de reflexão interativa, ele não apenas contribuiu como também recebeu contribuições. Sua grande colaboração foi ter mostrado que “o professor não precisa ficar preso a um livro didático”, que o professor pode “criar a aula”, pode pesquisar na internet, pode produzir seus próprios textos.

Quanto às sessões, sua sugestão é de que o grupo não pare de se encontrar e que se reúna pelo menos duas vezes em cada semestre, porque ele gostaria de discutir o que os outros professores têm feito depois de tudo o que foi discutido nas sessões de reflexão – “Como está?; Mudou alguma coisa?” Além disso, ele acredita que a “reciclagem” é muito importante na área da educação.

6.4 MÁRCIA

Com base nas quatro entrevistas finais, Márcia foi a que demonstrou ter sofrido menos influência. Entretanto, considerando-se que seu conhecimento sobre o ensino de leitura tinha sido bem consolidado por várias experiências, tais como sua formação universitária, o trabalho realizado na iniciação científica e o estudo dos PCNs de língua estrangeira, as sessões de reflexão foram muito significativas, no sentido de questionar esse conhecimento. De certo modo, suas teorias práticas já haviam sido colocadas em xeque pelos resultados da pesquisa que realizou no curso de especialização.

6.4.1 Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos

Apesar de, em todas as sessões, Márcia ter defendido o enfoque na leitura para todas as séries do ensino fundamental, ela manifestou o reconhecimento de que sua prática pedagógica era limitada (“Eu estava muito centrada no texto”), e o convencimento de que as habilidades orais devem ser desenvolvidas nas escolas da rede pública. Assim, no segundo semestre que sucedeu a pesquisa, ela mencionou que tentou fazer atividades orais, mas que a tarefa não foi fácil.

[108] Eu tentei fazer essas atividades com as Ds, que seriam as 3^{as} séries, porque são turmas mais fáceis para estar fazendo esse trabalho. [Mas], com turmas como as Es [4^{as} séries], que você nem chegou a conhecer, que são as turmas piores da escola, então é muito difícil você estar fazendo esse trabalho.

Desse modo, ela justifica que desenvolve as habilidades orais nas turmas mais fáceis, e os alunos têm feito diálogos, têm conversado mais e “está dando certo”. E que não faz esse trabalho nas turmas em que há um número excessivo de alunos ou problemas de disciplina, pois, segundo Márcia, são poucos os alunos que realmente fazem as atividades quando trabalham em pares ou grupos.

Apesar disso, Márcia afirma que não abriu mão de sua concepção no que diz respeito à formação do aluno e que, para isso, é preciso usar textos.

[109] [...] Para a escola pública, eu acho que o texto ajuda muito mais a formar o aluno. [...]. Mas eu acho também que não pode ser só isso. Tem que ir além disso também. E é por isso que eu tento estar fazendo as atividades orais, eu tento estar fazendo as atividades de *listening* também. Então eu acho que envolveria as quatro [habilidades].

E Márcia aponta que o desenvolvimento da comunicação oral vai ao encontro do desejo dos alunos.

[110] Quando você dá uma atividade oral, eles realmente querem falar, a classe se envolve, e quando você dá diálogo, eles vêm, conversam com você e conversam com outro colega. A fala para eles é muito importante, eles querem falar, sim.

Márcia, nessa entrevista final, comenta que sua pesquisa de monografia já havia lhe mostrado que os alunos querem falar. E que até a realização das sessões de reflexão, ela “estava tentando fazer alguma coisa, mas não estava conseguindo”. Nesse sentido, ela diz:

[111] [...], as aulas de Pedro Henrique me marcaram muito. [...]. Eu tinha dúvida de como eu ia fazer isso [trabalhar as habilidades orais]. Para mim, essa era a grande questão depois da minha pesquisa. Aí depois eu vi como ele estava fazendo isso.

Para Márcia, portanto, assistir à gravação das aulas foi tão importante quanto as refletir interativamente sobre elas, na medida em que essa atividade permitiu-lhe constatar como se estrutura uma aula em que se pratica a oralidade. No entanto, ela ainda procura respostas para a sugestão, presente nos PCNs, de que as habilidades orais sejam desenvolvidas a partir dos textos.

[112] Eu fico pensando em como estar fazendo isso. É aquela crítica que eu fiz, então, quer dizer que falar é “*Hi, how are you?*”. [...]. Porque não é só isso. Existem várias formas de você falar várias coisas em inglês.

O desejo de Márcia é propor atividades orais que não se restrinjam aos diálogos que servem simplesmente para interagir socialmente, como cumprimentar, perguntar o nome, perguntar de onde é etc., mas ainda não sabe como fazê-lo. Esse é o grande desafio colocado para Márcia, como resultado das reflexões.

6.4.2 Sessões de reflexão interativa

Márcia avalia positivamente as sessões de reflexão. Para ela, assistir às aulas dos outros professores foi tão relevante quanto participar das discussões. Na sua opinião, essas atividades possibilitaram implementar uma mudança de grande importância para seu desenvolvimento profissional.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos resultados da análise das entrevistas finais com os professores. Sempre que possível, foram mantidas as palavras utilizadas pelos professores, embora, na maioria dos casos, fosse necessário fazer uma síntese.

QUADRO 6.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FINAIS COM OS PROFESSORES		
A N A C L A R A	Contexto	“Eu mudei de escola” (a nova escola correspondeu plenamente às suas expectativas no que diz respeito aos aspectos administrativos).
	Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos	<p>“O foco na leitura é uma alternativa viável”.</p> <p>Tanto o foco nas habilidades orais como o foco na leitura podem ter resultados positivos, dependendo de quem são os alunos e dos fatores contextuais.</p> <p>Textos passaram a ser utilizados com melhores resultados.</p> <p>É importante formar o aluno e para isso o conteúdo de outras disciplinas deve ser trabalhado nas aulas de língua.</p> <p>“Para algumas turmas, o conhecimento de mundo é mais importante do que o conhecimento da língua”.</p> <p>“Eu gostei da idéia de trabalhar projetos e acho que vale a pena trabalhar assim”.</p> <p>Aplicou questionários para saber quais eram as necessidades dos alunos e o que eles esperavam do inglês.</p>
	Professor	<p>Passou a ter uma outra concepção da escola pública, que foi confirmada com as experiências vividas na nova escola.</p> <p>Mais do que “uma professora de língua”, hoje ela se sente “uma educadora”.</p>
P E D R O H E N R I Q U E	Conteúdo e procedimentos pedagógicos	<p>“Com a Márcia, eu pude perceber que é fácil trabalhar texto”.</p> <p>“Aprendi como a gente pode trabalhar tradução, porque eu pensava que era proibido”.</p> <p>Vai começar a trabalhar com livros paradidáticos.</p> <p>Passou a produzir alguns textos.</p> <p>Com Jonas, confirmou a sua concepção de que as atividades com música são positivas.</p> <p>Com Ana Clara, confirmou que deve continuar fazendo atividades orais.</p> <p>Procedimentos, como a entrevista feita por Jonas, foram utilizados em suas aulas.</p> <p>Aplicou questionários para conhecer melhor os alunos.</p>
	Professor	“Eu percebi que eu tinha que ser mais autoritário, porque eu era muito mãe em sala”.
	Resultados	Hoje, Pedro Henrique demora mais tempo em uma atividade, pois ele quer ter “a certeza de que o aluno aprendeu o que ele ensinou”.
	Sessões de reflexão interativa	<p>“Foram ricas, pois de cada professor eu aprendi uma coisa”.</p> <p>“Quando você vê o que o seu colega está fazendo, você começa a repensar o que você está fazendo”.</p> <p>“O encontro com profissionais da mesma área é muito precioso para a aprendizagem do professor”.</p>

J O N A S	Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos	<p>Continuou a trabalhar temas, mas passou a “mostrar a estrutura da língua para o aluno”.</p> <p>“Às vezes, o tema fica bem discutido, mas está faltando o inglês”.</p> <p>Ele agora vai trabalhar “a língua com temas”.</p> <p>Ele agora vai trabalhar a língua com “uma certa seqüência gramatical, para ter uma lógica na cabeça do aluno”.</p> <p>Ele passou a falar mais inglês em sala.</p> <p>Em uma conversa que teve com alunos, constatou que “eles querem experimentar a língua”.</p> <p>Hoje, ele acha que o livro didático pode ser útil ao professor.</p>
	Professor	<p>“O professor não pode se acomodar e achar que tem as respostas para o ensino de línguas, pois ninguém sabe como a aprendizagem acontece”.</p>
	Sessões de reflexão interativa	<p>Ele contribuiu e recebeu contribuições.</p> <p>Sua grande colaboração foi mostrar que “o professor não precisa ficar preso ao livro didático, que o professor pode criar a aula, pode produzir seus próprios textos”.</p>
M Á R C I A	Conteúdo, objetivos e procedimentos pedagógicos	<p>“Eu estava muito centrada no texto”.</p> <p>Apesar de sua dificuldade, ela hoje trabalha as habilidades orais “nas turmas mais fáceis e está dando certo”.</p> <p>Nas turmas com número excessivo de alunos ou problemas de disciplina, ela não faz atividades orais.</p> <p>Não abriu mão de sua concepção acerca da formação do aluno, mas agora acredita que “não pode ser só isso, mesmo porque os alunos querem falar”.</p> <p>“As aulas de Pedro Henrique me marcaram muito, porque eu vi como ele trabalha as habilidades orais”.</p> <p>“Como trabalhar temas na língua inglesa”?</p>
	Sessões de reflexão interativa	<p>“Foi muito positivo não só refletir, mas também assistir às aulas dos outros professores”.</p> <p>As discussões fizeram-na implementar uma mudança de grande importância para seu desenvolvimento profissional.</p>

6.5 PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS RESULTADOS

Depois de elaborada a versão preliminar dos resultados, eles foram submetidos ao exame dos professores, para comentários que julgavam pertinentes. Especificamente, pediu-se que examinassem se as transcrições do que haviam dito de fato traduziam o seu pensamento, que se manifestassem sobre as análises dos dados e que adicionassem qualquer informação necessária. Os comentários, críticas e sugestões de alteração poderiam ser escritos no corpo do trabalho ou no verso.

Ana Clara fez dois comentários por escrito. No primeiro, ela disse que não havia entendido um trecho e, deste modo, procedeu-se a reescritura. No segundo, ela sugeriu o acréscimo, no primeiro parágrafo da seção 6.2.1, da seguinte informação: “Inclusive, o Pedro Henrique e eu utilizamos o livro que Márcia tinha como referência, intitulado *Read, Read, Read*, de Moita Lopes”, ou seja, ela apenas queria reforçar o que havia dito a respeito das influências de Márcia sobre a prática pedagógica tanto dela como de Pedro Henrique.

Jonas, após ler o material, elaborou a seguinte mensagem eletrônica: “*I have read everthing and I agree with you. Congratulations one more time. You have done a great work*” (Eu li tudo e concordo com você. Parabéns mais uma vez. Você fez um ótimo trabalho).

Pedro Henrique não encaminhou os comentários. Nos dois contatos feitos, mencionou que estava gostando muito de ler o material e que, em breve, ligaria. Como não o fez em tempo hábil, suas contribuições não puderam ser contempladas.

Márcia optou por fazer os comentários pessoalmente, por cerca de duas horas. Sua primeira afirmação foi a de que ela gostou muito dos resultados e elaborou alguns comentários sobre a sua própria fala e sobre a análise. As sugestões de pequenas alterações foram acatadas e corrigidas no próprio texto.

Márcia elaborou duas importantes reflexões. Uma diz respeito a uma afirmação sua, apresentada na seção 4.1.2, de que é uma ilusão pensar que o aluno vai sair da escola falando e lendo inglês. Quanto a essa questão, ela afirma que, antes das sessões de reflexão, ela acreditava que o aluno desenvolveria apenas um pouco dessas duas habilidades, mas que, depois da atividade de leitura que seus alunos realizaram sozinhos ao final do semestre, ela passou a acreditar que é possível que eles venham a aprender a ler de fato. Até então, as atividades de leitura realizadas em sala tinham sempre sido feitas com a participação da professora e eram voltadas para o trabalho de estratégias de leitura. Esse comentário poderia ser adicionado aos resultados das entrevistas finais, pois Márcia se deu conta não só da possibilidade de o seu aluno aprender a ler, mas também da necessidade de ele ter oportunidades de utilizar as estratégias de leitura aprendidas sem a ajuda do professor. Ressalve-se que o desenvolvimento de estratégias de leitura não pode ser o objetivo final do professor, mas sim um meio que levará o aluno a ser capaz de ler um texto sozinho.

A outra reflexão de Márcia diz respeito à Aula 8 (Seção 4.8.1). Ela discorda da avaliação feita quanto à afirmação de que os alunos não leram o texto, pois, segundo ela, ao procurar as palavras cognatas e conhecidas do texto, eles já estão lendo o texto. E argumenta afirmando que sua concepção de leitura é diferente da colocada. Observe, no entanto, que essa atividade pode ser considerada pré-leitura, em que os alunos começam a fazer hipóteses sobre o texto, que deverão ser confirmadas ou não com a leitura propriamente dita. Na sua aula, os alunos encontraram as palavras conhecidas, a professora as escreveu no quadro e, em seguida, ela apresentou o que o texto falava sobre aquelas palavras. Daí a argumentação de que quem deu sentido ao texto foi Márcia e não os alunos.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Nóvoa

Neste capítulo, são discutidos os resultados apresentados nos Capítulos 3, 4, 5 e 6, com a retomada das perguntas de pesquisa que motivaram este estudo e conectando-as aos pressupostos teóricos e à resenha da literatura apresentada no Capítulo 1. São também discutidas as implicações para o desenvolvimento profissional de professores e para pesquisas futuras sobre a reflexão interativa realizada por professores de língua estrangeira.

7.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, tentar-se-á responder às perguntas de pesquisa, com base nos resultados apresentados nos Capítulos 3, 4, 5 e 6.

7.1.1 Como os professores descrevem suas próprias aulas e como essas descrições se colocam diante das reflexões interativas?

As aulas foram descritas em dois níveis, denominados neste trabalho de *micro* e *macro*. Os dois professores que trabalham temas, Jonas e Márcia, descreveram suas aulas em nível macro, ou seja, como subunidades de unidades maiores que constituem os temas, e os objetivos dessas aulas foram expressos em termos de aspectos lingüísticos e formativos. Já Pedro Henrique e Ana Clara se ativeram apenas às aulas dadas – nível micro – e aos objetivos lingüísticos. Pode-se dizer, então, que a

conceptualização de uma aula pautada nos temas transversais é mais ampla e envolve objetivos educacionais mais abrangentes.

Além disso, os professores descreveram suas aulas em termos de duas perspectivas diferentes, já existentes na literatura: a *perspectiva centrada no currículo* e a *perspectiva centrada no aluno* (Richards, Ho e Giblin, 1996). Nas descrições referentes às quatro primeiras aulas, predominou a perspectiva centrada no currículo, ou seja, três dos quatro professores descreveram suas aulas com base nos tópicos trabalhados e nas atividades realizadas. A exceção foi Jonas, cuja descrição concentrou-se no que os alunos fizeram em sala – perspectiva centrada no aluno. Contrariamente, nas quatro últimas aulas, os professores conceptualizaram suas aulas em termos de seus efeitos para os alunos, com exceção de Jonas, que se deteve, sobretudo, na perspectiva centrada no currículo. Como afirmado anteriormente, essa perspectiva foi adotada porque Jonas quis enfatizar a importância de trabalhar temas que contribuam para a formação do aluno.

Os dados mostraram também que as descrições feitas com base no que os alunos realizaram foram mais fidedignas ao que realmente aconteceu em sala. Isso pôde ser percebido no movimento da reflexão interativa, pois, quando as descrições foram feitas nas perspectivas do currículo, os alunos se tornaram o objeto primeiro das reflexões interativas, ou seja, a verdadeira dimensão do que ocorreu em sala foi dada pela reflexão dos efeitos das aulas sobre os alunos.

Os dados evidenciaram ainda que as aulas foram avaliadas positivamente pelos professores que as ministraram, com exceção da Aula 7, considerada positiva e negativa. No entanto, de modo geral, a avaliação do grupo ratificou a avaliação do professor apenas quando esta focalizou as conseqüências das aulas para os alunos. Por exemplo, as Aulas 1, 2 e 4, descritas na perspectiva curricular, foram avaliadas positivamente pelos professores que as ministraram, mas as reflexões interativas mostraram que não foram aulas bem-sucedidas. Já as avaliações das Aulas 3, 5, 6 e 8, que foram feitas com base no que os alunos realizaram, foram confirmadas pelos outros elementos do grupo. A única exceção foi a Aula 7, pois, mesmo tendo sido avaliada com base nas atividades feitas, foi considerada uma boa aula pelo grupo.

Em suma, as descrições se caracterizaram por dois momentos. No primeiro momento, referente às quatro primeiras descrições, os professores tenderam a focalizar

suas ações e a negligenciar suas conseqüências para os alunos. No segundo momento, concernente às quatro últimas descrições, eles passaram a considerar os efeitos de suas aulas para os alunos, evidenciando que as sessões de reflexão foram importantes para que eles tivessem uma melhor percepção de suas aulas e ampliassem seu foco de visão.

7.1.2 Quais os tópicos centrais de reflexão interativa sobre as aulas observadas e que teorias práticas são mobilizadas no processo de reflexão?

Os resultados indicaram que os tópicos centrais de reflexão interativa foram procedimentos pedagógicos, conteúdo, objetivos, resultados, contexto, professor e alunos, que, de maneira geral, correspondem aos domínios gerais do conhecimento pedagógico identificados por Gatbonton (1999) e às categorias de pensamento que fundamentaram a análise de Neale e Smith (apud Kagan, 1990). Dentre os tópicos centrais, os mais discutidos foram o conteúdo e os procedimentos pedagógicos.

A questão principal discutida sobre o conteúdo reflete a polêmica hoje existente entre os lingüistas aplicados brasileiros ligados à área de ensino de línguas estrangeiras, a respeito das habilidades que devem ser enfatizadas nas aulas de línguas estrangeiras no contexto da escola pública. De um lado, está Márcia, que defende o foco na leitura, e, de outro, Ana Clara, que faz defesa do foco nas habilidades orais. No centro, estariam Jonas e Pedro Henrique, que conjugam as duas posições, pois se colocam a favor do foco nas habilidades orais para as 5^{as} e 6^{as} séries e do foco na leitura para as 7^{as} e 8^{as} séries.

No que se refere aos temas transversais propostos pelos PCNs, vimos que Márcia e Jonas são totalmente favoráveis a esse trabalho. Já Pedro Henrique, apesar de lecionar em uma escola ciclada, onde os temas são trabalhados, acha difícil trabalhar temas, e Ana Clara desconhece os PCNs e a noção de transversalidade. Há concordância de que os temas são fundamentais para a formação do aluno, mas, para os professores, a grande vantagem do conteúdo tematizado é que a gramática deixou de ser o foco da aula. No entanto, há um consenso de que trabalhar temas é difícil, porque o professor tem que desenvolver o material a ser utilizado em sala. Quanto a isso, os dados mostram que o professor pode produzir alguns textos, mas textos autênticos também devem ser utilizados. No entanto, os professores apontam como problema ao se produzir os

próprios textos a possibilidade de cometer erros. Para Ana Clara, Pedro Henrique e Márcia é consenso que o professor não pode correr o risco de entregar um texto ao aluno com erros.

Os resultados mostram também que vários procedimentos pedagógicos tornaram-se objeto de reflexão, entre os quais o da repetição. Duas teorias práticas foram defendidas quanto a esse procedimento: 1) os alunos aprendem só de ouvir o professor e prestar atenção ao que ele diz; e 2) a repetição é necessária para que o aluno aprenda, mas não pode ser exaustiva. Três professores se posicionaram favoravelmente à segunda teoria prática, confirmada em uma outra sessão de reflexão, referente à Aula 4. Nesta sessão, fica clara a posição desses três professores de que a prática significativa é fundamental para que os alunos falem a língua.

Procedimentos pedagógicos adotados com o objetivo de melhorar a disciplina em sala de aula tornaram-se tópicos centrais de reflexão por duas vezes. Embora várias estratégias tenham sido sugeridas pelos professores para disciplinar os alunos, eles reconhecem que nem sempre elas funcionam para todas as turmas. De qualquer modo, há um consenso de que, além de trazer atividades pelas quais os alunos se interessam, o professor deve exercer sua autoridade em sala de aula.

Pelo fato de os professores concordarem que avaliar é difícil, subjetivo, e que as notas são sempre arbitrárias, é consensual que o melhor procedimento é a avaliação contínua e conjunta (realizada por vários professores). Além disso, eles acreditam que os alunos também devem ser avaliados pela produção oral e que as tentativas de produção são mais importantes do que os erros.

Os procedimentos pedagógicos referentes ao conteúdo gramatical também se tornaram objeto de reflexão, e duas teorias práticas se configuraram, dependendo do foco de ensino adotado. Quando o foco é a leitura, a gramática deve ser ensinada a partir do texto, e, quando o foco são as habilidades orais, os itens gramaticais devem ser trabalhados durante as práticas orais. Neste caso, textos são utilizados apenas como material complementar.

Um último procedimento pedagógico adotado diz respeito à forma de trabalhar textos. Novamente, duas teorias práticas são colocadas: 1) a atividade de procurar as palavras cognatas e conhecidas se constitui em leitura; e 2) as idéias do texto devem ser mais exploradas, embora as reflexões não tenham se aprofundado a ponto de se atingir

um consenso. Além disso, Jonas, Pedro Henrique e Ana Clara concordam que, mesmo que o foco seja a leitura, a língua deve ser mais trabalhada. Exemplos de como a língua pode ser mais trabalhada são: o vocabulário novo do texto deve ser apresentado antes da leitura, e as perguntas e respostas devem ser em inglês. Em suma, o que esses três professores advogam é o casamento dos temas com o desenvolvimento das quatro habilidades.

Um outro tópico abordado foram os resultados. Primeiramente, os resultados do trabalho com temas foram discutidos e considerados positivos pelos dois professores (Márcia e Jonas) que têm experiência com essa abordagem. Depois, os resultados do ensino de inglês se tornaram objeto de reflexão, evidenciando que o rendimento dos alunos em geral é insatisfatório. Dado o descontentamento com os resultados no que concerne às habilidades orais, a aprendizagem da leitura apresenta-se como uma opção mais fácil e eficaz.

As reflexões sobre o contexto foram decorrência de duas questões: disciplina e resultados. Quanto à primeira, há um consenso de que a indisciplina é um problema inerente a algumas escolas e cabe ao professor tomar decisões no sentido de resolvê-lo. Os quatro professores reconhecem a importância da autonomia do professor no que diz respeito às decisões tomadas em sala de aula. Quanto à segunda, os fatores contextuais são apontados como uma das razões pelas quais os resultados do processo de ensino são insatisfatórios na escola pública. Os fatores mais citados são o número de alunos por turma, a falta de material pedagógico e a desvalorização da aprendizagem de línguas pelos alunos, coordenadores e diretores das escolas, de maneira particular, e o descaso com a educação pelos governantes brasileiros, de maneira geral.

As reflexões sobre o papel do professor resultam das discussões sobre o conteúdo, e os dados mostram que dois papéis tomaram a cena nas sessões de reflexão: o de educador e o de professor de inglês. Márcia defende que o papel de educador deve suplantiar o papel de professor de inglês, mas Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas mostram-se mais preocupados com o seu papel como professores de inglês. Isso se confirma pelo sentimento de frustração que se manifesta quando os professores falam dos resultados do processo de ensino e pelo desejo de tentar mudar esse quadro. Com base na própria experiência como aprendizes da língua inglesa, eles acreditam que, embora alguns alunos tenham mais dificuldade que outros, todos podem aprender as

quatro habilidades. Outro papel mencionado é o de analista de necessidades, pois o professor precisa saber quais são os interesses dos alunos.

Os alunos se tornaram objeto de reflexão em consequência da discussão sobre disciplina. Algumas das questões levantadas sobre os alunos é que eles não se interessam pela língua, não sabem por que estudam e que seu comportamento é reflexo do que eles vivem fora da escola.

De modo geral, eles concordam que o aluno deve aprender inglês na escola pública, que a importância do inglês está começando a ser reconhecida e que mudanças estão começando a ocorrer, um exemplo das quais é que a grade curricular passou a ser paritária – todas as disciplinas têm o mesmo número de horas-aula por semana.

Os tópicos centrais de discussão tiveram três origens: 1) problemas observados nas aulas; 2) concepções divergentes sobre o que deve ser o ensino de língua estrangeira na escola pública; e 3) desejo de compreender melhor o ensino de língua estrangeira na escola pública.

Os tópicos que partiram dos problemas são os seguintes: indisciplina (Aula 1); desvio do tema (Aula 2); repetição mecânica e exaustiva (Aula 2); ausência de prática oral (Aula 4); as desvantagens da produção de textos pelo professor (Aula 7); e aula de leitura com pouco desenvolvimento lingüístico e pouca exploração do texto (Aula 8). Os tópicos que surgiram em virtude de concepções divergentes sobre o que deve ser o ensino de língua estrangeira na escola pública são: conteúdo e objetivos (Aula 1 e 5); os resultados do trabalho com temas (Aula 3); o papel do professor (Aula 5); e como deve ser ensinada a gramática (Aula 7). Por último, os tópicos decorrentes do desejo de compreender melhor o ensino nesse contexto são: avaliação (Aula 3); disciplina (Aulas 3 e 5); resultados insatisfatórios (Aula 6); fatores contextuais (Aula 6); e o papel do professor (Aula 6).

As reflexões sobre os diversos tópicos, mesmo os decorrentes dos problemas identificados nas aulas, caracterizaram-se pela tentativa de compreendê-los e partilhar o conhecimento que cada um tem sobre eles. Várias teorias práticas foram mobilizadas no processo de reflexão interativa, gerando teorias consensuais não só pertinentes, mas consoantes com a literatura, o que ficou evidenciado em vários momentos dos Capítulos 3, 4, 5 e 6.

No entanto, se se considerarem as tendências contemporâneas no ensino de língua, apresentadas no Capítulo 1, ver-se-á que nem as reflexões e nem as práticas pedagógicas dos professores de fato refletem essas tendências. Um primeiro aspecto a se discutir é que, apesar de a prática da língua ter se tornado tópico central de reflexão por duas vezes, os professores não chegaram a refletir sobre o uso criativo da língua em sala de aula e tampouco as aulas tiveram momentos de real negociação de significado na língua-alvo.

A negociação do significado não ocorreu nem nas aulas cujo foco foram as habilidades orais e nem nas aulas de leitura. Os resultados mostram que na Aula 7 e na Aula 8, que focalizaram a leitura, não houve uma real interação dos alunos com o texto, apesar de, na aula de Márcia, eles terem trabalhado a estratégia de encontrar palavras cognatas e ela afirmar que, ao fazê-lo, eles estavam lendo o texto, posição que pode ser questionada. Quanto às atividades orais, realizadas em pares pelos alunos, não se pode dizer que elas se caracterizaram pelo uso criativo da língua, pois os diálogos eram sempre lidos.

Um outro aspecto vinculado a esse diz respeito ao papel do professor, que se tornou objeto de reflexão, mas em um âmbito mais abrangente que o da sala de aula, como visto anteriormente nesta seção. Contudo, tanto as aulas como as reflexões sobre certos tópicos, como disciplina, permitem afirmar que os professores, na maior parte do tempo, controlaram todas as atividades em sala. Embora Ana Clara e Jonas afirmem a importância de o aluno se tornar independente, e Jonas os encoraje a realizar algumas atividades sozinhos (descrição da Aula 3), suas duas aulas foram centradas na figura do professor.

A própria organização das salas – em apenas uma das aulas filmadas os alunos estavam sentados em círculo – demonstra que os professores assumiram o centro do processo de ensinar e aprender. No caso de Ana Clara, ela afirmou não ter obtido permissão para mudar a organização das carteiras, e Jonas, em uma das sessões, afirmou que o número elevado de alunos não permite que eles se sentem em um grande círculo.

Como decorrência do papel desempenhado pelo professor, o aluno – elemento chave na visão contemporânea de ensino de línguas – não parece ocupar um lugar de destaque nas aulas e nas reflexões realizadas pelos professores-participantes desta pesquisa. Se, por um lado, os professores manifestaram inúmeras habilidades de ensino,

tais como o incentivo à participação dos alunos em sala de aula, o estabelecimento de relações entre o conteúdo de ensino e a realidade e o interesse dos alunos, a preocupação com a formação dos alunos, a utilização de variadas técnicas de ensino e materiais didáticos etc., por outro, não se pode dizer que eles estejam voltados para o desenvolvimento de habilidades nos alunos. Nem as reflexões nem as aulas mostram que os alunos são estimulados a fazer suas próprias descobertas sobre a língua e a ter mais controle sobre o processo de aprendizagem. Soma-se a isso o fato de que nada se mencionou a respeito de os alunos aprenderem a avaliar seu próprio progresso na aprendizagem e identificar suas próprias dificuldades e potenciais. Nas reflexões, a avaliação é vista como um procedimento pedagógico que é realizado pelo professor e tem como único objetivo a apreciação do desempenho do aluno.

Em suma, não se pode afirmar que as práticas pedagógicas dos quatro professores refletem as novas concepções da perspectiva contemporânea, no que se refere às suas características mais relevantes. Por outro lado, embora alguns aspectos de suas práticas aproximem-se da visão tradicional de ensino de línguas, tampouco é verdade que as aulas dos quatro professores se incluem nessa perspectiva, por três razões principais: as aulas não focalizam a gramática, ou seja, os alunos não aprendem “sobre” a língua e suas regras; uma grande variedade de material didático é utilizada nas aulas (só a escola de Ana Clara adota um livro didático de inglês, mas o livro é usado seletivamente e complementado com outros materiais); e a interação entre professores e alunos é um elemento característico das aulas, predominando o padrão de interação “iniciação – resposta – realimentação” (Sinclair e Coulthard, 1985).

Outros padrões de interação foram as respostas em coro e o trabalho em pares (utilizado na prática de diálogos). Nas Aulas 1, 2 e 6, o problema do trabalho em pares é que os alunos não realizam a atividade proposta, gerando problemas de indisciplina. Já as respostas em coro – em geral de repetição – parecem ser utilizadas com frequência, porque esse é um dos poucos momentos em que o professor tem o controle da turma. A valorização do segundo padrão em detrimento do primeiro contribui para minar a possibilidade de o aluno usar a língua de maneira criativa. No entanto, os dados mostram que nenhum dos quatro professores é favorável à tradicional organização de sala em que os alunos permanecem sentados durante toda a aula e devem se manter calados.

E se ampliado o foco de visão da prática desses professores, nota-se que Ana Clara, Márcia e Jonas vêem a linguagem como constituindo o pensamento e a consciência, na medida em que acreditam que os alunos devem se posicionar diante dos diversos temas abordados e que os temas devem atingir a realidade dos alunos para que eles possam ser capazes de modificá-la. Especialmente Jonas e Márcia salientam a importância de seu papel como educadores e, para Márcia, esse papel deve inclusive suplantar o de professor de línguas.

Durante as oito sessões de reflexão, os professores não demonstram ter alterado suas teorias e não parece ter havido um desenvolvimento na qualidade de reflexão atingida pelos professores, da forma como ocorreu com as descrições das aulas (ver 7.1.1). As sessões se configuraram como momentos de tomada de consciência das próprias práticas e teorias e, ao mesmo tempo, de conhecimento das práticas e teorias dos outros professores. Todavia, na última sessão de reflexão, alguns questionamentos e sinais de mudanças começam a se delinear, como se verá a seguir.

7.1.3 Que reflexões os professores fazem sobre os resultados de sua prática pedagógica para os alunos?

Confirmando a discussão, feita na seção anterior, a respeito da falta de um envolvimento ativo e independente dos alunos com a língua-alvo, os resultados referentes à nona sessão de reflexão mostram que a insatisfação dos três professores que trabalham as habilidades orais – Ana Clara, Jonas e Pedro Henrique – reside na incapacidade de os alunos usarem a língua criativamente. Os depoimentos referentes ao desempenho dos alunos permitem concluir que essa incapacidade, em última instância, define o que de fato ocorreu durante o semestre: os alunos aprenderam muito pouco, com exceção de um aluno de Ana Clara.

Várias são as explicações dadas para os resultados insatisfatórios: a falta de interesse dos alunos, a ausência de objetivos realistas por parte dos alunos, a dificuldade de o professor atingir sua realidade e a desvalorização da língua estrangeira pelos coordenadores, pelos diretores e pelos pais dos alunos. Entretanto, o que diferencia a nona sessão das sessões anteriores é que os professores buscam explicações também nas próprias práticas pedagógicas e, pela primeira vez, a legitimidade das teorias práticas subjacentes a seu ensino é questionada.

O objeto principal de questionamento foi o conteúdo de ensino. Pedro Henrique e Jonas mostraram-se duvidosos acerca do foco nas habilidades orais, e Márcia questionou o foco na leitura. Mas os depoimentos de Márcia foram os mais surpreendentes por duas razões: primeiro, porque ela se mostrou satisfeita com os resultados de seus alunos na atividade de leitura e, segundo, porque sua teoria prática sobre o conteúdo de ensino de língua estrangeira na escola pública havia sido reafirmada por várias experiências de formação e profissionais. Esse questionamento deve-se ao fato de que ela achou positivo o desempenho dos alunos de Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas nos diálogos, pois, para ela, a aprendizagem é um processo e, se eles continuarem tendo esse tipo de aula, “eles vão aprender a falar”.

Não há dúvida de que a aprendizagem é um processo, mas a literatura mostra que o professor deve estar constantemente avaliando a produção do aluno, sobretudo como uma forma de melhorar seu desempenho na língua e direcionar o trabalho do professor, ou seja, como uma forma de aprimorar esse processo de ensino–aprendizagem. Esse foi o objetivo ao realizar as atividades com os alunos no final do semestre, e as reflexões evidenciam que elas serviram a esse propósito, visto que os professores se mostraram mais críticos com relação à sua prática pedagógica e começaram a pensar em como poderiam modificá-la.

No entanto, a grande pergunta permanece sem resposta: “Como atingir a realidade do aluno?” Para Márcia e Jonas, a realidade do aluno só pode ser atingida por meio dos temas, e, como eles próprios afirmam, “esse é o caminho”, mas “é só o início”. A propósito dessa questão, verificou-se um equívoco quanto à utilização da terminologia “projetos”, e a justificativa desse equívoco é a mesma salientada na seção anterior, ao afirmar que as práticas pedagógicas dos professores não se inserem nas tendências contemporâneas do ensino de línguas: o aluno não desempenha um papel central e ativo em sala de aula. O que os professores não conseguiram perceber é que, independentemente do conteúdo (seja trivial, seja lingüístico, seja cultural, seja literário, seja tematizado etc.), é preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento. Esse é o desafio da educação hoje, embora não seja uma tarefa fácil para qualquer um de nós, inseridos que estamos em um paradigma educacional que tem no professor a figura central do ato pedagógico.

A última sessão de reflexão foi a que gerou reflexões mais críticas, pois os professores não só realizaram a autocrítica, mas também mencionaram a necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas. Isso provavelmente se deve ao fato de as reflexões terem focalizado os resultados do processo de ensino–aprendizagem, confirmando o argumento de Zeichner e Liston (1996), de que os professores teorizam especialmente quando confrontados com problemas, tais como os resultados insatisfatórios do processo de ensino. E também contribuiu para um maior nível de criticidade a própria experiência de refletir, desenvolvida nas outras sessões de reflexão interativa realizadas ao longo do semestre.

7.1.4 Quais os efeitos das sessões de reflexão interativa na vida profissional e nas teorias práticas dos professores?

No Capítulo 1, constatou-se que as estratégias de reflexão têm como conseqüência a reconstrução das teorias práticas dos professores. Com efeito, a estratégia da reflexão interativa utilizada neste estudo também serviu a esse propósito, o que se verificou nas entrevistas finais com os professores. No entanto, o primeiro e mais óbvio efeito das sessões de reflexão interativa é a decisão de Ana Clara de não pedir exoneração da rede pública e de mudar de escola. Trata-se de uma conseqüência em nível profissional e não teórico, mas decorrente da ampliação de sua concepção sobre o contexto institucional no qual ensina.

Os resultados evidenciam que os “sistemas de apreciação” (Schön, 1983) dos professores parecem ter sido alterados especialmente no que diz respeito às categorias “conteúdo”, “objetivos”, “procedimentos pedagógicos” e “professor”.

Quanto ao conteúdo, houve um consenso referente à fusão das duas posições divergentes que caracterizaram a maioria das sessões de reflexão: o foco na leitura e o foco nas habilidades orais. Ana Clara e Pedro Henrique, que se colocavam a favor do foco nas habilidades orais, passaram a trabalhar mais textos, ao passo que Márcia e Jonas passaram a focalizar mais as habilidades orais. Nesse sentido, as mudanças mais radicais ocorreram com Ana Clara e Márcia, pois as duas, como se disse, situavam-se nos pontos extremos de uma escala representando os dois focos. No caso de Ana Clara, ela não apenas adotou a abordagem com temas, mas constatou que, para algumas

turmas, o conhecimento de mundo é até mais importante do que o conhecimento da língua.

Um fato que chamou a atenção, no que diz respeito às alterações no âmbito do conteúdo, foi que Jonas voltou a trabalhar mais a estrutura da língua e a valorizar a seqüência gramatical. No entanto, embora, em muitos momentos das reflexões, Ana Clara e Pedro Henrique tenham se colocado em defesa de “trabalhar mais a língua”, em nenhuma circunstância isso significou trabalhar mais a “estrutura da língua” e tampouco se discutiu sobre seqüência gramatical. A explicação encontrada para isso é que a insatisfação de Jonas com os resultados, demonstrada na última sessão, fez seu conhecimento latente, adquirido em sua experiência como aluno, antes de entrar na universidade, e em sua experiência como professor, antes de realizar o curso em São Paulo, tornar-se novamente manifesto. No entanto, ele também afirma que passou a “falar mais inglês em sala de aula”, o que reflete uma teoria construída nas sessões de reflexão interativa.

Os quatro professores manifestaram a necessidade de ouvir os alunos e levar em consideração o seu desejo e a sua reação às atividades realizadas em sala. Ana Clara e Pedro Henrique fizeram no início de 2001 uma análise de necessidades, enquanto Márcia e Jonas afirmaram que os alunos querem falar. Tal atitude mostra que, mesmo que alguns alunos não tenham claros os objetivos da aprendizagem de uma língua – o que ficou evidente na última sessão de reflexão –, eles merecem ser ouvidos e as decisões do professor devem ir ao encontro de suas expectativas.

No que diz respeito às mudanças referentes ao papel do professor, ele se amplia nos casos de Ana Clara, que passa a se perceber como educadora, e de Jonas, que reconhece a necessidade de uma atitude de reflexão constante por parte do professor, uma vez que não há verdades prontas e acabadas sobre ensino–aprendizagem. Já Pedro Henrique se dá conta de que deve ser mais rígido com os alunos, o que vai ao encontro de sua maior preocupação no que se refere aos resultados do processo de ensino.

No ponto de vista dos professores sobre os resultados deste estudo, Márcia, que achava ser “uma ilusão pensar que o aluno vai sair da escola lendo e falando inglês”, passou a acreditar que é possível aprender inglês na escola pública. A reestruturação dessa teoria prática, segundo ela, partiu das atividades realizadas no final do semestre, que lhe mostraram que os alunos são capazes de ler um texto sozinhos.

Quanto aos depoimentos sobre as sessões de reflexão interativa, eles reconhecem que foi uma experiência de auto-reflexão, de aprendizagem, de mudança e de desenvolvimento profissional. A observação das aulas gravadas em vídeo foi bastante relevante, porque “ver” o que o outro faz não só gera questionamentos sobre a própria prática, mas também fornece a verdadeira dimensão do funcionamento dos vários procedimentos pedagógicos utilizados. A confirmação disso tem-se nos depoimentos de Pedro Henrique e, sobretudo, nos de Márcia, quando, por exemplo, ela diz: “As aulas de Pedro Henrique me marcaram muito, porque eu ‘vi’ como ele trabalha as habilidades orais”.

Assim, colocando em termos de uma escala, em ordem decrescente, os mais influenciados e de maneira mais marcante e surpreendente pelas sessões de reflexão foram Ana Clara, Márcia, Jonas e Pedro Henrique, confirmando os resultados de Vieira-Abrahão (1996), de que os professores menos experientes estão mais sujeitos a mudanças do que os mais experientes.

Os resultados deste estudo evidenciam a relevância da reflexão interativa para o desenvolvimento profissional de professores, pois, por meio da reflexão interativa, os professores não só estruturam, mas também reestruturam suas teorias práticas. Além disso, ela pode ter implicações para suas vidas profissionais e contribuir para a discussão de questões pedagógicas concernentes ao contexto educacional em que atuam.

7.2 Implicações para o ensino de língua estrangeira na escola pública e para o desenvolvimento profissional de professores

Os resultados desta pesquisa apontam que as sessões de reflexão interativa configuraram-se como um instrumento eficaz por três razões: primeiro, porque elas contribuíram para que os professores ampliassem a capacidade de análise dos eventos de sala de aula, no sentido de considerar suas conseqüências para os alunos; segundo, porque se configuraram como um instrumento eficaz de desvelamento de teorias práticas referentes ao ensino de língua estrangeira no contexto da escola pública; e, terceiro, porque propiciaram o redimensionamento dessas teorias, provocando inclusive uma conseqüência relevante para a vida profissional de uma participante – a decisão de não pedir exoneração da rede pública. Tais resultados comprovam a afirmação de

Nóvoa (1997), de que os professores, ao partilharem seus saberes, de fato desempenharam os papéis de formadores e formandos.

Em primeiro lugar, esta pesquisa comprovou o que Ur (1996) argumenta sobre os professores iniciantes que assumem salas grandes de crianças e adolescentes. O conflito de Ana Clara em seu primeiro ano na escola pública confirma que as dificuldades do início de carreira podem levar ao abandono do cargo. Nesse sentido, pode-se afirmar que é bastante positiva a interação de professores experientes e inexperientes e que os professores inexperientes têm muito mais a ganhar com sessões de reflexão interativa do que os experientes.

A avaliação das aulas, tanto por parte do professores que as ministraram, quanto por parte do grupo, foi um elemento presente num primeiro momento das reflexões, mas, de modo algum, constituiu-se no propósito principal do grupo, confirmando os resultados de Oprandy, Golden e Shiomi (1999). Os quatro professores desempenharam um papel colaborativo (Waite, 1993), isto é, eles ouviam atentamente o que era dito, estruturavam suas falas de modo a expressar seus pontos de vista, mas respeitando a opinião dos outros e, juntos, buscavam respostas para suas perguntas sobre aspectos específicos e gerais acerca do ensino de inglês na escola pública.

A própria prática dos professores é um elemento poderoso para desencadear reflexões sobre aspectos cruciais do processo de ensino–aprendizagem, tais como conteúdo, objetivos, procedimentos pedagógicos, professor, resultados, aluno e contexto. Além disso, grande parte dos tópicos centrais de reflexão partiu de teorias conflitantes e, como resultado das reflexões, várias teorias consensuais emergiram e se mostraram coerentes com a literatura sobre ensino–aprendizagem de língua estrangeira.

As teorias práticas dos professores foram reestruturadas exatamente nos aspectos cujas reflexões se tornaram mais recorrentes, que foram conteúdo (em especial, foco de ensino e temas), procedimentos pedagógicos e professor. Tal constatação permite fazer coro com lingüistas aplicados, como Moll da Cunha (1992), Blatyta (1995) e Woods (1996), para quem a reflexão se configura como uma atividade catalisadora de mudança.

Quanto ao ensino de língua estrangeira na escola pública, os resultados evidenciaram que, ao contrário de várias pesquisas realizadas na escola pública, há professores comprometidos com o ensino e que acreditam que os alunos devem e

podem aprender uma língua estrangeira nesse contexto. Essa postura é fundamental e é o ponto de partida para que novas possibilidades de ensino de línguas sejam criadas. Deste modo, é pertinente a afirmação de que as reflexões interativas se constituem também em uma forma de validar e consolidar teorias desejáveis e necessárias a respeito do ensino.

Os resultados mostram ainda que, se a preocupação dos quatro professores, antes da participação na pesquisa, parecia estar voltada prioritariamente para suas próprias ações, depois, as avaliações e reflexões sobre as aulas, bem como as entrevistas com os alunos realizadas no final de cada aula, foram lhes mostrando a necessidade de se considerarem os efeitos de sua prática para os alunos, até como uma forma de compreender o verdadeiro significado de seu trabalho. Para isso, foram especialmente importantes as atividades realizadas com os alunos ao final do semestre e a sessão de reflexão dedicada exclusivamente à análise do desempenho dos alunos nessas atividades.

Por outro lado, as reflexões não foram eficazes no sentido de gerar questionamentos sobre a necessidade de que os principais objetivos e habilidades do professor se voltem para a produção do aluno. Ao contrário, mesmo professores competentes de língua inglesa ainda se colocam no centro do processo de ensinar e de aprender e, provavelmente como decorrência disso, não realizam uma prática voltada para o desenvolvimento das habilidades genuinamente comunicativas nos alunos. Nesse sentido, uma sugestão para os programas de desenvolvimento profissional e para a disciplina de Didática e Prática de Ensino dos cursos de graduação em Letras é que professores em formação devem ser levados a refletir sobre a construção de uma nova pedagogia, em que o aluno seja o protagonista do processo de ensino–aprendizagem e assuma o controle da própria aprendizagem.

Uma última implicação é que a ausência de uma agenda imposta pelo pesquisador é fundamental para que as reflexões de fato reflitam as questões de interesse do grupo. No entanto, nada impede que, detectadas as limitações teóricas dos professores, as reflexões sejam incrementadas com insumo teórico. Com efeito, não se pode esperar, pelo menos não em tão pouco tempo de interação, a co-construção de teorias que não fazem parte dos referenciais ou dos “sistemas de apreciação”, como diria Schön (1983), dos professores.

Tudo considerado, o instrumento da reflexão interativa pode ser utilizado em programas de desenvolvimento profissional no caso de instituições como a rede municipal de ensino de Goiânia, cujo quadro compõe-se exclusivamente de professores graduados. Na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, nem mesmo a metade do quadro dos docentes de língua inglesa é de professores graduados. Sabe-se, por outro lado, – e pesquisas como a de Vieira-Abrahão (1996) e de Alvarenga (1999) o confirmam – que os cursos de Letras não têm dado aos alunos oportunidade de desenvolverem sua competência teórica e tampouco têm sido eficazes no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades orais, o qual se constitui na ferramenta básica para o ensino de línguas estrangeiras. Desse modo, deve-se concordar com Vieira-Abrahão (1996), no que diz respeito às sugestões de alterações curriculares dos cursos de Letras (para que se aumente a carga horária de língua inglesa), e de renovação metodológica nas práticas do professores universitários (para que se enfatizem as atividades de compreensão e produção do discurso na língua-alvo).

Vale-se registrar que no curso de Letras, habilitação em Licenciatura Português- Inglês, da Universidade Federal de Goiás, a ênfase nas habilidades orais vem sendo praticada já há dez anos. E duas tendências têm-se verificado, conforme levantamento realizado na Faculdade de Letras: a maioria dos alunos dessa habilitação tem-se tornado professores de inglês e pelo menos metade destes tem entrado para a rede municipal de ensino.

Há professores competentes – que falam a língua e têm um certo embasamento teórico – na rede municipal de ensino de Goiânia que se beneficiariam muito com a oportunidade de interação e de reflexão sobre o ensino de língua estrangeira nesse contexto. A reunião desses professores poderia ser uma primeira etapa de um projeto de formação continuada, que necessitaria apenas de coordenadores que organizariam e acompanhariam o trabalho, mas não necessariamente deveriam fazer parte das sessões. Esses professores seriam então preparados para ser multiplicadores numa segunda etapa, que contaria com a participação de todos os professores que tivessem como objetivo a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional.

Uma última consideração refere-se à ênfase dada aos aspectos negativos do ensino na escola pública, a ponto de parecer improvável a existência de experiências positivas. Os resultados deste estudo mostram que professores competentes têm muito a

refletir sobre o que fazem, têm muito a aprender com o outro e têm muito a contribuir para o conhecimento educacional no contexto em que atuam.

7.3 Limitações deste estudo e sugestões de pesquisas futuras

Uma das limitações deste estudo diz respeito ao fato de os efeitos das sessões de reflexão interativa não terem sido constatados na prática pedagógica dos professores. Quanto a isso, Ana Clara, não só na entrevista final, mas em outras ocasiões, manifestou o desejo de que algumas de suas aulas na nova escola fossem filmadas. Essa seria uma forma de dar continuidade a este estudo. Como pretende-se realizar novos encontros com os quatro participantes, é provável que uma outra etapa desta pesquisa seja desenvolvida. Além disso, parece ser de interesse dos quatro professores a elaboração de um projeto de desenvolvimento profissional para a rede municipal de ensino de Goiânia, objetivando a participação maciça dos professores de língua estrangeira.

Outra limitação, já mencionada, é o fato de as sessões não terem gerado reflexões mais aprofundadas sobre o papel ativo que o aluno deve desempenhar no processo de aprendizagem. No entanto, deve-se constar que não fez parte dos objetivos deste estudo o fornecimento de insumo teórico, tampouco a minha interferência no sentido de sugerir tópicos de reflexão. De qualquer maneira, uma outra continuação possível desta pesquisa seria a leitura, por parte dos professores, de textos sobre as tendências contemporâneas no ensino de línguas e a análise, por meio de sessões de reflexão interativa, de suas práticas à luz das leituras realizadas.

Uma outra sugestão para futuras pesquisas, não decorrente de uma limitação, é que as sessões de reflexão interativa sejam realizadas na língua-alvo, pois se, por um lado, é verdade que o uso da língua-alvo pode limitar as reflexões, por outro, esta seria uma grande oportunidade para os professores praticarem a língua, já que, normalmente, eles têm pouca chance de fazê-lo. No caso dos participantes deste estudo, se eles demonstrarem interesse em continuá-lo, ser-lhes-á proposta a utilização desse procedimento.

Quanto ao aspecto da competência docente, uma sugestão de pesquisa seria mesclar professores com competência teórica, ou seja, que já tenham realizado cursos de formação de professores, com professores cuja formação se restrinja ao curso de Letras.

Uma última sugestão de pesquisa é que aulas de diferentes séries possam tornar-se objeto de reflexão. Embora grande parte das reflexões não tenha se restringido a uma dada série, uma vez que esteve voltada para o ensino fundamental como um todo, seria interessante que aulas de outras séries fossem focalizadas e os resultados fossem comparados.

Sugere-se, em suma, a realização dos seguintes estudos:

- Uma investigação dos efeitos das sessões de reflexão interativa na prática pedagógica dos professores, por meio do instrumento de observação das aulas.
- Uma investigação realizada em duas etapas: uma primeira, nos moldes em que esta pesquisa foi realizada e, uma segunda, efetuada depois de detectadas as limitações teóricas, com sessões de reflexão interativa fundamentadas em leituras feitas sobre os tópicos definidos pelo pesquisador.
- Um estudo em que haja interação de professores com diferentes graus de competência teórica.
- Uma investigação nos mesmos moldes desta, mas realizada apenas com professores experientes.
- Um estudo que focalize outras séries do ensino fundamental e do ensino médio para que as teorias consensuais dos participantes deste estudo sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola pública sejam confirmadas ou contestadas.

7.4 Considerações finais

Situando-se no novo paradigma de desenvolvimento profissional de professores que tem a reflexão como elemento estruturador, o objetivo desta pesquisa foi analisar as reflexões interativas de professores de língua estrangeira de escola pública, a partir de sua prática pedagógica e dos resultados dessa prática. Nas sessões de reflexão interativa, os quatro professores primeiramente assistiam à gravação de uma aula, que em seguida era descrita pelo professor que a ministrara e depois tornava-se objeto de reflexão dos quatro professores.

Dois aspectos se mostraram especialmente relevantes neste estudo. O primeiro refere-se ao fato de que a reflexão interativa é um instrumento que propicia a estruturação e a reestruturação de teorias práticas sobre o ensino, culminando no desenvolvimento profissional. O segundo, à constatação de que professores competentes

e comprometidos com o trabalho que fazem têm muito a contribuir para o conhecimento acadêmico sobre ensino–aprendizagem de línguas. Esta investigação evidenciou que eles, talvez mais do que qualquer agente externo à escola, estejam capacitados para construir teorias pertinentes sobre o ensino nesse contexto, especialmente se lhes for dada a oportunidade de interação. Prova disso é que a divergência a respeito de qual deve ser o foco de ensino de língua estrangeira no contexto da escola pública, que reproduz a dissensão dos lingüistas aplicados brasileiros, foi resolvida com a co-construção da teoria de que o foco do ensino deve recair sobre as quatro habilidades.

Outra teoria consensual importante desenvolvida pelos participantes é a de que não só é possível aprender inglês na escola pública, mas que esse é “um direito do aluno”. Zeichner (1993, p. 85), ao se manifestar a respeito das minorias étnicas e lingüísticas nos Estados Unidos, afirma a importância “de os professores acreditarem que todos os alunos podem ser bem-sucedidos e comunicarem esta convicção aos alunos”. Teorias como essa precisam ser fortalecidas e elas só podem se consolidar se ações conjuntas forem implementadas nas escolas por meio de projetos de longo prazo, uma vez que, conforme ficou demonstrado nesta investigação e em outras como de Vieira-Abrahão (1996) e Blatyta (1999), mudanças teóricas ocorrem de maneira muito lenta.

Entretanto, parece não existir outro caminho. Se os professores não tiverem a oportunidade de analisar o seu fazer docente, de problematizá-lo, de vislumbrar alternativas e colocá-las em prática, dificilmente eles se tornarão autônomos e autores de seu saber e saber fazer.

Este estudo, então, vem somar-se a tantos outros, na área da Educação e da Lingüística Aplicada, que confirmam que a reflexão é uma perspectiva no campo do desenvolvimento profissional docente que pode levar os professores a participarem do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento e, conseqüentemente, promover a transformação das condições sociais de ensino.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.

ALLWRIGHT, D. Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In: SINGLETON, D.; LITTLE, D. (Eds.). *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL, 1984.

ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. New York: Longman, 1988.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, v. 1, p. 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*, v. 1, p. 29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. P. C.; CALDAS, L. R.; BAGHIN, D. C. M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *APLIESP Newsletter*, n. 2, p. 6-7, 1993.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para formação em serviço*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 53-61, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2000.

ARCARIO, P. *Post-observation conferences in TESOL teacher education programs*. 1994. New York, (Doctoral dissertation) – Teachers College, Columbia University.

BAGHIN, D. C. M. *A motivação para aprender língua estrangeira (Inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Alabama, 2000. (Doctoral dissertation) – Area of Teacher Education in the Graduate School, University of Alabama.

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

BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BINNIE-SMITH, D. Teacher decision making in the adult ESL classroom. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 197-216.

BLATYTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade: dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”*, n. 74, p.11-26, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: Sunny Press, 1991.

BURNS, A. Starting all over again: from teaching adults to teaching beginners. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 154-177.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. *Inside/outside: teacher research and knowledge*. Chicago: Teacher College Press, 1993.

CONSOLO, D. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (Inglês) na escola pública*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Reflexão sobre a prática social da fala: repensando o ensino do oral em LE. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 307-316.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DAY, R. R. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 43-57.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DOFF, A. *Teach English: a training course for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

EDGE, J. Co-operative development. *ELT Journal*, v. 46, n. 1, p. 62-70, 1992.

EDGE, J.; RICHARDS, K. May I see your warrant, please?: justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 19, n.3, p. 334-356, 1998.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 74, 2001.

ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

ELLIS, R. Can syntax be taught?: a study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children. *Applied Linguistics*, v. 5, p. 138-155, 1984.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, n. 38, p. 47-65, 1996.

FANSELOW, J. F. "Let's see": contrasting conversations about teaching. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 182-197.

FARREL, T. S. C. Reflective practice in an EFL teacher development group. *System*, n. 27, p. 157-172, 1999a.

FARREL, T. S. C. Teachers talking about teaching: creating conditions for reflection. *TESL-EJ: Teaching English as a second or foreign languages*, v. 4, n. 2, 1999b. Disponível em < tscfarre@nie.edu.sg >. Acesso em: 3 ago. 2000.

FEINMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research in teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 505-526.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española, 1988.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.

FREEMAN, D. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 103-117.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. A. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil: Alcoy, 1987.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. de. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 149-168, 1999.

GATBONTON, E. Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern language journal*, n. 83, p. 35-50, 1999.

GEBHARD, J. G. Seeing teaching differently through observation. In: GEBHARD, R. G.; OPRANDY, R. (Eds.). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.35-58.

GEERTZ, C. *The interpretations of cultures*. Nova York: Basic Books, 1973.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. *Projeto político pedagógico*, Goiânia, 1998.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino. Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação. In: SEMINÁRIO INTERNO DEPE-URE, 1., *Programa Escola para o Século XXI: o que está acontecendo na Rede Municipal de Goiânia (Proposta de Cartilha)*. Goiânia, 2000.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLLY, M. L. *Keeping a personal-professional journal*. Victoria: Deakin University, 1991.

HOWEY, K. Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, p. 2001.

KAGAN, D. M. Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, v. 60, n. 3, p. 419-469, 1990.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Eds.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985.

KEYS, K. J. Methodology is dead – Long live the teacher!: Developing appropriate methodologies. In: CONGRESSO DA APLIEMGE, 3., e ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET – MG, 3., 2000, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte: CEFET-MG, 2001. p. 13-20.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LANSLEY, C. Collaborative development: an alternative to phatic discourse and the art of co-operative development. *ELT Journal*, v. 48, n. 1, p. 50-56, 1994.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 4, p. 13-24, 1998/1999.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. *A study of teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students*. Virginia, 1990. (Doctoral Dissertation) – Virginia Polytechnic Institute & State University.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2001. p. 39-58.

MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/didática prática*. São Paulo: Loyola, 1989.

MARTINS DA COSTA, D. N. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU: EDUC, 1987.

MATTHEWS, A.; SPRATT, M.; DANGERFIELD, L. *At the chalkface: practical techniques in language teaching*. Avon: Edward Arnold, 1985.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or Going to the depths of learners' classroom experiences*. Toronto, 1997. (Doctoral Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLL DA CUNHA, W. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NASCIMENTO, G. Ensino reprovado. *ISTOÉ*, São Paulo, n. 1.597, p. 54-56, 10 maio 2000.

NÓVOA, A. formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

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

NUNAN, D. *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

NUNAN, D.; LAMB, C. *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLDROYD, D.; HALL, V. *Managing staff development*. London: Paul Chapman, 1991.

OLIVEIRA, E. C. de. *Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professores iniciantes*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.

OPRANDY, R. Exploring with a supervisor. In: GEBHARD, R. G.; OPRANDY, R. *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 99-121.

OPRANDY, R. with GOLDEN, L.; SHIOMI, K. Teachers talking about teaching: collaborative conversations about an elementary ESL class. In: GEBHARD, R. G.; OPRANDY, R. *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 149-171.

ORTENZI, D. L. B. G. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

ORTENZI, D. L. B.G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-138.

OSTERMAN, K.; KOTTKAMP, R. *Reflective practice for educators*. Newbury Park: Corwin Press, 1993.

PAIVA, V. L. M. de O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Disponível em: < <http://www.geocities.com/veramenezes/leitura.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2002.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 705-731, 1995.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

REIS, S.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 250-261.

RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language in second language teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990a. p. 3-15.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990b.

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

RICHARDS, J. C.; HO, B.; GIBLIN, K. Learning how to teach in the RSA Cert. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 242-259.

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

ROSENHOLTZ, S. J. *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman, 1989.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful learner*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

SARASON, S. B. *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. Introduction. In: SCHÖN, D. A. (Ed.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College, 1991. p. 1-12.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SHULMAN, J. *Case methods in teacher education*. Chicago: Teacher College Press, 1992.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SOLOMON, J. New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, v. 3, n. 13, p. 267-274, 1987.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle & practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Toronto, 1996. (Doctoral Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p.15-38.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto & Educação*, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

TRIPP-REIMER, T.; SOROFMAN, B.; PETERS, J.; WATERMAN, J. E. Research teams: possibilities and pitfalls in collaborative qualitative research. In: MORSE, J. M. (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods*. California: Sage, 1994. p. 318-355.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ULICHNY, P. What's in a methodology? In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 178-196.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.
- VAN LIER, L. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 6-10, 1994.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, n. 6, p. 205-228, 1977.
- VAN MANEN, M. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: Suny Press, 1991.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- WAITE, D. Teachers in conference: a qualitative study of teacher-supervisor face-to-face interactions. *American Educational Journal*, v. 30, n. 4, p. 675-702, 1993.
- WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- WEISS, R. S. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press, 1994.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- YINGER, R. J. Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 2, n. 3, p. 263-282, 1986.
- YONEMURA, M. Teacher conversations: a potential source of their own professional growth. *Curriculum Inquiry*, v. 12, n. 3, p. 239-256, 1982.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 16., 2001. Londrina: Universidade de Londrina.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, v. 2, n. 1, p. 155-174, 1985.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome completo: _____

Idade: _____ Ano de conclusão do curso na UFG: _____

Endereço: _____

_____ Telefone: _____

Escola: _____

Endereço da escola: _____

_____ Telefone: _____

Turno: _____ Seriação ou ciclagem: _____

Mês/ano de admissão como professor(a) de inglês na rede municipal de ensino:

Outras instituições em que leciona (especificar o tempo de trabalho em cada uma):

FORMAÇÃO

1) Como você analisa a abordagem de ensino de língua inglesa utilizada em seu curso de graduação?

2) Como você analisa sua formação universitária no que se refere à didática e prática de ensino de língua inglesa?

3) Que outros cursos de inglês você fez? Como foi o processo de ensino-aprendizagem?

4) Que outros cursos de formação de professor você fez? O que você estudou/fez nestes cursos?

5) Que cursos você ainda pretende fazer? Por quê? O que você ainda precisa aprender?

ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

- 1) Como foi o seu processo de aprendizagem da língua inglesa? O que você fazia para aprender vocabulário, gramática, pronúncia e desenvolver as quatro habilidades?
- 2) Que outras línguas você estudou? Como foi estudar cada uma delas? O que você fez para aprender vocabulário, gramática, pronúncia e desenvolver as quatro habilidades?
- 3) Como a sua experiência de aprendizagem influencia na forma como você ensina?
- 4) Como você aprendeu o que sabe sobre abordagem de ensino de L2?
- 5) Como você definiria uma aprendizagem eficaz de L2?
- 6) Como se aprende uma L2?
- 7) Como deve ser o ensino de uma L2?
- 8) Como você se vê como professor de inglês?

ESCOLA PÚBLICA

- 1) Na sua opinião, qual é o papel da escola?
- 2) Como é o programa de ensino de língua nessas escolas e quais são os objetivos desse programa?
- 3) Como é a orientação pedagógica do ensino de inglês?
- 4) Na sua opinião, por que ensinar inglês na escola pública?
- 5) Quais são os pontos positivos e negativos de se ensinar inglês na escola pública?
- 6) Que abordagem de ensino você utiliza? Por quê?
- 7) Você sabe em que teoria(s) lingüística(s) ou de ensino de língua essa abordagem se baseia?
- 8) Como você planeja as aulas?
- 9) Como você decide o que ensina?
- 10) Em que medida as necessidades dos alunos são levadas em consideração?
- 11) Qual é o seu papel em sala de aula?
- 12) Qual é o papel dos livros e materiais didáticos nesse programa de ensino?

ANEXO B

ANEXO C

CARTA PARA A OBTENÇÃO DE CONSENTIMENTO FORMAL DE PARTICIPAÇÃO

Caro(a) Professor(a),

A pesquisa que estou realizando é parte do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG e intitula-se “A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública”. Deste modo, para que esta pesquisa se realize, conto com sua valiosa colaboração e de outros três professores de inglês. Esperamos com este estudo contribuir para uma maior compreensão das atitudes do professor da rede pública no que se refere ao ensino de língua estrangeira.

Antes de iniciar o trabalho, que acontecerá em março, abril, maio e junho, gostaria que você tomasse conhecimento de todos os passos a serem realizados: questionário, gravação de duas aulas em vídeo, entrevista depois da aula e oito reuniões de discussão das aulas.

Primeiramente, gostaria que você respondesse de forma pormenorizada ao questionário em anexo. Em seguida, duas aulas de cada professor serão gravadas em vídeo, ao final das quais será realizada uma entrevista, que será gravada em áudio. Após a gravação de cada aula, você se reunirá com os outros três professores e, juntos, vocês realizarão uma discussão estimulada pela gravação em vídeo. Esta discussão será realizada em minha casa à Rua T-62 esquina com S-6, nº. 190, Ed. Cabiúna, aptº. 801, Setor Bela Vista, Fone: 2558133 ou 99780300 e as datas previstas são: 02/04, 09/04, 16/04, 07/05, 14/05, 21/05, 04/06 e 18/06. Para as despesas de transporte, você receberá R\$20,00 por cada dia de participação nas discussões.

Por fim, gostaria de dizer-lhe que a sua participação em todos os momentos é de suma importância, já que se trata de um trabalho a ser realizado em grupo. Espero, de alguma forma, poder retribuir a colaboração que está me prestando e, desde já, coloque-me à sua disposição para qualquer contribuição.

Obrigada,

Rosane Rocha Pessoa

Nome do professor(a): _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO D

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Caro(a) Diretor(a),

Eu, Rosane Rocha Pessoa, professora de inglês da Faculdade de Letras da UFG, estou, neste momento, realizando uma pesquisa que é parte do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG e intitula-se “A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública”. Deste modo, para que esta pesquisa se realize, conto com a colaboração de Vossa Senhoria, no sentido de permitir que duas aulas de inglês do(a) professor(a) _____ sejam gravadas em vídeo, uma vez que a gravação destas aulas é uma das etapas mais importantes da minha tese. Objetivamos, com este estudo, contribuir para uma maior compreensão das atitudes do professor da rede pública no que se refere ao ensino de língua estrangeira.

Espero, de alguma forma, poder retribuir a colaboração que vossa senhoria está me prestando e, desde já, coloco-me à disposição da escola para qualquer contribuição.

Obrigada,

Rosane Rocha Pessoa

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Diretor(a): _____

Professor(a): _____

Data: _____ Horário da aula: _____

ANEXO E

3ª Sessão de reflexão interativa referente à primeira aula de Jonas (22/04/00)

Rosane – Essa é a 3ª discussão, que tá iniciando às 10:35. Primeiro, Jonas vai falar sobre a aula e depois colocar essa aula dentro de um contexto maior.

Jonas – Essa aula, como você viram, é parte de um todo. Dentro dos temas transversais, ela pode ser incluída naquele tema eu e o outro e nas diversidades culturais e, a partir disso aí, a gente vai pra *famous people*. Então, os alunos, nessa aula, eles já tinham respondido àquelas perguntas sobre ele mesmo, eu, e agora eles tão fazendo uma entrevista com o outro, eu e o outro. Então o aluno passa a se conhecer melhor e ele vai passar também a conhecer o outro, a respeitar o outro, saber que existem muitas vontades, muitos gostos, muitos desejos diferentes. Então, ele aprende a conhecer um pouquinho de si e conhecer um pouquinho do outro. Falando assim mais da estrutura da língua, eles podem aproveitar essa aula pra aprender o *I am*, quando dá *personal information*, e eles aprendem também *he is*, *she is* e também saber de *personal information*. Dentro dessas perguntinhas também, que são perguntas muito simples, fáceis deles aprenderem, eles vão aumentar o vocabulário com relação a animais, frutas, cores. Então o aluno aprende sem precisar usar aquela decoreba de antigamente, “ah, faça uma lista de 10 animais, uma lista de 10 frutas, de 10 cores”. Então através da resposta dele, da resposta do colega e, depois mais tarde, quando ele for entrevistar a mãe e o pai, ele vai aumentar o vocabulário. E é claro que vai ter uma cor que o pai vai falar ou que o coleguinha vai falar que ele não vai saber, “que que o aluno vai fazer?” Ele vai ter que ir ao dicionário, ele vai ter que perguntar alguém. Então é uma oportunidade que a gente dá pro aluno pra ele crescer por ele mesmo, sem a gente, porque nós temos que aprender a fazer o nosso aluno ser independente, não ficar só dependendo do professor. O pai dele vai falar dum animal lá que eu não falei na sala de aula, nem que o coleguinha falou, ele vai ter que se virar. Então, hoje, nesse ensino atual, o aluno tem que aprender a se virar. Uns falaram, “professor, o meu pai não sabe falar inglês”, eu falei, “não tem problema, ele não sabe, mas você sabe, ele vai responder em português é claro, você vai responder em inglês”. Então os objetivos dessa aula eram isso, conhecer a si mesmo e conhecer o outro e entre aspas conhecer o verbo *to be*, *he is*, *she is*, que não é o principal da aula. Também os alunos tão aprendendo *possessive adjectives*, *my*, *your*, *his* *her*. Então, foi um primeiro toque que eles descobriram, “mas, pera aí, eu respondi *my father is...*, e do meu amiguinho, como que eu vou responder?” Então, automaticamente, os alunos vão chegando a uma conclusão, “não, pra mim é *I am*, mas eu não vou responder *I am* aqui”. Um aluno até me chamou, “professor, eu respondi aqui *I am*, mas e agora? Como que eu coloco a resposta dele? Então, os alunos vão aprendendo por eles mesmos. E o professor tá ali é pra dar uns toquinhos mesmo que eu dei. Não é igual falar assim, os alunos vão aprender sozinho, não cê tá ali é pra mediar, pra facilitar, pra dar as dicas. Então, futuramente os alunos vão pesquisar, vão fazer entrevista com o pai ou com a mãe, eles vão trazer isso na próxima aula e depois eu vou pedir um texto pra eles sobre *my father* ou *my mother*. Eles podem escolher. Como tá chegando o dia das mães, eu vou forçar pra que seja *my mother*. Se fosse perto do dia dos pais, eu ia forçar pra *my father*. Eu até gosto do *my father*, porque os alunos gostam de falar de *my mother* e se esquecem do *father*. Então, eu gosto de forçar *my father*, mas dessa vez eu vou forçar pra ser *my mother*. E nessa composition os alunos colocam, além da realidade do texto, eles colocam a foto da mãe ou a foto do pai. Então isso aí eu acho que aumenta o relacionamento familiar. A mãe vai ter que ir lá pegar um fotinha, emprestar pro aluno, ele vai ter que colocar no colega, os coleguinhas dele vão ver a foto da mãe e a foto do pai e ele vai aprender ainda o vocabulário, ele vai aprender a produzir texto em inglês, fazer parágrafo e

depois ele vai ter que ler isso na sala de aula, “*my father is* fulano de tal, ele é assim, ele é assado”. Então, igual, eu falo, a gente usa as quatro habilidades, ele vai ter que escrever, ele vai ter que falar, e o outro vai ter que ouvir o que que ele tá falando e, a partir disso, depois que ele conheceu o coleguinha, conheceu ele mesmo, conheceu o pai, conheceu mais o pai e mais a mãe, aí a gente parte pra um texto mais complexo, sobre alguém famoso. Por exemplo, eu já entreguei pra eles o texto sobre o Nick Carter, do Backstreet Boys. Então a gente vai saber tudo sobre o Nick Carter, *singer from* Backstreet Boys. Então, a gente vai ler onde que ele nasceu, o dia do aniversário, o que que gosta de fazer, aonde que mora, profissões, que é muito importante. Então, ele vai aprender tudo sobre o Nick. Depois que nós trabalharmos o Nick, aí ele vai pesquisar alguém famoso e internacional, eu gosto que seja internacional pra aumentar a diversidade cultural dos alunos. Aqueles que brigam, eu falo, “não, então tudo bem, pode pesquisar sobre a Xuxa, a Angélica”, mas eu forço pra que seja alguém internacional. Ele vai ter que pesquisar e vai ter que **ler** também na sala de aula sobre essas *famous people*, que o Leonardo de Caprio é o campeão dessas pesquisas e, bom, esse é um módulo que eu chamo de “eu e o outro” e “famous people”.

Pedro Henrique – Primeiramente, eu achei sua aula muito boa, Jonas. Eu percebi que eles puderam praticar tudo que cê tinha trabalhado em sala, porque cê tinha trabalhado família com eles e as *wh- questions*, *who*, *what*. E eu percebi durante a aula que você monitorou eles, pra ver se eles tavam realmente produzindo e insistia, “pessoal, eu tô olhando, vou marcar depois”. Eu senti que o *speaking* na sala fluiu bem. Mas eu tenho uma pergunta, Jonas. As aulas são sempre assim na questão de disciplina? Sempre dá pra fazer esse trabalho com eles? Ou às vezes eles tão mais rebeldes? Por exemplo, já aconteceu de você planejar uma aula como essa que cê deu na 4ª feira, fantástica, e chegar lá não ter como ministrar o conteúdo devido a um problema ou outro? Já aconteceu isso e o que você sentiu?

Jonas – Bom essa turma aí é a 5ª A, eles estão, pela primeira vez, tendo contato com a língua inglesa. Lá existem mais duas turmas, a 5ª B e a 5ª C. A 5ª C é uma turma de alunos que tão repetindo a 5ª pela 3ª vez. Então a Rosane tava comentando comigo, eu também concordo, nas próximas aulas, pode ser gravado uma aula na 5ª C, onde os alunos já estão grandes e três anos estudando inglês e não desenvolvem, não despertam interesse. É uma incógnita que os professores ainda não têm uma resposta. Por que às vezes a aula funciona e às vezes não? Mas nessa turma aí geralmente as aulas funcionam. Quando a aula não funciona, eu converso com os alunos, eu falo tudo, eu explico que não tá funcionando e coloco um aluno pra fora, falo, “vai tomar água, refresca a cabeça, depois você volta”. Mas geralmente a coisa funciona.

Rosane – Essa não foi uma aula de apresentação, que tipo de aula foi essa?

Pedro Henrique – Você já tinha apresentado antes. Você já tinha feito aquela *presentation stage*, onde você apresenta as cores, os animais, a família. Aí depois, nessa aula de agora que a Rosane tá falando, que você fez a produção mesmo.

Jonas – Geramente eu faço a *presentation* dentro de um contexto. Por exemplo, quando você pergunta lá, “*what’s your father and mother name?*” Então você pode fazer essa pergunta pra qualquer pessoa “*what’s your father and mother name?*”. No início, ele vai ficar assim, “*father, mother name*”. Se você responder, já tá apresentado. Ele não vai responder. Então, você responde “*my father is Joaquim*” e “*my mother is Neuci*”. “*And your father and mother’s name?*” “*Ah, my father is fulano.*” Tá apresentado. Então essa pergunta lá foi a primeira vez que eu tinha colocado pra eles, *father and mother*. Por exemplo *colours*, você nem precisa traduzir *colours*. Se ele não souber, você fala, “*I like red, I like green*”. Todas crianças sabem, minha filhinha de quatro anos sabe que que é *blue*, sabe que que é *black*. Então, os alunos, pelo inglês agora tá sendo muito difundido, então os alunos antes de chegar na escola, eles já sabem muita coisa. Por isso que eu já coloquei aquele punhado de pergunta lá, que se você der a

resposta e o seu coleguinha dá a resposta, os outros vão pegando, sem precisar traduzir. Mas eu já tinha mostrado um cartaz pra eles com cores, com frutas, entendeu? “*It’s apple, it’s orange.*”

Rosane – Então é isso que eu queria saber, os animais, eles já devem ter visto, as cores e mesmo aquelas perguntas, muitas das perguntas eles já tinham visto, a impressão que eu tive é que você tava fazendo mesmo o estágio da produção.

Jonas – Eles já tinham respondido sobre eles e, nessa aula ali, fechando a aula do bimestre, eles iam fazer uma entrevista com os colegas com as mesmas perguntas. A diferença ali é que em vez de usar o *I am* ia ser *he is* ou *she is, she lives, he lives*.

Pedro Henrique – Só voltando àquela questão da disciplina. Você falou que na 5ª C o pessoal já é mais adulto. Lá na sua escola tem uma turma que você já entrou e não deu mesmo pra trabalhar. Você tinha planejado um projeto e chegar na sala e não dá pra você trabalhar aquilo. Cê falou que cê conversa, mas como é que seria isso aí, porque eu queria aplicar na minha escola.

Jonas – Dessa maneira nunca aconteceu, não, sabe de ter que parar. Se tem um probleminha, cê para ali uns dois, cinco minutos, conversa com eles, põe aquele mais custoso pra fora, que eu não gosto, mas infelizmente tem que colocar um aluno pra fora, deixe ele lá refrescando a cabeça. Ele volta na outra aula, mas ainda não tive que parar tudo e dizer “nossa, não deu certo, não aconteceu”.

Rosane – Por que, Pedro Henrique, isso tá te preocupando? Cê podia falar dessa experiência, o que você fez, se te interessa discutir.

Pedro Henrique – Porque tem uma turma lá na escola que às vezes eu planejo uma aula e não tem como ministrar essa aula. Eu peço orientação pra minha coordenadora, pra saber como proceder com aquela turma. A F1 que é a minha turma [Pedro Henrique é o professor responsável por essa turma], que eu fico mais tempo com eles, eles não me dão problema. Já a F2 às vezes não tem como. Então às vezes eu me sinto perdido. Então, com a experiência do Jorge, porque ele é uma pessoa extremamente calma e sabe lidar com várias situações, o que eu queria ver com ele é quais são as estratégias que ele utiliza quando esse tipo de coisa acontece, mas como ele tá falando que quase não tem esse tipo de problema, porque eu acho que é questão da clientela, porque os nossos alunos lá da escola, eles têm *n* problemas em casa. Eles chegam na escola e querem descontar esses problemas na escola. Então hoje eu aprendi uma coisa interessantíssima, trabalhar com *famous people*, porque eles adoram, Backstreet boys, Spice Girls. Então dá pra trabalhar com eles e é uma coisa que vai interessar a eles. Inclusive, futuramente, eu quero pegar mais desses *hints* com o Jonas pra poder trabalhar com eles, porque eu acho que o aluno tem que tá motivado. Então é por isso que eu insisti nessa pergunta.

Jonas – Uma coisa pra melhorar a disciplina é isso mesmo, é trazer coisas que o aluno gosta. Eu acho que no início cê tem que cativar os alunos. Quando eu entro na 5ª série, minha primeira aula é aquela musiquinha. Todo mundo escuta, todo mundo quer aprender cantar, os alunos custosos sentam, “*good morning, good morning, good morning*”. Aí eles já ficam e tal, “*good morning*”, depois cê faz individual, “*good morning, students*”, “*good morning*”, “*good morning, boys*”. E eles já aprendem no primeiro dia a falar inglês e, depois disso, essa musiquinha pode virar um diálogo. Agora vem dois alunos, “*good morning*”, “*good morning*”, “*what’s your name?*”, “*my name’s fulano*”, “*beautiful name*”, “*thank you*”. Então, primeiro dia de aula, eles já falam inglês. Isso pra eles, “nossa, já tô falando inglês”. Então, os alunos custosos já cantam e tal. Aí, quando for na outra aula, cê traz um Backstreet Boys, que todo mundo acalma. Coloca um “*everybody*” lá, “*everybody*”, porque isso eles sabem cantar, “*yeah, yeah*”. Então, os custosos acalmam e depois cê entrega a letra e tal e pede eles pra cantarem só

o refrão, “só os *boys* agora”, “só as *girls*”. Então, eles vão acalmando, acalmando, aí depois cê entra com o texto do Nick. Eles não vão estranhar, sabe por quê? Porque o Nick eles vêem na televisão, eles querem saber onde ele mora, o que que ele come, ele gosta de fazer o quê? Agora se você trazer um texto do David não sei quê lá da Suíça, que vai esqui no final de semana. “Lembra antigamente aqueles textos?” Fulano de tal gosta de esqui, “*in the morning he does the gardening*”, aí os alunos não interessam. Então fala das Spice Girls, fala do Leonardo Di Caprio, que eles vão ficar quietinhos, querem saber tudo.

Márcia – Não, eu queria falar dessa questão de disciplina na sala. Eu acho que cada sala é um caso. Às vezes, funciona levar coisas que eles gostam e às vezes não funciona. Às vezes, cê leva algumas coisas que eles gostam, mesmo assim eles tão com a cabeça lá longe, tão com a cabeça em casa. A gente sabe que eles têm muitos problemas. Eu já tive duas salas no ano passado foi muito difícil, foi a 3ª série, que realmente eles só queriam brincar. Então eu começava as aulas brincando, eles ficavam mais calmos, mas a questão é que eles só queriam brincar. E não é por aí. “Tudo bem, vamos brincar, mas e aí? Cês têm quer ver alguma coisa, a gente tem que ler, têm que falar um pouco inglês”. Eu acho que cada sala é um caso. E às vezes tem coisa que eles gostam e às vezes não. E eu acho que cada um tem que pensar a maneira melhor de tá vendo esses alunos.

Ana Clara – Inclusive eu tenho uma experiência traumatizante com Backstreet Boys. Eu levei aquela música, uma recente deles que fez sucesso na rádio. Levei na 5ª C que é uma turma difícil de se trabalhar, e não foi possível passar música, eles não me deixaram passar a música, fazer o trabalho. Eles queriam escutar a música, mas não queriam completar, não queriam cantar, não queriam nada, queriam ficar escutando a música somente. E então eu quero te perguntar, Jonas, qual é o seu *source of materials*. De onde que você tira isso? Você tem apoio da sua escola no sentido de ter uma revista sempre em inglês, você assina alguma revista? De onde que vem esses seus *materials*, ou você produz, ou você pega material autêntico, material vindo em língua estrangeira.

Jonas – O material eu produzo muita coisa, os textos sobre as *famous people* eu que produzo, eu pesquiso, eu descubro a vida deles lá e eu faço o texto em inglês e depois os alunos vão fazer isso também. Eles dão conta de pesquisa, depois que você mostra pra eles, por exemplo, uma *famous person*. Por exemplo, eu trouxe do Nick, depois eles vão pesquisar qualquer um. Através do meu texto do Nick, eles dão conta de produzir outros textos, sobre o pai, sobre a mãe. É claro que alguma coisa eles vão ter dúvida e é pra ter mesmo. Eles vão no dicionário, eles vão perguntar o colega, eles vão me perguntar. Então eu e os meus alunos produzimos nossos materiais. E eu pesquiso também na internet, que tem tudo que você precisa de inglês, todas as informações, aula de gramática e dicas e na internet tem muita coisa. E também eu assino a *Nova Escola* que sempre traz algumas dicas, algumas coisas. E também os parâmetros curriculares que quem ainda não leu tem que ler, que é um documento riquíssimo, que através dos parâmetros que eu mudei o meu jeito de dar aula. Acho que todas as escolas têm, acho que todo professor recebeu o da sua matéria. Tem os parâmetros curriculares gerais e tem o específico pra sua língua, no caso nosso, o inglês. Tá cheio de idéias lá, como que a gente trabalha, o que fazer, práticas, teorias, tem muita coisa. Às vezes, nós temos aversão ao que vem do governo, mas esse documento foi uma coisa boa que o governo produziu e acho que nós devemos ler e tentar seguir algumas coisas.

Ana Clara – Só pra completar a pergunta. Então você tem um texto extraído da internet. Primeiro, acho que tem que fazer ele *shorter*, bem menor. Agora o vocabulário, você tira aquelas palavras que você não tá interessado em trabalhar?

Jonas – Na internet, você não encontra o texto pronto, você encontra as informações. Por exemplo, vou trabalhar nas próximas aulas sobre drogas. Então, eu já pesquisei. Eu tenho

muitas informações sobre drogas, eu já sei que que é maconha, pra que que serve cocaína. Agora eu vou produzir um texto pra mim usar na sala de aula. Igual sobre o Nick Carter, eu entrei lá na página sobre Backstreet Boys, tá lá biografia do Nick Carter, então tem um punhado de coisas que eu pesquisei, mas não tem um texto, “esse texto é pra professores de inglês”, não não tem. Cê tem as informações. Agora eu vou produzir um texto, adaptar esse texto pra trabalhar na 5ª série. Outra coisa, ecologia, eu tô fazendo um trabalho sobre ecologia. Então eu tô pesquisando sobre ecologia, problemas, tal. Então, depois que eu tenho todas as anotações e as minhas idéias, aí eu penso, “e agora, como que eu vou fazer um texto pra mim trabalhar em sala de aula?”

Ana Clara – Vou formular mais uma vez então. Por exemplo, o seu texto que cê vai produzir, ele vai privilegiar a estrutura que você tá trabalhando na 5ª série ou você coloca estruturas diferentes, um *would like, I'd rather*. Cê coloca estruturas diferentes ou você focaliza naquilo que você tá vendo?

Jonas – Geralmente na 5ª série, eu fico mais no *simple present* e pode aparecer qualquer coisa dentro do *simple present*, eu evito colocar alguma coisa do passado. Nas 7^{as} e nas 8^{as}, se eu for pesquisar sobre uma *famous person*, eu pesquiso sobre o John Lennon, eu levo texto sobre o John Lennon, sobre o Elvis, sobre a Marilyn Monroe. Aí eu vou trabalhar o que com eles, entendeu? Então cê vai dirigindo a sua aula.

Pedro Henrique – Só completando o que a Ana Clara falou, uma dificuldade que eu tenho é em questão de material. Às vezes eu quero trazer alguma coisa pros meninos, mas eu não tenho *source*, eu não sei como conseguir esse material. E outra coisa, às vezes, a gente planeja a aula linda, maravilhosa, e chega lá o vídeo tá estragado, o gravador não tá funcionando, um professor falta, cê tem que substituir, tem que sair da sua sala. Quer dizer, eu tenho esse problema de aquisição de material. Às vezes eu não tenho como conseguir o material pra trabalhar. Então o que a Ana Clara tava falando, que ela perguntou pro Jonas em relação à produção dos textos, se ele mesmo produz, eu acho interessantíssimo, porque através do que ele vive na sala de aula, do que ele percebe dos meninos, ele vai poder produzir o que ele acha que vai ser o melhor pra eles, o que eles tão precisando naquele momento. Se o assunto é Backstreet Boys, então vamos trabalhar um texto sobre eles, ou se o assunto é John Lennon, vamos trabalhar, quer dizer, eu acho que é por aí. E eu tenho que ver esses parâmetros curriculares, quero dar uma olhada nesse negócio, quero pegar umas idéias.

Ana Clara – Sobre os parâmetros curriculares, não sei se eu já expus isso pra vocês, mas eu caí de pára-quedas mesmo na escola. Não me disseram nada, nem tenho os objetivos, inclusive na pesquisa [questionário] da Rosane, eu fiquei justamente demorando pra responder, porque não me disseram os objetivos nem nada, me entregaram e ((incomp.)), o livro didático tá lá. E eu fiquei sabendo, lógico, que eu tenho que cumprir com o conteúdo do livro. Então, isso não me dá tanta liberdade pra trabalhar, mas é claro que a gente trabalha coisas extras. Coisas que não são interessantes como, cê mesmo disse, o texto do cara que vai esquiar pra mim não é interessante, eu coloco outra coisa. Mas esses parâmetros curriculares, eu tenho uma certa curiosidade sobre isso, ele vem pra modificar o ensino na rede municipal. Eu queria saber de vocês que têm mais experiência se esses parâmetros curriculares, na medida que vocês vão trabalhando com eles, vocês vêem resultado positivo, e se vocês têm contato com outros professores que também apóiam essa mudança, esses parâmetros curriculares, professores de outras áreas, sem ser de inglês.

Pedro Henrique – Bom, nesse caso dos parâmetros curriculares, eu tô quase que igual a você. Eu tô vendo o Jonas falando aí sobre os parâmetros curriculares, eu achei interessante, mas eu nunca vi, por exemplo, uma vez você [Ana Clara] me perguntou o que que eu seguia nas minhas aulas, como é que eu planejava, que conteúdo trabalhar na 5ª., que conteúdo trabalhar na 6ª., que conteúdo trabalhar na 7ª. Bom eu sei pelos livros que eu vejo, que eu pesquiso. Por exemplo, na

prefeitura, eu nunca peguei esse currículo pra saber realmente o que é pra ser trabalhado naquela turma. Eu sei que eu tô no caminho, porque nós temos aqueles encontros com a área de inglês e eu exponho o que eu tô trabalhando e as meninas falam assim, “não, tá legal”.

Ana Clara – Que encontros?

Pedro Henrique – Os encontros da secretaria. Todo mês a gente tem um encontro de área. Aí ou elas vão lá na escola ou a gente vai lá no núcleo. Só que agora teve uma mudança, cada dia tem um encontro, mas são todos os professores naquele dia. Então tem professor de português, de inglês, de história, então quer dizer faz tempo que elas não fazem esse encontro mais. O ano passado tinha, elas vinham na escola, viam que a gente tava trabalhando.

Rosane – Elas quem?

Pedro Henrique – A [nome da professora responsável pelo Apoio Pedagógico da Área de Inglês – Órgão do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação], o pessoal lá da área de inglês. Então, elas monitoravam a gente, elas iam nas escolas, viam como é que tava o andamento, viam que material que precisava, e já tem um tempinho que elas não vão. Eu baseava as minhas aulas por isso. Quando o Jonas falou nos parâmetros curriculares, eu achei interessante, porque cê lendo ali, cê sabe que que cê vai trabalhar, como que cê vai pesquisar, o que que cê vai poder produzir com o aluno. Então depois eu quero dar uma olhada nesse documento, que eu acho de suma importância. Se os professores apóiam esses parâmetros? Ana Clara, não posso te informar isso, acho que o Jonas tá mais capacitado pra te falar. Como eu tô te falando, até então trabalhava através dos livros que eu pesquisava. Eu não sabia assim que tinha um..., porque no estado eu sei que tem, tem até uma revista que eles mandam, pra português, inglês, matemática, história. Agora inglês, eu sabia que tinha apostila que eles mandam pra gente. Agora nas outras áreas eu não sei. Talvez o Jonas possa te informar melhor a respeito.

Rosane – Eu queria que cada um de vocês falasse sobre essa orientação pedagógica que vocês têm. O que é o núcleo, que professoras são essas, onde é que elas vão, se elas vão à sua escola, sobre esses encontros?

Márcia – A orientação pedagógica que eu tive, ela surge lá do PIMEI [Programa de Incentivo e Melhoria de Ensino de Inglês, realizado por duas universidades do Estado de Goiás], que é um encontro que a gente tem segundas e quartas. Eu não tô participando mais porque é a tarde, mas os parâmetros curriculares, que foi o ano passado que eu fui lá assistir uma palestra que a [nome de uma professora universitária] deu e foi ela que me apresentou os parâmetros, foi uma aula que ela deu só sobre os parâmetros de língua estrangeira. A partir dessa aula, a gente começou a estudar os parâmetros lá no PIMEI. Tem a [nome da professora responsável pelo Apoio Pedagógico da Área de Inglês – Órgão do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação] também que ajuda a gente em relação a material, mas lá na escola ela foi uma vez, que foi na parte da manhã, mas eu tô sempre em contato com ela e ela me ajuda. Lá na escola, aquela pergunta que cê tinha feito antes, se os professores apóiam os PCNs, lá na escola todo mundo já leu os PCNs das áreas específicas, tem de português, tem de inglês, eles apóiam, porque o trabalho que a gente faz, na verdade, é em cima dos PCNs, pelo menos lá na escola, e todas essas mudanças que a gente vê ocorrer na questão do ciclo, é tudo baseado nos PCNs.

Rosane – Pois é, a sua escola [Márcia] já é ciclo, a do Pedro Henrique também é ciclo, a de vocês [Ana Clara e Jonas] é seriado. Jonas, você está a par dos parâmetros através da sua escola ou através da Fundação?

Jonas – Eu estou a par dos parâmetros por causa da escola da prefeitura, a outra que eu estava. Ela ia entrar no ciclo, aí eu saí porque tava muito longe da minha casa. A que eu estou agora tá no seriado ainda, mas o modo que eu trabalho..., até a escola também trabalha igual vocês trabalham, é ciclagem. A diferença é a nota, porque, no ciclo, vocês não têm nota, vocês têm um conceito e tal, e nós ainda trabalhamos na nota, 10, 9, a recuperação. O aluno que tirou menos de 5 tem que fazer recuperação. Agora o trabalho é o quê? O trabalho é em cima de projetos, que apesar de a nossa escola ser seriado nós trabalhamos assim, tem um projeto e tal. As áreas entram num projeto, ultimamente foi *Projeto Carnaval* e *Projeto Brasil 500 anos*. O do carnaval, eu participei nas 8^{as} e nas 7^{as} e o do Brasil 500 anos só nas 8^{as} séries. Agora geralmente cada área, por exemplo, a área de inglês lá no meu colégio tem já os projetos, os temas específicos da área de inglês que a gente vai trabalhar a interdisciplinaridade com as outras áreas. E, seguindo também os parâmetros curriculares, que tratam basicamente de trabalhar com projeto nas escolas, fazer com que a educação tenha significação pro aluno. Então, isso em matemática, em geografia, então não adianta mais cê ficar trabalhando conteúdos, conteúdos, conteúdos. Esses conteúdos, se não tiverem significação para o aluno, eles vão se perder. Então nós temos que trabalhar com o aluno uma coisa que vai ter significação pra ele, coisa que tem a ver com a vida dele, a família, o pai, a mãe, o coleguinha do lado, as pessoas que ele gosta, os esportes que eles praticam, trabalhar sobre a casa dele, “que que tem na sua casa?, que que tem no quarto?, como que fala quarto em inglês?, quantos cômodos?, como que é cômodo em inglês?, então na próxima aula cê traz uma foto da sua casa”. A gente tem que fazer com que isso tenha significação pra ele, não é só estudar inglês por estudar inglês, mas fazer com que aquela matéria, o aluno, “oh, isso aqui tem a ver comigo, eu tô falando sobre mim, eu tô falando sobre minha casa”. Então você pode trabalhar dentro desses temas e isso tá explicado dentro dos temas transversais pra área de língua inglesa dentro dos parâmetros. Então, pode trabalhar a família, eu e o outro, diversidades culturais, pode trabalhar a cidade dele, cidades famosas, coisas que a gente já fazia, só que era uma coisa desorganizada, sem ordem. Então agora cê vai trabalhar cidades, então vamos trabalhar cidades do seu aluno. Ao invés de trabalhar New York, Los Angeles, vamos trabalhar Goiânia, Aparecida de Goiânia, “quais são os problemas de Aparecida de Goiânia?, quais são os problemas de Goiânia?, cê gosta da cidade?, por que que cê gosta?” E isso tudo, os textos são todos em inglês, as perguntas são todas em inglês, mas falando de Goiânia, de Aparecida de Goiânia. “Ah, onde cê foi nas suas férias?” “Ah, eu fui pra Caldas Novas?” “Como que é Caldas Novas?” Então cê vai bolar um texto sobre Caldas Novas em inglês. Então, isso tem significação pro aluno, fica mais fácil dele aprender a língua. Então, tema, cidades, cê pode trabalhar países, outro tema dentro dos parâmetros. Ao invés de trabalhar Estados Unidos, vamos trabalhar primeiro o Brasil. “Quais são os problemas do Brasil? *Good and bad points.*” *Presentation* sobre o Brasil: *Good and bad points*. Então os alunos vão lá no quadro, uma parte coloca *bad points*, a outra *good points*. Aí discute, coloca, essa discussão pode ser em português, tem problema não. Ah, discutiu tudo, não entraram em conclusão? Aí depois cê traz o texto, então “*Brazil is a sei lá*”. Tá trabalhando a língua? Claro que tá. O aluno vai ter que pesquisar, vai ter que ler, ele vai ter que ler o texto dele, o outro vai ter que escutar. Aí os erros de gramática a gente trabalha a partir do texto dele. Por isso que eu falo, não tem jeito de seguir aquele conteúdo mais, porque vai surgir todo tipo de erro de gramática e você vai trabalhar aquele erro ali que surgiu. Outro tema que você pode trabalhar é sobre a mulher, que também tá dentro dos temas transversais nos parâmetros curriculares, “qual que é o papel da mulher na sociedade?, qual que é o papel da sua mãe na sua vida?, e na vida da sua família?, e na vida da comunidade dela lá?” adjetivos, um punhado de adjetivos pras mulheres.” Tamos trabalhando adjetivos, de uma forma contextualizada sem precisar tá decorando, *bad, good, rich, poor*, que o ano que vem ele vai esquecer tudo. O tema que acho que todos professores de inglês deveriam fazer primeiro, eu repito todo ano da 5^a a 8^a série é o tema que eu falo de desmistificar o inglês, tirar o mito do inglês, inglês não é um mito, coisas que nós já fazíamos também, mas sem uma ordem. Então, o aluno vai aprender que o inglês tá em todo lugar, que tem um punhado de palavras lá dentro da casa dele, que o controle da televisão dele é inglês, que o som dele tá todo em inglês, que a camiseta dele tem um

punhado de trem em inglês, que o tênis dele a marca é em inglês, o boné é inglês e vai no shopping tem um punhado de coisas em inglês, ele vai pesquisar, ele vai fotografar, ele vai trazer isso pra sala de aula, pode pesquisar também países que falam inglês, ele vai ter que fazer mapas, ele vai ter que pesquisar a bandeira do país, ele vai ter que trazer um texto sobre o país, como que são as características do país e as pessoas que moram lá, como que elas são. O texto tudo em inglês, a pesquisa pode ser em português, mas o texto que ele vai me apresentar e vai falar pros coleguinhas tudo em inglês, tem tema racismo, tem drogas, tem ecologia, folclore. Tem uma infinidade de temas que a gente pode trabalhar nas turmas, sem se preocupar com aquela seqüência gramatical.

Ana Clara – Então vocês apóiam, pelo que eu entendi, vocês apoiam as mudanças nos parâmetros curriculares, mas na última vez que a gente discutiu, parece-me que, e você acabou de repetir, ano que vem ele vai esquecer tudo isso que ele aprendeu, ele não vai se lembrar mais o que ele viu no ano anterior. Então, eu queria saber se essa mudança é positiva ou não, o resultado dela, porque é claro que é muito melhor cê trabalhar nesse contexto de parâmetros curriculares, mas eu queria saber o resultado disso. Por exemplo, o professor de inglês, ele sabe que o aluno dele vai ter um crescimento na língua? Em termos de conhecimentos gerais, ele vai ter muita coisa, como você disse, ele vai conhecer os países, ele vai conhecer a família, vai ter um crescimento muito grande como pessoa, como indivíduo na sociedade. Mas e a língua inglesa? Onde é que ela fica? E outra coisa, agora eu me preocupei, porque outros professores já me disseram o contrário, já não apóiam tanto essa mudança principalmente porque quando chega na 8ª série ou no segundo grau...

Jonas – Geralmente os professores que não apóiam, não leram, têm preguiça de ler. Nós, professores, nós somos preguiçosos, nós não gostamos de ir atrás, de pesquisar. É tão mais fácil pegar o livro assim... Eu trabalho na Fundação também e o livro lá é bonito, é colorido. Tem dia que eu sento assim e fico passando as folhas do livro e penso, “ah, podia seguir página por página”, é tão mais fácil.

Ana Clara – As professoras de português, por exemplo, sempre dizem que é uma maneira melhor de se trabalhar, mas o resultado é o mesmo, os alunos não pesquisam em casa, eles não trazem os trabalhos, eles não olham no dicionário, eles não têm crescimento tanto na parte escrita quanto na oral. Eu queria saber se mudou, se vocês apóiam, mas como poderia ser uma coisa efetivamente eficaz?

Rosane – O Jonas falou que as pessoas não lêem ou talvez lêem e não concordam. Eu acho que é essa a questão que ela [Ana Clara] tá querendo levantar.

Jonas – Infelizmente, geralmente os professores não lêem os parâmetros, infelizmente.

Ana Clara – Existe outra maneira, ou se vocês pensam que esses parâmetros curriculares possam ser mudados, porque pelo que eu vejo os alunos continuam a mesma coisa. Eles aprendem de maneira contextualizada, mas no fundo esquecem tudo que foi visto, tanto em inglês quanto em outras disciplinas, eles também não têm um crescimento assim..., não tem muita diferença, por exemplo, o aluno de 5ª série não sabe produzir um texto bom, um texto com coerência, com coesão. Texto em português, eu digo em português. Na 8ª série, ele também não sabe juntar idéias, amarrar um texto.

Jonas – Bom eu acho que o trabalho com os parâmetros não é uma solução. Quem dera a gente tivesse a solução! Igual eu acho que nós tamos aqui discutindo sobre a língua inglesa, tentando melhorar a discussão, melhorar a qualidade de ensino. Trabalhando com temas transversais você vai trabalhar com uma coisa que é significativa pro aluno. Não importa a gramática, não importa a estrutura da língua. Isso é difícil da gente acostumar com isso. O ano passado, eu entrei em

paranóia, “se a gente não for dar aula de verbo *to be*, de *simple present*, *simple past*, vai dar aula de quê?” Agora, vou retornar à sua pergunta, qual que é mais importante pra você, o aluno saber tudo sobre *present perfect* ou ele saber tudo sobre o país dele?

Ana Clara – Pois é, pra mim é importante o seguinte, que ele cresça como cidadão como pessoa humana, mas e a questão mesmo de língua, a questão mesmo de conhecimentos em termos de educação? Por exemplo, se o aluno tanto na 5ª quanto na 8ª série não sabe escrever um texto na sua própria língua, com coesão e coerência, eu não tô falando de gramática, que também a gente não dá aula de gramática. Eu, pelo menos, nunca dei aula de gramática, não só na escola pública como em outras colégios, a gente não trabalha assim, mas como a gente a pode modificar de modo a conciliar as duas coisas, a formar cidadão e também que ele cresça na estrutura da língua?

Jonas – Mas o aluno cresce na estrutura da língua, a única coisa que mudou é que a estrutura não é importante, mas ele vai aprender, como eu falei aqui, cê vai estudar gramática através daquilo que ele produzir. Entendeu, cê não vai seguir uma seqüência gramatical certinha, bonitinha, mas a partir daquilo que ele produzir, cê vai trabalhar gramática a partir dos erros deles. Ele vai desenvolver a partir daquilo que ele produzir, falando de coisas que têm significação pra ele. Ele não vai aprender tudo, infelizmente ele não aprende tudo, mas alguma coisa ele tem que aprender. Ele tem que saber falar sobre ele, tem que saber falar sobre a família dele, sobre as coisas que ele gosta, sobre o país, sobre a cidade, em inglês. Ele tem que saber, só que ao invés de seguir aquela seqüência da gramática, ao invés de dar aula sobre adjetivos, sobre comparativos e superlativos, a aula vai ser sobre Goiânia, cê entendeu? Então o importante ali é trabalhar a cidade de Goiânia, pra trabalhar a cidade de Goiânia, cê vai ter que usar adjetivos, cê vai ter que comparar. Aí a aprendizagem tem significação pro aluno, ele vê que a língua serve pra expressar o pensamento, que não é só decoreba, aí ele vai aprender. O foco é Goiânia, o foco não é comparativo, superlativo, adjetivo.

Ana Clara – A gente tava discutindo na última seqüência de debates que a gente tá tendo. Pelo visto, vocês também têm as mesmas frustrações que a gente, por exemplo, eu, no meu caso, eu não trabalho dessa maneira, a gente trabalha no livro e tal. Parece que vocês disseram que chega lá na frente o aluno vai esquecer o que viu, ou seja, parece que a frustração é a mesma, tanto faz trabalhar de uma maneira como de outra, o resultado é sempre assim, é sempre frustrante, em termos de língua.

Jonas – Depende do objetivo que você quer chegar. É por isso que eu falo, infelizmente o aluno não vai aprender falar e ouvir. Se você tá pensando desse jeito, você vai ficar frustrada. O seu aluno infelizmente..., pelas condições de trabalho, pela quantidade de aluno e o número de aula, o aluno não vai aprender a falar e a ouvir, sair falando inglês, se você tiver pensando assim, você vai ficar frustrada.

Márcia – Quanto à questão que cê tá falando, que os parâmetros mudam em relação a tá formando o cidadão e a questão da língua, eu acho que é a questão dos textos, porque você informa o aluno. E quanto à questão de progressão na língua, cada texto ele tá vendo palavras em inglês. E ele viu uma palavra nesse contexto, vamos supor que o próximo texto que eu dê pra ele, ele vai ver essa palavra, é aí que começa essa questão, não de estrutura, por exemplo, “ah, eu vi essa presente, eu vi essa passado”, pode ser também. Mas a questão não é que ele esquece, a questão é que ele vai ver essas palavras em outro contexto. É isso que os parâmetros mudam, e os parâmetros mudam também naquela questão que cê falou, “mas como que o aluno chega na 8ª série e não escreve uma coisa que é coerente?” É aí que eu acho que precisa da leitura, porque como é que ele vai escrever uma coisa coerente? É lendo, quanto mais ele lê, melhora. E é aí, quando você disse, por exemplo, que a professora de português falou que não adiantava, eu acho que é o que mais adianta, porque eu li os parâmetros curriculares de língua

portuguesa do Ciclo 2 e lá na escola também a gente faz o mesmo trabalho com leitura que a professora de português. E ela acha que o caminho é esse e eu também acho, quer dizer, como que o aluno vai desenvolver? É lendo, é lendo, ele tem que ler, porque ele não lê em casa, não adianta, não lê. Então a única maneira que ele tem que ler é na escola, e quanto mais a gente lê, a gente escreve melhor, a gente fala melhor e a mesma coisa com eles. Aí que eu acho que eles precisam ler em inglês, entendeu, pra na hora de montar a questão das respostas, eles poderem escrever de uma forma coerente. Por isso eu acho assim, português e inglês trabalham juntos, porque à medida que ele vai lendo uma coisa e vai lendo a outra, ele vai melhorando na escrita. No inglês, eu deixo que os meninos escrevam em português e eles colocam algumas palavras em inglês, as palavras em inglês que eles virem, eu acho que assim eles aprendem, mas eles só vão ter coerência a partir do momento que eles lêem e lêem muito, por isso que eu acho que ajuda.

Ana Clara – Então, pra finalizar, cês acham que o ensino que está sendo proposto pelo governo é eficiente nas habilidades de escrita e de leitura. Pra habilidade oral e de *listening*, não?

Márcia – Eu acho que a de oral e de *listening* também, porque os parâmetros, depois cê podia até pegar pra ler, fala do *listening*, fala da oralidade também, só que fala pra partir de um texto. Agora a questão que cê tinha falado, é a questão que cê fala que eles não escrevem com coerência, eu tava dando resposta nesse sentido, mas a questão oral também eu trabalho na sala de aula. Agora eu acho que o que eles precisam mais também é a questão do texto, a questão de tá vendo se eles escrevem com coerência ou não. Tem alunos que eles escrevem e cê não entende o que eles escrevem, é esta a questão.

Pedro Henrique – Só voltando um pouquinho na questão que o Jonas falou das notas, porque na escola dele e na escola da Ana Clara, eles dão nota e na minha escola e da Márcia, a gente trabalha com conceito. Na sua opinião, Jonas, qual que é o melhor, trabalhar com conceito ou trabalhar com notas, por quê?

Jonas – Eu acho que trabalhar com conceito e fazer relatório de alunos é melhor, porque a nota é muito arbitrária. A gente até tava discutindo isso na escola. Às vezes, você pega uma prova de um aluno, se você corrigir ela de manhã, cê dá uma nota, se você for corrigir a mesma prova à noite vai ser outra nota e se você der essa mesma prova pra outro professor corrigir, ele vai dar outra nota. Então, esse negócio de nota é muito arbitrário, que que é um 10? Que que é um 7? “Ah, o aluno tirou um 7, o outro tirou 7,5.” Por que um aluno tirou 7,5 e o outro tirou 7? Então, eu acho que você fazendo relatório sobre o aluno, acompanhamento individual, eu acho que fica uma coisa mais real.

Pedro Henrique – Eu te fiz essa pergunta porque, veja só, dentro dos parâmetros que vocês estão discutindo e dentro da sua [Jonas] metodologia, você trabalha muito próximo com o aluno, tá trabalhando com o que ele gosta, com o que ele tá produzindo em sala de aula. Como é que você avalia o aluno em sala? Porque se você dá uma pesquisa pra ele, igual você fez em sala, da entrevista, “*who are you? How old are you? What’s your father’s and mother’s name?*”, aí a produção dele vai ser oral e também vai ter a produção escrita, mas nós sabemos que vai ter um poquinho de erro ali, de deslize, como que seria essa sua avaliação? Como é que você avalia seu aluno? É por conceito ou cê atribui nota àquela produção que ele faz ali em sala, tem um acompanhamento? Esse acompanhamento em sala de aula você atribui nota a ele? Como é que seria esse acompanhamento? Como é que seria a sua forma de avaliação?

Jonas – Eu avalio o meu aluno pelo que ele produz em sala de aula, pelo que ele produz também em casa. Então, os alunos vão ser avaliados pela entrevista que eles estão fazendo, pela entrevista que eles vão fazer com os pais e com a pesquisa que eles vão fazer sobre *famous people*. Então como eu disse, avaliar é difícil. Alguns vão tirar 10, mas como que é esse 10?

Alguns vão tirar 9,5, mas por que que um tirou 9,5 e o outro tirou 10? Então isso é muito arbitrário. Se eu for corrigir a prova dele, se eu for corrigir amanhã à noite vai ser uma nota, se eu tivesse corrigido hoje de manhã teria sido outra nota. Então eu acho que os professores, ainda bem que isso tá mudando, têm que pensar nessa coisa de avaliação. E do jeito que a gente trabalha, com coisas significativas pra o aluno, quando você pede uma redação sobre o pai, vai ter *n* tipos de redações. Qual que vai ser a 10? Qual que vai ser a 0? Qual?

Rosane – Mas você tem que dar nota?

Jonas – Eu sei, eu dou nota, é um problema que nós temos que resolver. “Por que que esse aqui tirou 10?” “Ah, porque veio numa folha de papel almaço. E o outro tirou porque fez no computador, ah o outro entregou um rascunho”. Então, isso é arbitrário e é a maior dificuldade que nós enfrentamos – avaliação.

Pedro Henrique - Você tem ficha?

Jonas – Eu tenho, essa que já tá vindo de relatório, de acompanhamento individual, sem nota.

Pedro Henrique – Por exemplo, no ciclo, eu trabalho com conceito, igual a Lorena tava falando. A gente tem a ficha individual do aluno e dentro daquela ficha a gente vai colocar as produções dele. É um pouco mais trabalhoso, porque ali cê vai ter que relatar o que que o aluno produziu, como é que tá sendo a produção em sala de aula, mas dá pra fazer. À noite, eu trabalho com esse processo de vocês, à noite também é seriado e a minha forma de avaliação, Jonas, eu trabalho com letra ao invés de números. Por exemplo, A, B, C e D.

Jonas – É a mesma coisa. Que que é um A, que que é um D?

Pedro Henrique – Pois é, por isso eu te fiz aquela pergunta, como é que você avalia, porque às vezes eu pego uma *composition* - esse dia eu fiz uma *composition*, foi sobre *what did you do yesterday?* – eu coloquei alguns *hints* pra eles poderem completar, tipo uma redaçõzinha, só que não era uma redação, era mais pra eles completarem. E aí eu pontuei isso aí. Um aluno me perguntou, “ah, Paulo, eu tirei A e o fulano tirou B, por que que eu tirei B e ele tirou A?”, porque A é o melhor, então por quê? Então por isso que eu te fiz essa pergunta, porque é muito complicado. Trabalhar com línguas com o aluno é difícil nesse sentido de avaliação. Porque às vezes ele sabe. Por exemplo esses dias eu entrei na sala e perguntei o verbo *to love*. Aí ninguém sabia, “ah, não, mas como é *I love you*”, “eu te amo”, “Então, então cês sabem”. Quer dizer, às vezes eles esquecem que eles sabem, mas eles sabem. Então, essa forma de avaliação eu acho mais viável, que é a questão de A, B, C e D, mas mesmo assim eu não acho ideal. Ainda é arbitrária, porque cê fica assim, “ah, fulano só tira A e eu só tiro C”, quer dizer, fica parecendo que você tá sendo parcial na nota e, na verdade, você tá sendo, não tem como. Eu acho que o conceito seria o ideal, mas veja bem, à noite, eu tenho seis turmas, cada turma tem em média 45, 50 alunos em sala. Como pegar a ficha individual de cada aluno desse nas seis turmas e avaliar? Isso já é um problema que a gente enfrenta, porque à noite você não têm aquele professor referência, aquela pessoa que fica em sala e que se responsabiliza por esse aspecto, vai pegar por exemplo o que a Ana Clara trabalhou lá na sala e vai perguntar, “Ana Clara, como é que foi fulano, como é que foi ciclano, e, esse professor que é responsável, ele vai atribuir esse conceito. Já no seriado, não tem como. Já é outra dificuldade que eu enfrento, Jonas. Como é que eu vou pegar um ficha individual de cada aluno em seis turmas, cada turma com 50 alunos, pra poder fazer esse trabalho? Teria que ser no mínimo dois dias pra fazer isso e a gente não dispõe desse tempo.

Rosane – Que que é o professor referência?

Pedro Henrique - O professor referência é aquele que fica mais tempo em sala de aula, no ciclo. Não é que ele é o responsável por aquela turma, na verdade ele é o responsável, não é que ele é o dono da turma, porque os outros professores de área também entram. Por exemplo, professor de educação física, matemática e ciência, história e geografia, inglês, artes e português. Então esses professores vão auxiliar o professor referência que está mais tempo lá. Então, ele é responsável pelas fichas de cada aluno. Vamos supor com o Ricardo, tem o Ricardo, o Renato, o Márcio, então cada aluno ele vai saber, “ah, o Ricardo é assim, como é que ele é com você, professor de português, ele tá produzindo? “Não”. “E com você, professor de inglês, como é que tá sendo a produção do Ricardo? ele tá aprendendo? não tá, o que que tá faltando?”. Então, ele vai lançar isso aí. Então eu acho difícil no regime seriado essa questão da ficha individual do aluno, porque a gente não quer trabalhar com conceito, porque a gente sabe que é arbitrário, mas trabalhar como então? Porque se a ficha é complicada pelo número de alunos em sala de aula e pelo número de alunos que a gente tem. Eu acredito que é por aí, mas a gente tem que achar outra forma. Eu trabalho com letras, mas ainda assim eu acho que não é o ideal. Não sei.

Ana Clara – Eu não conheço como é esse trabalho de ficha individual, Pedro Henrique, mas se vocês tão me dizendo que essa ficha do aluno é a produção do aluno, mas do seu ponto de vista, ela também se torna subjetiva. Você acha que ele produziu bastante, você acha que ele não produziu bastante, ela também não se torna assim de acordo com o seu critério ou todos os professores têm o mesmo critério?

Pedro Henrique – Aí é o conjunto, Ana Clara, a gente senta, analisa, tem uma 6ª feira, das nove ao meio dia, a gente vai sentar e analisar isso. Tem aquele momento em que os professores vão sentar, não vai ser a minha opinião, não vai ser a sua opinião, vai ser a opinião do grupo em relação ao aluno. Por exemplo, tem aluno que é muito rebelde, mas produz. Tinha uma professora lá que ela não gostava do aluno de jeito nenhum, se fosse por ela só tirava nota baixa. Reunimos o grupo, começamos a discutir. Eu dei A pra ele de fio a pavio, A eu tô falando assim, eu não dei nota, mas um aluno excelente, participa, produz. Ela discordou piamente comigo. Ela foi assim, “mas como é que você...?” , aí eu falei assim, “não, mas comigo ele produz, comigo ele faz, ele anda o tempo inteiro, ele brinca, mas ele produz, ele faz”, “ah, mas ele não faz nada...”, “Então talvez é a sua metodologia.” Ela ficou com raiva de mim d’eu falar isso. Eu já questionei ela de outra forma, porque não era só comigo que o aluno era bom. Então, o que que ela tava avaliando mais? A disciplina e não o conteúdo que o aluno tava aprendendo. Então eu acho válido nesse sentido. O que eu questiono na questão da ficha individual é o tempo. Qual tempo que a gente vai ter? Por exemplo, você tá com quantas turmas? 7 turmas, cada turma com 50 alunos em sala, como é você vai fazer esse trabalho? Numa 6ª feira das 9:30 às 11:00, dá pra fazer isso? Não dá, quer dizer, eu acho difícil trabalhar as fichas nesse aspecto, mas eu acho que a melhor maneira de avaliar o aluno é por aí, porque aí não é uma avaliação do professor, é avaliação dum grupo daquele aluno.

Márcia – Eu acho assim, quando a gente fala de avaliar, já é subjetivo, acho que não interessa se é letra, se é número, se é conceito. Tudo é subjetivo, agora a questão do conceito eu avalio em cima do que ele me mostrou, do que ele produziu. Então eu falo assim, “produziu texto de língua inglesa relacionada ao tema droga”. E essa ficha individual a gente também lá na escola, quando a gente debate isso com os professores, a gente monta como se fosse um exemplo de discurso que a gente passa na ficha. Os alunos bons, a gente trata assim, os alunos médios, como que a gente escreve na ficha? É assim, mas tudo torna subjetivo, conceito não adianta, letra não adianta, nada adianta. Avaliar é o problema.

Pedro Henrique – Márcia, cês colocam então, os alunos bons, os alunos médios, os alunos fracos, mas e se aquele aluno que é fraco com você é bom comigo, ou com o Jonas, ou no conjunto?

Márcia – Não isso em cada disciplina, por exemplo, não tem isso, esse aluno é bom em tudo, não, às vezes diverge, esse aluno é bom comigo, mas não é com você, mas cada professor monta o seu jeito de avaliar.

Pedro Henrique – Aí, no conjunto, cês chegam num conceito como que seria aquele aluno, seria isso?

Rosane – Então também é uma avaliação em grupo na sua escola? É um conceito só pra cada aluno por mês?

Márcia – Um professor é responsável pela fichas e nessa ficha tem que constar a avaliação de cada disciplina e ele tem que montar essas idéias, porque na verdade não adianta eu falar em inglês, ele é assim, em geografia, é assim, em história é assim, em matemática..., não. Lá o professor vai ter que ver como ele conecta essa idéias, o aluno apresenta-se assim e assim, mas em outras matérias... Não é só jogar as idéias lá. Então eu dou um papel pro professor e falo “essa aqui é a minha avaliação em inglês”, ele vai pegar das outras matérias e depois ele junta tudo, faz um texto, mas contendo as várias matérias.

Rosane – O aluno nunca reprova?

Pedro Henrique – De um ciclo pro outro, reprova. A gente não fala nem que *reprova*, ele é *barrado* naquela turma. O ano passado dois alunos não foram pra sexta, eles ficaram na 5ª série. O grupo de professores, nós sentamos e não tinha como eles irem, eles tinham sérios problemas, de escrita, de leitura, uma menina era boa em matemática, mas o outro não era. Eles tinham problemas sérios e não tinham como ir pra frente. Eu acho válido nesse sentido, cada professor dá o seu conteúdo e o professor referência, que é esse professor que fica responsável pela turma, ele vai montar o texto e vai avaliar o aluno então partindo da opinião dos professores, “ah, tal fulano, como é que ele é?” Isso é bom também, porque acaba aquele medo, “ah, o professor tá me perseguindo ou o professor não tá me dando nota.” Por exemplo, tinha essa professora, que todas as idéias dela eram contra as dos colegas, pra ela os alunos não tavam produzindo enquanto que os alunos produziam. Então a gente foi perceber que o problema não eram os alunos, o problema era ela. Então eu acho que essa avaliação em grupo, ela é válida nesse sentido, mas não é sempre que isso vai acontecer. Às vezes, o aluno não é bom em matemática e vai ter que trabalhar mesmo, vai ter que fazer aulas de reforço, que nós também temos na escola pra poder trabalhar isso. Então, a ficha, como forma de avaliação, é válida nesse sentido. Infelizmente, o espaço deixado não dá pra colocar tudo que cê gostaria em relação ao aluno. Por exemplo, em inglês eu coloco se o aluno foi bom, o que que a gente trabalhou, se o aluno produziu ou não. Essa aí é a minha forma de avaliação.

Rosane – A avaliação é bimestral?

Pedro Henrique – A ficha é bimestral.

Márcia – Tem vez que é trimestral.

Rosane – No caso da avaliação de inglês, é produção escrita e oral também?

Pedro Henrique – Eu costumo avaliar tudo que o aluno faz em sala. O dialogozinho que eles fizeram aquele dia eu não avaliei, porque tava meio contramão, mas sempre eu tô com o diário e vou ver o que eles tão fazendo. Toma tempo. Essa ficha que o Jonas tá falando eu também tenho. No caso cê coloca lá, tem os quadrinhos, eu coloco por exemplo o Ricardo, “como é que o Ricardo foi na leitura hoje, A, B ou C?” Aí no final eu vou pegar a média do que ele fez na produção dele oral em sala.

Rosane – Em relação ao aspecto oral, como é que vocês avaliam? Por exemplo, aquelas duas alunas que foram a frente fazer o diálogo, como é que você avaliaria?

Jonas – Eu daria nota 10 pra elas, elas conseguiram passar a mensagem. Apesar de alguns erros, eu acho que elas saíram muito bem, numa avaliação 10. Aí tá entrando o quê? A subjetividade do professor, meu humor, naquele dia que eu tava bom, as meninas são boas alunas, eu gosto delas, são bonitinhas. Então tá vendo o tanto que é arbitrária a avaliação. E se fosse aquele aluno custoso que te dá trabalho? O dia que ele for fazer o diálogo lá, cê já vai..., mas as duas nota 10 pra elas.

Ana Clara – Eu acho que os voluntários sempre merecem 10, acho que só pela coragem de ir lá na frente. Não sei como é na sua realidade, mas no meu caso é diferente, eu pego uma prova, tem as questões eu avalio, mas o meu conceito do aluno, internamente a gente tem esse conceito, o aluno que se dispõe a ir lá na frente e fazer a atividade pra mim é um bom aluno. Na hora do recreio a gente discute como são os alunos, pra mim aqueles mais custosos, que andam, que levantam, não são os piores. Aqueles que ficam calados no fundo, que não querem participar, pra mim são os mais difíceis.

Rosane – Pois é, mas aí cê tá avaliando a atitude, não a língua.

Ana Clara – Eu não quero dizer que eu tô avaliando, mesmo porque não é o meu caso, eu não avalio dessa maneira. A minha avaliação consiste apenas em notas registradas em diário, através de uma coisa que eu possa entregar materialmente pro aluno. Eu pego uma prova sua, cê faz, entrega, eu corrijo pra você... Eu avalio a atitude do aluno, esse conceito interno que a gente tem do aluno, naturalmente a gente tem um conceito, aquele lá é bom, aquele lá é ruim. Mas em sala de aula eu gosto de sempre dizer, “olha, esse aluno que veio aqui na frente, ele merece um 10 pela atitude dele, não pela língua dele em si”. Esses erros mínimos de pronúncia acho que são irrelevantes.

Pedro Henrique – Ana Clara, então você concorda com esse tipo de avaliação ou cê acha que é mais válida essa da questão da nota, porque como você falou aquele aluno que fica quieto, que não participa..., vamos supor que você tivesse no ciclo, se você fosse avaliar esse aluno, como é que seria sua avaliação. Você concorda com esse tipo de avaliação em grupo? Ou você acha que é mais válida a avaliação com nota? Como é que é a sua visão com relação à avaliação do inglês em sala, partindo da produção oral, da leitura, da escrita? Como é que seria a sua avaliação se você tivesse no ciclo?

Ana Clara – Apesar de nunca ter passado por isso, eu acho que é uma maneira melhor de se trabalhar, não sei se a melhor, a mais viável, como você mesmo disse, vocês têm poucas turmas, eu tenho oito turmas, cada uma com 40 alunos. Então, pra mim, seria totalmente inviável fazer 248 fichas, eu tenho 248 alunos. Mas eu penso que pelo menos pedagogicamente é melhor, pedagogicamente é mais coerente com o que a gente tem feito – vocês têm feito, eu não – é mais coerente com o que vocês têm trabalhado na sala de aula. É uma maneira bem melhor, avaliação em grupo, mesmo porque ela já acontece. Como eu já disse, a gente tem um conceito interno do aluno. Então avaliar é sempre necessário, mesmo porque a gente precisa ter algum material pra entregar pra sociedade que tá lá fora cobrando alguma coisa de você, “como é que tá o meu aluno na escola?” Como é que aquele pai, aquela mãe, aquela avó vai ter uma... “como tá meu filho?” A gente tem que dizer pra ela, “tá bem, tá mal, tá ruim, tá péssimo”. Só colocar essa discussão que o Jonas começou, que quando a gente no recreio, no meu caso é sempre no recreio, a gente reúne tomando um cafezinho e tal a gente discute, “ah, mas esse aluno hoje foi terrível”. A gente discute sobre os alunos e pra mim os alunos fracos, aqueles que a gente chamaria de problemáticos são aqueles que ficam no cantinho da sala e não querem se comunicar. Eu tenho o caso de uma aluna, ela tá na 6ª série, só que a idade dela é muito superior

a dos outros alunos. Então ela destoa totalmente do grupo. E ela fica sempre num cantinho calada e eu pergunto pra ela e ela se recusa a conversar com os professores. Nenhum professor reclama dela, porque ela faz as tarefas, tira nota boa, mas pra mim é uma aluna problemática, é uma pessoa que tem sérios distúrbios psicológicos, pra ficar numa sala e não conversar com ninguém, não querer se comunicar com ninguém, nem quando é perguntada, se recusando a falar! Eu acho que é um caso problemático, a gente deveria ter trabalhado essa aluna. Agora tá se soltando mais, mas a gente deveria ter trabalhado essa aluna. Isso era um caso problemático, o aluno que tem dez anos, hiperativo, quer correr, quer conversar, pra mim ele não é problemático, ele é normal. Agora uma aluna que tem problema de comunicação pra mim isso é problemático. Essa aluna comigo teria um conceito inferior ao que os outros alunos têm. É melhor sim, avaliar o aluno em grupo é muito melhor.

Jonas – Ainda sobre avaliação, eu acho que a gente deve evitar o máximo a mesma prova pra todos os alunos. Por exemplo, a partir dessa aula cada aluno vai ser avaliado por aquilo que ele produzir, não é aquela prova igualzinha pra todo mundo. Outra forma boa de avaliar também, que eu uso isso da 5ª a última série o ano inteirinho. A cada bimestre ou a cada..., sei lá, aí você adapta a sua turma, todo mês o aluno vai ter que apresentar alguma coisa. Essa idéia que eu peguei na universidade com uma professora, teve uma época que nós tínhamos que apresentar alguma coisa, sei lá, trazer um texto, fazer alguma coisa, cantar uma música, fazer um teatro. Então, os alunos o ano inteiro eles têm que produzir alguma coisa, que ele vai pesquisar, que ele quer mostrar, é uma forma de avaliar. Isso é o ano inteiro, apresentou esse mês, então já pode preparar pro mês que vem, cê vai apresentar também. E eu tenho um controle disso, quem não apresentou, “fulano, na próxima aula tem que ser você”. Então o aluno tem que trazer alguma coisa em inglês, ou ele vai cantar, ou ele vai ler um texto, ou ele vai dançar, ou ele vai trazer alguma coisa interessante em inglês.

Rosane – Agora são 11:45. Ninguém tem mais nada a falar? Então tá jóia, obrigada.

ANEXO F

9ª Sessão de reflexão interativa referente às entrevistas finais e às atividades realizadas pelos alunos no final do semestre (11/07/00)

Rosane – Esta é a última sessão de reflexão e gostaria que vocês falassem sobre as entrevistas e as atividades realizadas pelos alunos. Os alunos da Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas fizeram uma atividade oral – diálogo – e os da Márcia se submeteram a uma atividade de leitura. Os comentários podem ser gerais ou específicos.

Pedro Henrique – Analisando primeiro, vou pegar pelos meus alunos e depois analisar os alunos dos meninos. Eu pude perceber que os alunos pegam, como eu há havia dito em discussões anteriores, eles pegam, mas fica faltando alguma coisa ainda, mas teve um aluno da Ana Clara que eu achei muito boa a produção dele. Ele desenvolveu tudo que ela tinha colocado em sala, teve um diálogo, ele conseguiu manter um diálogo. Os meus alunos infelizmente não conseguem, não sei se é devido à falta de atenção na aula ou se é desestímulo deles, não sei, porque na hora que a gente tá fazendo a atividade em sala, eles participam, eles fazem... Aí passa um espaço de tempo, a gente pergunta pra eles e eles não sabem mais, esquecem. Não sei se é falta de atenção, não sei o que é. Agora vendo o texto da Márcia é que a gente pôde perceber também que os alunos pegam também através das figuras. O que eu pude perceber na atividade que a Márcia fez é que os alunos foram pelas figuras, pelos nomes, pela história que eles já sabiam, alguma coisa sobre os dinossauros. Os alunos do Jonas, eu analiso mais para o lado dos meus alunos. Eu acho que a gente dá muito pra eles e não é tudo que eles pegam, mas os meninos do Jonas trabalharam mais a questão da música, eu achei interessante. O que eu pude perceber nos meus alunos é que parece que o que eu fiz no semestre inteiro, de 100% que eu dei, eles pegaram 60, 70%, mas é como eu falei, eu acho válido, se de 100 palavras que eu falar na sala, eles pegarem 3, pra mim já tá valendo, porque eles pegaram alguma coisa. Mas eu queria que eles se envolvessem mais nas atividades, fizessem mais diálogo participassem mais e não fosse só em sala de aula, porque o que eu analiso é que o aluno só pega dentro da sala de aula, saiu da sala de aula, ele não sabe mais nada. Eu queria que tivesse um prolongamento, ou seja, que o que a gente trabalhasse em sala, eles levassem também para a vida, para fora da sala de aula.

Ana Clara – Eu queria destacar dois pontos. O que eu pude perceber agora no vídeo é que a questão da produção dos alunos passa por dois vieses, que eu pude notar. Não sei se a minha opinião tá errada. Depois, todo mundo colocando a sua opinião, vai ficar mais fácil da gente debater. Primeira coisa é que falta que o aluno relacione o inglês com algo útil, com algo que ele realmente vai precisar. Então, por exemplo, dos meus alunos, só um deu conta de realmente ter um diálogo natural e fluente, os outros deram conta de um diálogo meio frouxo, meio mole, e um que tem sérios problemas não deu conta de nada, que é o [nome de um aluno]. Os alunos do Jonas e do Pedro Henrique também estão nessa média, produzem um diálogo, se você perguntar, *what's your name?*, eles respondem, mas não fica natural, não fica fluente. Então falta esse relacionamento de algo realmente pra se usar, a utilidade do inglês. Então o [nome do aluno que se saiu bem na entrevista] usa de tudo, o discurso dele é produto da escola, ele nunca estudou inglês [em escola de língua]. Ele pegou tudo o que a gente deu na sala de aula e usou a criatividade pra construir o diálogo dele, pra fazer uma coisa que fizesse sentido pra ele. Os outros não, os outros ficaram na repetição. Quando a gente pergunta *“what's your name?”*, *“where are you from?”*, *“I'm from...”*... Então, falta esse relacionamento do próprio aluno, quer dizer, o aluno vê um diálogo em inglês e ele tem essa capacidade de criar também o dele, de usar também a capacidade dele. Assim como em matemática, ele vê ali uma equação e onde que ele vai aplicar aquilo? Ou seja, ele tem que também poder usar a capacidade dele em várias matérias. Segundo lugar, também tá relacionado à utilidade do inglês. Eu pude perceber que os alunos que responderam que o inglês

serve para quando você vai viajar, pra quando você vai falar com outra pessoa, eles se sentem muito desestimulados, porque eles sabem que não vão viajar pros Estados Unidos. Eles sabem que eles não vão conhecer outras cidades. Eles confundem cidade com país e língua com palavra, “aprender outras palavras” em vez de “outras línguas”. Então tem esse desestímulo, que eles sabem que eles não vão viajar e eles pensam isso mesmo, que o inglês serve para quem vai viajar, para quem vai trabalhar nos Estados Unidos. Nas últimas entrevistas, você [Rosane] passou a perguntar, “E no seu trabalho? Você acha que vai precisar?” Aí, eles falavam, “ah, vou”, mas não foi muito convincente. E eu percebi que os alunos que foram bem foram aqueles alunos que falaram que vão precisar de inglês no mercado de trabalho, no computador. Eu percebi que depende muito também do objetivo do aluno e da gente tá explicitando pra eles qual é o objetivo do inglês na vida dele. Ele não vai precisar para viajar, mas vai precisar pra trabalhar, pra lidar com um computador. Então essa relação do próprio aluno ter objetivo influencia um pouco, eu achei que influenciou na produção dele. O aluno que falava que vai precisar de inglês com segurança, ele falava bem, e o aluno que ia mais ou menos, tal, e falava “ah não sei, não vou precisar de inglês, não, não sei pra que que serve” ou então falava muito frouxinho, “ah, quando eu for viajar, quando eu for trabalhar”... Então, eu percebi esses dois pontos que são inerentes à educação em geral e não só ao inglês.

Jonas – Bom, analisando as entrevistas, eu fico meio triste de saber que..., igual o Pedro Henrique falou, a gente trabalha muito na sala de aula, mas parece que a aula não teve importância, não serviu pra nada, porque eu acho muito pouco o aluno ficar seis meses só pra aprender, *what’s your name?, where are you from?...* Será que vale a pena estudar inglês? Claro que vale, mas parece que o aluno não percebeu isso ainda. Eles não sabem porque eles estudam, se isso vai servir para alguma coisa no futuro. Estudar inglês pra quê? Pra ir para os Estados Unidos? Mas lá no fundo ele sabe que nunca vai para os Estados Unidos, “ah, para falar com pessoas estrangeiras”, mas talvez ele nunca vai encontrar um inglês ou um americano ou uma pessoa doutro país para conversar com eles. Então, eles não vêem sentido. Eles acham as aulas legais, animadas, o professor é legal, mas pra que eu tô estudando isso? Então se o professor não fosse legal, não precisaria estudar? Nós temos que trabalhar muito para poder mostrar a importância do inglês para os alunos, porque, como eu já disse, a língua é também uma forma de exclusão social, porque a classe média alta, todo mundo vai para escola de inglês, fala inglês, e a classe pobre, ninguém fala, acha que não precisa, não tem importância. Hoje em dia tem um punhado de concurso que precisa de inglês, mas aquele aluno ainda não percebeu isso, a família também não ajuda, não tem uma influência do pai ou da mãe ou de um irmão. Na escola também, o diretor e a coordenadora acham que inglês não precisa estudar, porque eles são diretores, têm um bom emprego e não sabem falar inglês! O pai dele e a mãe dele nunca precisaram falar inglês e tá vivendo. Então, eu acho complicado, tem que ser um trabalho muito grande de conscientização a partir da gente que somos profissionais da área. E também eu estava pensando, pra que dar aula de inglês? Só para ganhar dinheiro? Continuar dando aula de inglês só pra chegar no final do mês e receber o salário..., mas e o aluno? Como ele está se sentindo nessas aulas? Será que é importante aprender a falar “*my name’s fulano, I’m from..., good morning*”, cantar uma musiquinha ali, cantar outra aqui. É complicado esse negócio de ensinar inglês, dar aula de inglês pra classe [social] que a gente ensina. Temos que trabalhar demais pra desmistificar o inglês em todas as turmas, não só na 5^a, na 5^a, 6^a, 7^a, 8^a e até no ensino médio, porque tem muita gente que não descobriu que o inglês pode fazer com que ele suba, melhore sua qualidade de vida, arrume um bom emprego. Nós temos que trabalhar muito pra mostrar a importância do inglês, tentar influenciar os outros professores também, a coordenação, a direção e fazer com que chegue até o governo, porque no dia que o governo quiser oferecer um ensino de boa qualidade para os alunos, eles vão aprender sim, vão falar, o professor vai ser mais bem remunerado, o aluno vai se sentir mais incentivado, a nossa carga horária vai diminuir, porque na nossa realidade de hoje que tá aí nas escolas, eles vão aprender só isso aí mesmo, *my name’s fulano, I’m from Goiânia, goodbye*. Então é difícil.

Márcia – Bom, eu vou falar dos meus alunos, do que eles fizeram. Primeiro, sobre o texto, eu acho muito bom que eles conseguiram fazer uma leitura do texto a partir do que eu tinha ensinado para

eles, de estar olhando gravuras, de estar olhando palavras que eles conhecem e não ficar tão naquela coisa, “ah, mas eu não conheço e, então, eu não vou dar conta de ler”. Eu acho que esse ponto foi muito positivo, do assunto que eles conseguiram retirar do texto. Mas quando eles falam sobre o que aprenderam no projeto tal, eu vejo que é muito a questão do assunto, que “a escola é minha segunda casa”... Também eu acho que é uma coisa positiva, mas é engraçado que muito coisa que eles falam lá às vezes a gente não viu na aula, mas é coisa de História, mas que tem a ver com a minha aula também, “ah, porque eu descobri que os índios descobriram o Brasil”, mas como você tá falando do projeto Brasil, eles acham que aquilo pode ser dado também na aula de inglês, porque isso é uma coisa que a professora de História fala, é mais aquela visão que quando os portugueses chegaram, o índio já tava aqui... é essa questão. A professora tentou dar uma outra visão pra eles sobre isso, mas como no projeto Brasil 500 anos é todo mundo envolvido, eles colocam “na aula de inglês eu vi isso”, mas é mais na aula de História. Mas quando você fala, “o que você aprendeu?”, eu acho que se eu desse alguma coisa escrita, eles iam reconhecer as palavras, como *family* ou escola. Porque o meu objetivo, e que eu acho falho, não foi a questão da oralidade, foi mais a questão da escrita e de leitura e, nesse ponto, eu achei positivo que eles deram conta de ler. Agora, eu achei positivo demais que a Rosane estava falando inglês com eles e eles tavam conversando e eu fico impressionada do jeito que o Jonas está pessimista hoje, eu achei. É um trabalho que vale a pena, mas cada menino pega de um jeito e, com o tempo, eu acho que eles vão conseguir falar, sim.

Pedro Henrique – Cê viu que seu objetivo é mais leitura e tanto eu como a Ana Clara é mais oralidade. Na sua opinião, qual foi mais produtivo, qual você acha que serviria mais para o aluno no futuro? A oralidade ou a leitura? Porque a gente pôde perceber que você teve um resultado bom. Então, qual é sua opinião a respeito disso?

Márcia – É difícil falar o que vai servir mais, mas é engraçado que eu fico olhando as respostas dos meninos e me lembro da pesquisa que eu fiz. Eram 30 alunos e eu perguntava assim, “Você acha importante estudar inglês? Por quê?” Engraçado que parece que o discurso é o mesmo, não muda de um aluno para outro, é sempre assim: “é importante porque quando eu for viajar, eu vou falar inglês”, mas é o que a Ana Clara falou, parece que eles falam, mas não falam com segurança, eles falam porque o outro falou, parece que o discurso é do senso comum mesmo. É todo mundo falando do mesmo jeito. E eu me pergunto, será que vai viajar mesmo? Porque, na pesquisa, eu falei assim, já que eles vão viajar, eles vão ter que falar, então eu tenho que mudar o meu objetivo da aula, mas será que vão mesmo? Mas quando eu comecei esse trabalho de leitura, eu pensava no vestibular, e pra isso as minhas aulas vão tá ajudando, e ajudam também no processo de escrita tanto de língua inglesa quanto de língua materna, mas eu acho difícil falar que escrita é mais importante que a oralidade, eu acho que depende do objetivo deles, e o objetivo dos alunos é mais falar inglês. Eu pensava nessa questão escrita pra estar ajudando eles a tá fazendo uma prova no futuro. Agora eu acho que minha aula é falha na questão da oralidade, que eu tenho que tentar trabalhar com eles. Agora falar que uma é mais importante que outra, eu acho que não. As quatro habilidades têm a mesma importância. Agora eu fico pensando muito no que eles falam, “ah, porque eu vou viajar...”, mas não sei.

Pedro Henrique – Eu fico analisando, será que se eu tivesse trabalhado mais texto e produção escrita, será que eles não teriam fixado mais? Porque as minhas aulas, Márcia, são basicamente oralidade, eu trabalho muito vocabulário e diálogos e eles quase não lêem e escrevem. Eles fazem mais é esse trabalho de oralidade, de falar mesmo, de *drills*... Quem sabe se eu não trabalhasse mais textos. Por exemplo, na 5ª série, até hoje eu não dei um texto desses que você deu para os seus alunos, os textos são só em nível de diálogos, *short dialogues*. Quem sabe se eu mesclasse, trabalhasse um pouco a questão do texto também, igual esse texto que você deu para eles, como também tem um que eu achei interessante nesse *Password – An Interview with Stephen Spielberg*? Quem sabe se assim eles não gravariam mais?

Márcia – Eu acho que tudo ajuda. Do mesmo jeito que eu devia trabalhar diálogos pra eles tarem aprendendo a falar e gravar mais palavras, eu acho que o texto também ajuda. Na verdade a gente tinha que trabalhar as quatro juntas e uma complementando a outra, eu acho que tudo ajuda. Agora falar que uma é melhor que a outra, eu não sei te falar.

Ana Clara – Eu me lembrei de uma outra fala de uma aluna sua, Márcia. A gente trabalha as quatro habilidades, dando enfoque numa ou noutra, na fala, na escrita ou na leitura. Eu acho impressionante, talvez porque eu tô começando agora, tudo me impressiona muito. Os alunos não relacionam basicamente nada. Por exemplo, uma aluna sua [Márcia] falou “lá no Brasil, os portugueses chegaram” e, a todo momento, ela se referia ao Brasil como um lugar distante, quer dizer, nada na sala de aula faz sentido para ela, assim, faz sentido, mas como algo distante, ou seja, nada atinge a realidade do aluno, o nosso inglês não atinge a realidade deles, a realidade do local onde eles vivem, a matemática não vai, a geografia não vai, a história não vai, fica aquele repeteco ali sem sentido. Vamos repetir, vamos repetir, é *drill*, faz provinha e todo mundo passa. Mas e a realidade do aluno? Ele não transformou a realidade dele, ele não relacionou, ele não foi capaz de ver que a escola vai servir para ele, sim, mudar a realidade dele, a família, para que ele possa ter acesso aos meios de comunicação, pra que ele possa ser um cidadão consciente e atuante na sociedade. Não é esse o nosso objetivo? Eu sabia que não ia dar certo mesmo, mas, no caso dos professores mais experientes, será que eles são assim lá no Português? Como é que a gente pode atingir a realidade desse aluno? Ou seja, trazer pra ele coisas que fazem sentido e que ele se sinta motivado a conhecer mais pra transformar mesmo? Essa é a pergunta que ficou pra mim.

Márcia – Cê fala que às vezes eles tem dificuldade de tá fazendo relação e é tão difícil que a gente monta os projetos pensando neles, porque o projeto família é pra conhecer a família deles mesmos, não ficar naquela coisa que família é só pai e mãe, com quem que eles moram... Então, na verdade, cê fala que não atinge, mas o objetivo é atingir e a gente faz esses projetos visando atingir. E é engraçado que a professora de História fica, “gente, com é que eu faço a minha aula?”, e ela faz uma aula super dinâmica com eles, mas é engraçado, cê pergunta assim, “Qual a capital do Brasil?”, aí eles falam, “Goiânia, Goiás”, “onde que a gente mora?” E é engraçado que eles não têm essa noção e a professora de História entra lá e fala, a de geografia, às vezes ela pergunta o que eles aprenderam e tem hora que ela fica rindo das respostas. Então eu acho que o caminho são os projetos. Às vezes, a gente consegue atingir uns alunos, outros, a gente não consegue. E isso mostra que a gente precisa desses projetos e precisa estudar mais para ver como a gente pode atingir esses meninos, mas o caminho é por aí. Quando cê tinha livro didático, ficava muito mais distante ainda. Era aquela coisa que você repete, fala, repete, e os meninos não tinham noção das coisas. Hoje, o professor de História leva o mapa, pede pra eles colocarem o nome no mapa, onde mora, que país é esse, tenta de tudo, tem uns que não conseguem, mas outros já conseguem, mas eu acho que esse é o caminho. E tá fazendo projetos pra gente ver o que a gente pode tá mudando ali na realidade deles e a gente tenta, mas às vezes é difícil.

Pedro Henrique – Eu acho interessante, porque na 8ª série à noite, eu passei um texto da apostila da Secretaria de Educação sobre Goiânia, aí eu passei para eles, tiramos xerox, fomos analisar o texto... Aí depois eu fiz umas perguntinhas pra ver a compreensão deles do texto. Tinha uma questão assim, “who founded Goiânia?”. Um aluno colocou assim, “it was founded in 1993 ((risos)) by Pedro Ludovico”. Quer dizer, se ele tivesse entendido o texto, ele não teria colocado que Goiânia foi fundada em 1993! Quer dizer, eu concordo com o que vocês estavam falando, às vezes, é tão mecânico, ele nem está sabendo o que está fazendo, ele está fazendo por fazer. É igual a questão dos *drills*, que a Márcia criticou e eu concordo com ela. Às vezes, fica tão mecânico que você fala assim, “*What’s your name? Repeat. What’s your name? What’s your name?*” Aí se você fala assim “*My name’s Pedro Henrique*”, eles não vão falar “*My name’s Ricardo*”, porque eu falei “*My name’s Pedro Henrique*”. Então acaba que se torna uma coisa mecânica. Então é meio problemático mesmo. Eu quis dar esse exemplo, porque o aluno não tem o trabalho de copiar certo. Às vezes, me desanima também, Jonas ((risos)). Principalmente quando é produção escrita, que é pro aluno olhar lá e copiar. Igual um texto de ecologia que eu dei, eu fiz uma pergunta sobre o

mediterrâneo e era só pra o menino copiar e ele copia errado. Como a gente vai fazer com que esses alunos se interessem?

Ana Clara – Hoje em dia, a gente fala muito do saber significativo pra pessoa. Essa é minha questão. Como tornar o inglês, não só o inglês, mas todas as disciplinas significativas pra esse aluno que mora lá no [nome de um bairro]. A gente não sabe da realidade dele, talvez esse seja um dos aspectos, nós não fazemos parte daquela realidade. Agora, outra coisa são os projetos, os projetos também são uma idéia da Espanha e eu não sei como foi o processo de adaptação dos projetos à Goiânia, mas eles vieram de fora. E você pergunta, “o que você aprendeu no projeto família?”, “ah, aprendi que a família é assim, assim e assado”. Eu acho que, principalmente no ensino de 1ª fase, a escola serve pra dar valores, não dar, mas reforçar os valores da nossa sociedade, porque ela não dá valor nenhum, ela só repete o que a sociedade cobra dela, mas no ensino de 2ª fase em diante, a escola têm outra função também, não é só educar pro aluno saber que a escola serve pra aprender, mas tem que ensinar conteúdo, qual a capital de Goiás, do Brasil, ter conhecimento científico, a escola serve pra isso também. A minha questão pessoal mesmo é como tornar o saber significativo para esse aluno que mora distante da gente e tem uma realidade diferente da gente.

Pedro Henrique – Eu tentei com música, Ana Clara. Tentei ver se eu chamava a atenção deles com música. Inclusive, a última música que eu trabalhei foi aquela música do Chitãozinho e Chororó, com a participação de ((incomp.)) McTyre, eu acho, e eles se interessaram, eles sabiam que tinha parte em português e em inglês, quer dizer, eu tento ver o que mais chama a atenção deles, o que é mais necessidade deles, mas às vezes é difícil mesmo. Música é um dos aspectos interessantes, mas e os outros aspectos como é que ficam? Por exemplo, a questão do texto mesmo. Quando eles estiverem no vestibular, eles vão ter que saber explorar um texto pra saber qual a idéia central. Acho que a questão do vocabulário dá pra trabalhar, mas e as outras coisas?

Jonas – Bom, eu concordo com a Márcia quando ela fala que talvez uma solução seja trabalhar com projetos, com temas, e a gente já tá começando. Eu, por exemplo, estou começando a trabalhar assim, com temas que têm significado para o aluno e tal. Esse é o início, Ana Clara. Mas é igual eu falei, eu acho que mais gente precisa se envolver nesse processo, os pais, a família, o diretor, a coordenação, as autoridades, os secretários de educação. Enquanto a sociedade não despertar pra isso, só o nosso trabalho ali, duas vezes por semana na sala de aula é muito pouco. O aluno infelizmente não vai sair da escola falando inglês. Se ele quiser saber inglês, assistir um filme, conversar com alguém, com um estrangeiro, como eles falam, ele vai ter que ir pra uma escola particular, vai ter que pagar. Mas é dever da escola, é direito do aluno aprender inglês na sala de aula, na escola pública de qualidade, mas nessas condições, o aluno não tá aprendendo. Nós somos profissionais, somos competentes, damos aulas legais, os alunos falaram, “o professor é bom, eu gosto dele”, mas só gostar do professor é o início, mas não é tudo. Além dele gostar do professor Jonas, eu queria que ele se interessasse, que ele fosse buscar, que ele tivesse tempo na casa dele para estudar, pra ver alguma coisa do inglês, porque o aluno tem que aprender um pouquinho sozinho, só que ele não se sente motivado a isso. Ele se sente motivado ali, quando eu tô na sala, quando eu faço piada, canto música, ele acha bom, “que professor legal”, mas só na semana que vem ele vai voltar a pegar o caderno, não tem livro, não tem material, não tem nada, a sala de 30 e tantos alunos, duas vezes por semana, não tem estrutura nenhuma, como que esse aluno vai aprender inglês? Por isso eu fico nessa angústia, porque nós sabemos que o inglês é importante pra vida profissional e intelectual de todo mundo. Por isso a classe alta sabe falar inglês, porque é importante. No dia que o governo quiser oferecer inglês pra todo mundo, aí nosso trabalho vai ficar bem mais legal. A gente tem que lutar pra isso, igual eu falei na última reunião, antigamente os alunos da [nome da universidade onde estudou] saíam sem falar inglês, e arrumaram um esquema lá e nós saímos falando! Eu não sabia falar nada e saí falando, entendendo, pra um dia conversar com alguém ou viajar ou trabalhar ou pra ganhar dinheiro, tá me valendo! A gente não sabe, tem que lutar, cutucar nas autoridades, no diretor, na coordenação... O que você acha, Rosane?

Rosane – Ninguém tem mais nada a falar? Não? Então, obrigada.