

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Delaine Denise Xavier dos Santos

PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONTEXTO REFLEXIVO-COLABORATIVO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
QUATRO PROFESSORAS DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

GOIÂNIA - GOIÁS
2007

DELAINÉ DENISE XAVIER DOS SANTOS

PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONTEXTO REFLEXIVO-COLABORATIVO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
QUATRO PROFESSORAS DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

GOIÂNIA - GOIÁS
2007

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me amou desde sempre, com um amor particular e infinito, a quem dou toda glória por este trabalho.

Um agradecimento especial à minha professora e orientadora Dr^a Rosane Rocha Pessoa que, com muito carinho e dedicação, acompanhou-me durante o processo de desenvolvimento deste trabalho, ensinou-me a ser pesquisadora e a perseverar em busca dos meus objetivos, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao Lúcio, meu amado esposo e grande companheiro de todos os momentos, pelo suporte afetivo, financeiro e apoio nas alegrias e nas tribulações.

À minha irmã, Débora, pelo carinho, apoio e orações que sustentaram esta pesquisa.

Aos meus pais Terezinha e Xavier, pelo exemplo de vida e caráter; por todas as oportunidades que me ofereceram na vida, pelo apoio afetivo e financeiro e por terem me proporcionado momentos de tranqüilidade durante a redação deste trabalho, cuidando com tanto amor de mim e da Emily.

Às queridas amigas, Magali, Suelene, Paula e Luciana, minhas grandes incentivadoras, pela atenção que dedicaram a este trabalho em diversos momentos e pelo olhar atento e sensível com que leram o meu trabalho.

A todos os meus professores da Faculdade de Letras, pelos valiosos ensinamentos, em especial aos professores doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo e Dilys Karen Rees, pela admirável dedicação, competência e contribuições durante a minha qualificação, que foram significativas para o aprimoramento desta investigação.

A professora Leila Louredo de Melo, que descobriu em mim o dom de ensinar e fez do meu curso de magistério o alicerce da minha formação profissional.

Ao professor Alexandre de Araújo Badim, que despertou em mim a paixão pelo ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e que sempre acreditou no meu potencial.

A todos os funcionários da Faculdade de Letras, em particular à Consuelo e ao Bruno pela atenção e solicitude com que sempre me trataram.

Às participantes desta pesquisa, Bia, Cida Mariana e Islene, que muito me ensinaram e despertaram em mim a paixão pela pesquisa científica.

À Tatiana, Eliane, Mônica, Íris, Mirela, Vanessa, Elizabete, Kátia, Lydia, Suzy, Jacimara, Bento, Natércia, Carlos e Newton, pelo ombro amigo e pelo incentivo nos desafios e parceria em tantos momentos de construção conjunta.

A todos os alunos que tive ao longo da minha carreira docente, por me fazerem acreditar a cada dia que a docência vale a pena.

A todos os professores de línguas estrangeiras da escola pública que, como eu, acreditam no ensino público de qualidade.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, com um sorriso ou com um empréstimo de livros, com palavras de incentivo ou com críticas construtivas, tornaram minha trajetória no mestrado mais produtiva e contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

Figura da casa

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE QUADROS	11
RESUMO	12
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO.....	14
Fundamentação teórica	16
Objetivos.....	17
Justificativa	17
Perguntas de pesquisa	18
Metodologia.....	19
Organização deste trabalho.....	20
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Desenvolvimento profissional	21
1.2 A reflexão como instrumento de mudança	25
1.2.1 Modelos de formação.....	28
1.3 Contextos de colaboração: a interação e a construção do conhecimento	29
1.4 Abordagens e métodos no ensino de língua estrangeira: língua, ensino e aprendizagem.....	32
1.4.1 A abordagem tradicional de ensino	33
1.4.2 A abordagem comunicativa de ensino.....	35
1.5 Planejamento de aula	37
1.5.1 Formatos de planos.....	38
1.5.2 Aspectos motivacionais relacionados ao planejamento de aulas.....	40
1.5.3 Planejamento colaborativo	40
1.5.4 Alguns estudos sobre planejamento de aulas	41
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	43
2.1 Escolha da metodologia	43
2.1.1 A pesquisa qualitativa de cunho colaborativo	44

2.2 O estudo piloto.....	45
2.3 O contexto da pesquisa	46
2.3.1 A escola pública.....	48
2.3.2 As participantes	49
2.4 Instrumentos de coleta de dados	53
2.4.1 Sessão reflexiva inicial (gravada em áudio)	53
2.4.2 Questionário inicial.....	53
2.4.3 Planos de aulas das participantes.....	53
2.4.4 Notas de observação de aulas	54
2.4.5 Planejamento colaborativo de aulas	54
2.4.6 Sessões reflexivas sobre as micro-aulas e sobre o vídeo das aulas genuínas	56
2.4.7 Diário das participantes sobre o planejamento colaborativo.....	56
2.4.8 Diário da pesquisadora	57
2.4.9 Entrevistas com as participantes e com alguns alunos (gravadas em áudio).....	57
2.5 Procedimentos utilizados na análise dos dados	59
CAPÍTULO 3 DISCUSSÃO E RESULTADOS	60
3.1 Planejamento de aulas: o individual.....	60
3.1.1 Percepções das participantes sobre o planejamento de aulas	61
3.1.2 Os planos de aula de cada participante e suas considerações.....	62
3.1.3 Concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem e visões de língua subjacentes às ações pedagógicas das participantes	66
3.2 Planejamento de aulas: do individual ao colaborativo	68
3.2.1 Da descrição de conteúdos ao ato de planejar	68
3.2.1.1 Bia.....	69
3.2.1.2 Cida.....	72
3.2.1.3 Islene.....	76
3.2.1.4 Mariana.....	79
3.2.2 Síntese da análise do planejamento colaborativo com as participantes.....	82
3.2.3 Percepções e reflexões das professoras sobre a interação colaborativa	84
3.2.4 A reflexão colaborativa sobre as aulas planejadas e ministradas	88
3.2.4.1 O planejamento como instrumento de motivação: o estágio de aquecimento e as atividades comunicativas.....	88

3.3 Desvelando as atitudes de mudança	91
3.3.1 Valorização das necessidades dos alunos	91
3.3.2 O desejo de melhorar a competência lingüística	93
3.3.3 Reflexões sobre o ensino de regras gramaticais	95
3.3.4 Contribuições do processo reflexivo-colaborativo	
3.4.1 Bia.....	96
3.4.2 Cida.....	98
3.4.3 Islene.....	100
3.4.4 Mariana.....	102
CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa	104
4.1.1 Qual é a diferença do planejamento de aula realizado individualmente por cada participante antes da participação na pesquisa e o planejamento realizado colaborativamente?.....	104
4.1.2 Quais são as concepções de língua e de ensino e aprendizagem de língua estrangeira presentes nos planejamentos de aula das participantes antes do planejamento e da reflexão colaborativos?.....	106
4.1.3 Como as participantes refletiram sobre sua prática ao serem estimuladas pelo planejamento colaborativo e pelas sessões reflexíveis sobre suas aulas planejadas e ministradas?	107
4.1.4 Que transformações foram percebidas na prática pedagógica das participantes após o envolvimento em um grupo de reflexão e planejamento colaborativos?.....	108
4.2 Implicações deste estudo	109
4.3 Limitações e sugestões de pesquisas futuras	110
4.4 Reflexões finais	111
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	119
Anexo A – Amostra de formatos de plano	120
Anexo B – Amostra do questionário inicial	121
Anexo C – Plano de aula colaborativo de Islene	122

Anexo D – Amostra do diário reflexivo de Bia.....	123
Anexo E – Amostra do diário da pesquisadora	124
Anexo F – Amostra da sessão reflexiva	125
Anexo G – Entrevista final de Mariana	128
Anexo H – Carta para a obtenção de consentimento formal de participação na pesquisa.....	131

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1	Culturas de gestão da escola.....	25
FIGURA 3.1	O plano típico de Bia	62
FIGURA 3.2	O plano típico de Cida	63
FIGURA 3.3	O plano típico de Islene	64
FIGURA 3.4	O plano típico de Mariana	64
FIGURA 3.5	Plano de aula elaborado por Bia um ano e meio após a sessão de planejamento colaborativo.....	98
FIGURA 3.6	Plano de aula elaborado por Cida um ano e meio após a sessão de planejamento colaborativo.....	99
FIGURA 3.7	Plano de aula elaborado por Islene um ano e meio após a sessão de planejamento colaborativo.....	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.2	Concepções de língua, de ensino e de aprendizagem nas abordagens tradicional e comunicativa.....	36
QUADRO 2.1	Etapas da coleta de dados	48
QUADRO 2.2	Perfil das escolas das participantes.....	49
QUADRO 2.3	Síntese das informações sobre as participantes do estudo.....	52
QUADRO 2.4	Datas e conteúdo para o planejamento colaborativo	55
QUADRO 2.5	Códigos de transcrição das falas das participantes	57
QUADRO 2.6	Síntese dos instrumentos usados durante a coleta de dados	58
QUADRO 3.1	Concepções de língua e de ensino e aprendizagem de língua	67
QUADRO 3.2	Desempenho de Bia durante o planejamento colaborativo	72
QUADRO 3.3	Desempenho de Cida durante o planejamento colaborativo	75
QUADRO 3.4	Desempenho de Islene durante o planejamento colaborativo	79
QUADRO 3.5	Desempenho de Mariana durante o planejamento colaborativo.....	82

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as contribuições do planejamento e da reflexão colaborativos para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês da rede pública estadual. Procurou-se examinar como essas professoras planejavam suas aulas, quais abordagens subjaziam à sua prática pedagógica e como elas refletiram sobre essa prática estimuladas pelo planejamento colaborativo e pelas sessões reflexivas.

Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho colaborativo conduzido no período de Agosto de 2005 a Abril de 2007, na cidade de Trindade, estado de Goiás, onde residem as participantes e a pesquisadora deste estudo. Os dados foram coletados por meio de sessões reflexivas, questionários, planos de aula, notas de observação de aulas, planejamento colaborativo de aulas, diários e entrevista semi-estruturadas gravadas em áudio.

Fundamentam teoricamente este estudo uma visão do desenvolvimento profissional de professores (Day, 1999; García, 1999; Leffa, 2001); os tipos de reflexão que podem levar o professor a conhecer a si mesmo e a sua ação pedagógica (Schön, 1983; Tonelli, 2004; Pessoa, 2002); a colaboração e interação na construção do conhecimento (Vygotsky, 1998; Burns, 1999; Magalhães, 2001); as concepções de língua e as abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira (Neves, 1993; Richards e Rodgers, 1994; Tudor, 2001); e o planejamento de aulas (Harmer, 1991, 1998; Richards, 1998; Vasconcellos, 2004).

Os resultados das análises evidenciaram que, por meio do planejamento colaborativo, as participantes tiveram um espaço para troca de experiências nunca antes vivenciadas durante suas vidas profissionais, expondo questões inerentes ao ensino de língua estrangeira na escola pública que as preocupam e dificultam o trabalho a ser realizado. Além disso, esta pesquisa demonstra que as participantes puderam repensar suas concepções do que seja formação e passaram a usar atividades mais comunicativizadas em detrimento de exercícios gramaticais e de tradução. Os resultados permitiram ainda marcar os diferentes níveis de reflexão, o que resultou numa tomada de consciência que levou, em algumas ocasiões, à (re) formulação da ação pedagógica.

ABSTRACT

This research aims at investigating, by means of collaborative reflection, the contributions of collaborative planning on the pedagogical practice of four state school English teachers in the state of Goiás. It was examined how they plan their classes, what methods and approaches underlie their pedagogical practice and how they reflect upon their practice stimulated by collaborative planning and reflective sessions.

It is a qualitative study, based on collaborative principles, and was conducted in the period of August 2005 to April 2007 in Trindade, state of Goiás, the city where the participants and the researcher live. The data were collected by means of reflective collaborative sessions, questionnaires, lesson plans, field notes, collaborative lesson planning, journals and interviews.

The theoretical underpinnings for this study are the theory of teacher education and professional development (Day, 1999; García, 1999; Leffa, 2001), the types of reflection that can lead teachers to know themselves and their pedagogical action (Schön, 1983; Tonelli, 2004; Pessoa, 2002), collaboration and interaction in knowledge construction (Vygotsky, 1998; Burns, 1999; Magalhães, 2001), the conception of language, and language teaching methods and approaches (Neves, 1993; Richards And Rodgers, 1994; Tudor, 2001); and lesson planning theory (Harmer, 1991, 1998; Richards, 1998; Vasconcellos, 2004). The results showed that, by means of collaborative planning, the teachers had an important moment of reflection and shared experience as they had never done before during their professional lives. It was found the participants could rethink their conceptions of the teacher education process and started to use some communicative activities in their classes.

The results also revealed different levels of reflection, crucial for the process of self-awareness, which led, on some occasions, to the (re)construction of the teachers' pedagogical action.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, os estudos sobre formação de professores de língua estrangeira pareciam ter como preocupação central questões mais diretamente vinculadas à aplicação de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, expressando uma perspectiva em que o treinamento, ou a capacitação técnico-instrumental do professor representava bem as relações que se queria estabelecer entre os resultados de pesquisas e as práticas de sala de aula.

Essa visão passou a ser questionada pelas transformações na forma de analisar o papel do professor, agora visto não só como instrutor de ensino de uma determinada língua, mas também como um profissional atuante em situações singulares, incertas, cheias de conflitos e dilemas (Pimenta, 2002). Desse modo, a formação desse profissional passou a ter o intuito de lhe propiciar desenvolvimento profissional contínuo e que condiga com o contexto atual.

O estudo do desenvolvimento profissional de professores tem sido discutido por diversos autores, como Pérez Gómez (1992), Day (1999) e Pessoa (2002). Esses estudiosos têm apontando caminhos pelos quais os professores passam a assumir mais integralmente a sua profissionalidade. Assim, deixam de ser vistos como *profissionais* dependentes das intenções de quem faz os currículos e passam a ser considerados profissionais reflexivos que pensam e agem com intencionalidade, com conhecimento próprio e com capacidade para decidir e para agir de acordo com as necessidades da sua realidade (Schneider 2003).

Grande parte dos professores egressos do curso de Letras-Inglês, em especial os atuantes em escolas públicas, enfrenta inúmeras dificuldades na sua prática pedagógica, em decorrência de fatores político-econômicos e, principalmente, pedagógicos, como a solidão pedagógica¹ e a falta de prestígio do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares (ensino fundamental e médio), um fator já evidenciado historicamente (Moita Lopes, 1996). Muitos desses professores, ao cursarem a faculdade com o intuito de se tornar professores de língua estrangeira, estudam uma gama de teorias que nem sempre se aplicam a situações reais vividas em sala de aula (Schön, 1987; Magalhães, 2001), ou terminam a graduação sem obter o conhecimento necessário para ensinar a língua,

1. “Solidão pedagógica” é um termo utilizado por Pessoa (2002) e refere-se à ausência de apoio profissional e ao isolamento entre profissionais da mesma área que atuam em uma determinada escola.

resultando em conflitos metodológicos e insegurança na prática pedagógica (Celani, 1991). Há ainda o pensamento preconceituoso de que não se aprende língua estrangeira na escola regular, principalmente na rede pública, como apontado nos estudos de Moita Lopes (2003) e Coelho (2005). Assim, a formação do professor e a sua atuação são apontados como sendo os elementos responsáveis pelo fracasso na aprendizagem de língua.

Sabemos que, para alterar esse quadro adverso, devem ser almejadas mudanças que vão além do âmbito pedagógico, pois o professor é, muitas vezes, refém do sistema e das péssimas condições em que se vê obrigado a atuar, como por exemplo, a escassez de material didático, as salas de aula numerosas e a falta de oportunidades para se dar continuidade à sua formação (Zagury, 2006). Porém, investir em profissionais mais bem-preparados, mais conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho, capazes de ousar e de renovar sua prática pedagógica pode significar um grande avanço. É justamente com base nessa linha de raciocínio que decidi realizar um trabalho cujo objetivo fosse contribuir para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês de Trindade, cidade na qual resido e trabalho, pois a despeito das condições que desestimulam o professor, em especial o atuante em escolas públicas estaduais, acredito que a formação profissional deve acontecer ao mesmo tempo em que se luta por mudanças institucionais.

Na área de formação do professor de línguas, essa mudança pode ser operacionalizada por intermédio da realização de pesquisas como as colaborativas (Burns, 1999; Magalhães, 2002; Figueiredo, 2003), reflexivas (Vieira Abrahão, 1996; Celani, 2001; Pessoa, 2002) e as com base em narrativas (Telles, 2002), bem como por meio de projetos de educação continuada de professores como o da PUC de São Paulo. Tais projetos têm sido implementados em diversas universidades por todo o país e contribuído para o desenvolvimento profissional de inúmeros professores.

Como professora de língua inglesa durante os seis anos em que trabalhei em escolas públicas estaduais, vivenciei a dificuldade de aplicar as teorias aprendidas na graduação ao contexto da minha prática e a solidão pedagógica, já que embora houvesse mais professores da área na escola, raramente nos encontrávamos. Nesse período, incomodavam-me alguns aspectos das práticas pedagógicas de meus colegas, tais como o planejamento de aulas, que se restringia à listagem de conteúdos propostos pelo livro didático, resultando em aulas voltadas para exercícios gramaticais ou de tradução e a forma solitária na qual trabalhavam. Apesar de não concordar com o procedimento adotado com relação ao planejamento de aulas, em vão foram minhas tentativas de propor um trabalho diferenciado.

Refletindo sobre o ensino de inglês na escola pública, e após realizar um estudo piloto sobre sessões reflexivas como estratégia de colaboração, encontrei motivação para realizar este estudo, que em princípio visava trabalhar com reflexão. Contudo, após dois encontros com as participantes, a temática *planejamento* foi suscitada como um fator de relevância.

Então, por acreditar que o planejamento realizado de modo colaborativo pudesse se configurar como instrumento de desenvolvimento profissional, senti-me motivada a pesquisar o planejamento colaborativo aliado à reflexão sobre a prática. O planejamento de aulas tem sido alvo de estudos por parte de autores como Vasconcellos (2000), Magalhães (2001) Schneider (2003) e Freitas (2003). Contudo, apesar de haver uma grande preocupação da Lingüística Aplicada em relação à formação do professores, poucas são ainda as produções específicas sobre a temática do planejamento, em especial, as que envolvem reflexão e colaboração. Segundo Vasconcellos (1995, p. 15), em termos de livros específicos sobre planejamento educacional de autores nacionais, não chega a uma dezena no mercado. O crescimento de trabalhos sobre o assunto tem sido na maioria das vezes por meio de artigos em revistas de educação, capítulos em livros sobre Didática ou Currículo, ou como temática em congressos e seminários.

Assim, gostaria de salientar que o trabalho com o planejamento, proposto ao longo desta pesquisa, objetiva primordialmente, fornecer conhecimento teórico acerca do planejamento de aulas e promover uma reflexão sobre o fazer pedagógico, privilegiando o processo (interações, reflexões e negociações) e não apenas o produto (plano formal escrito).

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, foram convidadas quatro professoras de escolas estaduais da cidade de Trindade-Goiás para se reunirem em dois encontros semanais, sendo um para planejamento colaborativo (pesquisadora e participante, individualmente) e outro para a execução e a reflexão das aulas planejadas (pesquisadora e quatro participantes). Cada um destes momentos será descrito detalhadamente no capítulo referente à metodologia deste trabalho.

Fundamentação teórica

Este estudo está ancorado em cinco bases teóricas: o desenvolvimento profissional de professores (DAY, 1999; GARCÍA, 1999; LEFFA, 2001); a abordagem reflexiva situada a partir da ótica do desenvolvimento profissional, que pode levar o professor a conhecer a si mesmo e a sua ação pedagógica (SCHÖN, 1983; PESSOA, 2002; TONELLI, 2004) a

colaboração e a interação (BURNS, 1999; VYGOTSKY, 1998; MAGALHÃES, 2001), abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira (NEVES, 1993; RICHARDS e RODGERS, 1994; TUDOR, 2001) e o planejamento de aulas (HARMER, 1991, 1998; RICHARDS, 1998; VASCONCELLOS, 2004).

Objetivos

Esta pesquisa foi conduzida com o objetivo primordial de investigar as contribuições do planejamento e da reflexão colaborativos para o desenvolvimento profissional das professoras participantes. Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Examinar como as quatro professoras planejavam suas aulas e se houve mudança após o planejamento colaborativo.
- Analisar quais as concepções de língua e de ensino e aprendizagem subjaziam às suas ações pedagógicas antes da participação nesta pesquisa.
- Investigar que tipo de reflexão as participantes fizeram sobre sua prática pedagógica, estimulada pelo planejamento colaborativo e pelas sessões reflexivas.
- Analisar se houve mudança na prática pedagógica das participantes como consequência do processo reflexivo-colaborativo ao longo da pesquisa.

Justificativa

Como professora de língua inglesa desde 1996, e tendo atuado em escolas públicas durante todo o meu curso de graduação, pude perceber o descaso e as dificuldades que o professor de língua estrangeira enfrenta ao tentar desempenhar sua função. A maioria dos professores se sente desmotivados e carece das competências comunicativa, didática e teórica necessária para criar condições para que os alunos de fato aprendam a língua inglesa. Dessa forma, esses professores constroem suas próprias teorias baseadas nas ações que ocorrem em

sala de aula e em suas experiências como alunos, sem muita preocupação com os resultados do trabalho que realizam.

Dentre as escolas públicas em que atuei, uma delas é uma das maiores escolas localizadas em uma cidade próxima à capital do Estado de Goiás. Nessa escola, observei que as aulas ministradas pela equipe da área de línguas visavam, primordialmente, ao ensino e à prática de estruturas gramaticais, além de trabalharem sempre isoladamente. Essa realidade de solidão profissional se faz presente em quase todas as escolas públicas estaduais, em decorrência de diversos fatores, como por exemplo, a insegurança pessoal, a cultura individualista na qual o professor é formado e, principalmente, à falta de tempo para que o professor planeje suas aulas na escola e interaja com outros colegas da área. Sabemos, por exemplo, que na rede pública municipal de ensino, o professor dispõe de um dia de estudo na escola, mas o mesmo não acontece na rede pública estadual.

Apesar dos meus esforços em buscar maneiras de crescer profissionalmente e envolver meus alunos em situações reais de aprendizagem, não consegui o apoio dos colegas da área, pois não havia momentos para compartilhar experiências e buscar apoio para as dificuldades enfrentadas. Esses fatores me proporcionaram motivação para estudar formas de contribuir para uma possível mudança em contextos adversos como esse, vivenciado por mim, e que provavelmente continuam presentes em outras escolas por todo o país.

Por meio do estudo da disciplina "Tendências investigativas na formação do professor de línguas no Brasil", pude conhecer diversas pesquisas em Lingüística Aplicada que ressaltam as vantagens do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa disciplina foi o elo entre as minhas ansiedades e a possibilidade de desenvolver este estudo com enfoque na reflexão, em contexto colaborativo, e proveniente do planejamento de aulas.

Perguntas de pesquisa

Este estudo procurou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é a diferença do planejamento de aula realizado individualmente por cada participante antes da participação na pesquisa e o planejamento realizado colaborativamente?

- Quais são as concepções de língua e de ensino e aprendizagem de língua estrangeira presentes nos planejamentos de aula das participantes antes do planejamento e da reflexão colaborativos?
- Como as professoras refletiram sobre sua prática ao serem estimuladas pelo planejamento colaborativo e pelas sessões reflexivas sobre suas aulas planejadas e ministradas?
- Que transformações foram percebidas na prática pedagógica das participantes após o envolvimento em um grupo de reflexão colaborativa?

Metodologia

Esta investigação qualitativa, de cunho colaborativo envolve a participação de quatro professoras de diferentes escolas públicas de Trindade, Goiás. A pesquisa qualitativa permite que os dados coletados determinem as perguntas a serem respondidas e é flexível e aberta a novas interpretações que possam surgir durante a fase de investigação.

Para a coleta de dados, foram utilizados vários instrumentos: sessão reflexiva inicial (gravada em áudio), questionário inicial, planos de aula das participantes, notas de observação de aulas, planejamento colaborativo de aulas, sessões reflexivas sobre as micro-aulas e sobre o vídeo das aulas genuínas (gravadas em áudio) diário das participantes sobre o planejamento colaborativo, diário da pesquisadora, entrevista com as participantes e com alguns alunos (gravadas em áudio).

Na análise de dados, as categorias surgiram da frequência com que um tópico aparecia em instrumentos diferentes. As categorias obtidas foram agrupadas em três categorias maiores, ou “fases” no desenvolvimento da pesquisa: o antes (planejamento individual das participantes), o durante (planejamento e reflexão colaborativos) e o depois (desvelando as atitudes de mudança).

A abordagem qualitativa favoreceu flexibilidade e proximidade com as participantes, fatores imprescindíveis aos objetivos desta pesquisa.

Organização deste trabalho

Na tentativa de buscar respostas às perguntas que norteiam a presente pesquisa, além da introdução em que se evidenciam as justificativas de sua realização e seus objetivos, organizei este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento uma fundamentação teórica composta de cinco seções maiores organizadas em subseções, a saber: o desenvolvimento profissional de professores, a reflexão como instrumento de mudança, contextos de colaboração, abordagens e métodos no ensino de língua estrangeira: língua, ensino e aprendizagem e o planejamento de aulas.

No segundo capítulo, trago os pressupostos teóricos referentes à pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, o contexto da pesquisa, o perfil das professoras participantes e os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Neste capítulo, são também apresentados os critérios e procedimentos adotados para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, procedo à análise que está organizada em três partes: resultados da análise do planejamento: o individual; do individual ao colaborativo; e desvelando as atitudes de mudança. Em seguida, retomo as perguntas de pesquisa, discorro a respeito das implicações e das limitações deste estudo e apresento sugestões para pesquisas futuras. Este estudo ainda contém Referências e Anexos.

È importante ressaltar que, como muitos dos textos por mim consultados e citados neste trabalho encontra-se em inglês, decidi traduzi-los para tornar a leitura do texto mais fluida.

Tendo apresentado a introdução, passo a seguir à exposição da fundamentação teórica que alicerça este estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme esclarecemos na introdução, o objetivo deste estudo é investigar as contribuições do planejamento e da reflexão colaborativos para o desenvolvimento profissional das participantes, que acredito se desenvolver a partir de dois eixos: a reflexão e a colaboração. Para tanto, dentro do arcabouço teórico que fundamenta este estudo, é necessário examinar uma série de conceitos nos quais me apoiei para a análise dos dados coletados: o desenvolvimento profissional, a reflexão, a interação/colaboração, os métodos e abordagens de ensino e o planejamento de aulas.

1.1 Desenvolvimento profissional

A natureza do ensino, por sua complexidade e pelas situações incertas que os professores enfrentam em sua rotina requerem o envolvimento em um processo de desenvolvimento profissional contínuo (ALMEIDA FILHO, 1999; PESSOA e SEBBA, 2006). Contudo, como afirma Day (1999), as histórias pessoais e profissionais de cada professor, as condições de trabalho, as culturas de ensino e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares para se envolverem num processo de formação contínua² e, conseqüentemente, desenvolverem-se profissionalmente.

Como já apontado na introdução deste trabalho, atualmente observamos o abandono em que se encontram os professores, em especial os de língua estrangeira atuantes em escolas públicas, que vivem as conseqüências de uma formação universitária qualitativamente

² Os termos *desenvolvimento profissional* e *formação contínua* serão usados de forma intercambiável neste estudo.

deficiente e tecnicista, na qual aprender a usar técnicas por meio de treinamento³ significa aprender a ser professor (LEFFA, 2001).

Para a maioria desses professores, envolvidos em uma rotina de trabalho exaustiva, a maior contribuição para sua formação, após a graduação, restringe-se aos cursos de capacitação, comumente denominados “reciclagem”, periodicamente oferecidos pela rede oficial de ensino, como, por exemplo, seminários e oficinas. Segundo Leffa (2001), em tais cursos, focaliza-se a transmissão de conhecimento, sugerindo a idéia de que desenvolvimento profissional depende apenas de atualização de conhecimento. Grande parte desses cursos rápidos acaba por oferecer “receitas” prontas (ALMEIDA FILHO, 1999), com o intuito de ajudar os professores quanto às suas dificuldades metodológicas ou de simplesmente divulgar modelos teóricos em voga, sem, contudo, considerar os diferentes contextos de ensino e aprendizagem a que serviriam (NUNAN, 2004).

Concordo com Leffa (2001), quando afirma que *reciclagem* não deve ser sinônimo de *desenvolvimento profissional*, apesar de reconhecer sua relevância para a prática pedagógica como um todo, e, principalmente, como suporte para muitos professores iniciantes. Devemos, no entanto, estar conscientes do caráter contínuo que envolve a formação de professores e não associarmos o desenvolvimento profissional à mera atualização de conhecimentos, a fim de “renovar” o repertório de atividades técnicas.

A diferença entre os termos *treinamento* e *formação* é proposta por diversos autores e formadores como Day (1999), García (1999), Fullan e Hargreaves (2000), Leffa (2001) e Pessoa (2002). Segundo Leffa (2001, p. 334-335),

[t]radicionalmente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica. [...] Por outro lado, formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.

Em outras palavras, *treinar* é um processo linear, que busca soluções imediatas a problemas detectados durante a prática docente. O professor é treinado para a aplicação de técnicas em sala de aula, sem que haja uma reflexão sobre a razão de usar uma estratégia e não outra, ao passo que *formar* trilha um caminho oposto, pois envolve a reflexão. Desse modo, a formação de professores é um processo árduo, complexo, inacabável e cíclico,

³ Termo comum usado na formação de professores de inglês e que se refere ao ensino de técnicas e procedimentos de aula.

porque envolve pelo menos três aspectos: teoria, prática e reflexão, que constantemente se retro-alimentam, dando uma característica contínua à formação e resultando no desenvolvimento profissional (DAY, 1999; CELANI, 2004).

Segundo Day (1999, p. 20-21), em um sentido amplo, o desenvolvimento profissional é um processo que

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

A definição apresentada por Day (1999) reflete a complexidade e a importância do processo de desenvolvimento profissional, revelando seu caráter multifacetado. Em comum com essa linha de pensamento, Howey⁴ (1985), citado por Pessoa (2002), apresenta algumas dimensões que o desenvolvimento profissional engloba, a saber: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico e o desenvolvimento da carreira.

Todas essas dimensões são fundamentais para a formação contínua dos professores, visto que o seu pensamento e suas ações são fruto da relação de suas histórias de vida, de sua fase de desenvolvimento profissional, do cenário da sala de aula e da escola e dos contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham (DAY, 1999; VOLPI, 2001). Assim, da mesma forma que as condições da sala de aula afetam a capacidade dos professores de proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos, também a cultura⁵ escolar determina um apoio positivo ou negativo para o desenvolvimento profissional dos professores (DAY, 1999).

Hargreaves⁶ (1982), citado por Day (1999), define formas abrangentes de cultura escolar que podem ora contribuir, ora impedir o desenvolvimento profissional. São elas: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração.

⁴ HOWEY, K. Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.

⁵ Entendo o conceito de “cultura” como o modo pelo qual fazemos as coisas e nos relacionamos com as pessoas ao nosso redor. (Fullan e Hargreaves, 2000).

⁶ HARGREAVES, D. *The Challenge of the Comprehensive School*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1982

O *individualismo*, apresentado pelo autor, refere-se ao isolamento profissional, pois os padrões de ensino habituais dentro da sala de aula impedem os professores de dar *feedback* uns aos outros e criar um ambiente de colaboração. Apesar de o mesmo autor, citando Flinders (1988)⁷, citado por Day (1999), apontar que o individualismo é uma estratégia de adaptação profissional ou é parte de sua formação pessoal e não necessariamente uma fuga a mudanças, faz-se necessário que a cultura do individualismo seja complementada com oportunidades de partilhar saberes para promover o desenvolvimento profissional contínuo. Atualmente, o individualismo se configura como uma forma de cultura escolar bastante presente na carreira docente, em especial nas instituições públicas estaduais, nas quais momentos de construção conjunta e trocas de experiências são raros devido à exaustiva rotina de trabalho imposta pelo sistema escolar.

A *balcanização* é outra forma de cultura escolar que induz à formação de grupos distintos dentro do ambiente escolar, ou seja, refere-se à forma isolada na qual os professores trabalham em grupos departamentais dentro das instituições de ensino, como, por exemplo, o distanciamento de professores de áreas específicas distintas dentro de uma mesma escola. De acordo com Day (1999, p. 129), esta forma de cultura “tende a colocar problemas aos professores que desejam ampliar seu conhecimento do ensino e da aprendizagem para além das tradições e das normas que informam seu grupo disciplinar”. Dessa forma, a balcanização impede a promoção de uma visão mais alargada de profissionalismo nas escolas.

A *colegialidade* artificial é definida como uma colaboração forçada, ou seja, o professor trabalha em conjunto por uma obrigatoriedade institucional e não porque realmente tem a intenção de construir conhecimento colaborativamente. Esse tipo de cultura escolar é muito comum atualmente, pois em um contexto burocrático e competitivo, a aquiescência estratégica⁸ é uma forma de manter o emprego.

A *colaboração confortável* é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento dos professores e conseqüentemente para a melhoria da escola. Esta é uma forma de cultura que propicia a integração entre os envolvidos e, por conseqüência, conduz a um melhor desempenho profissional. Na seção 1.1.4, abordarei de forma mais detalhada o conceito de colaboração e sua contribuição para o desenvolvimento profissional de

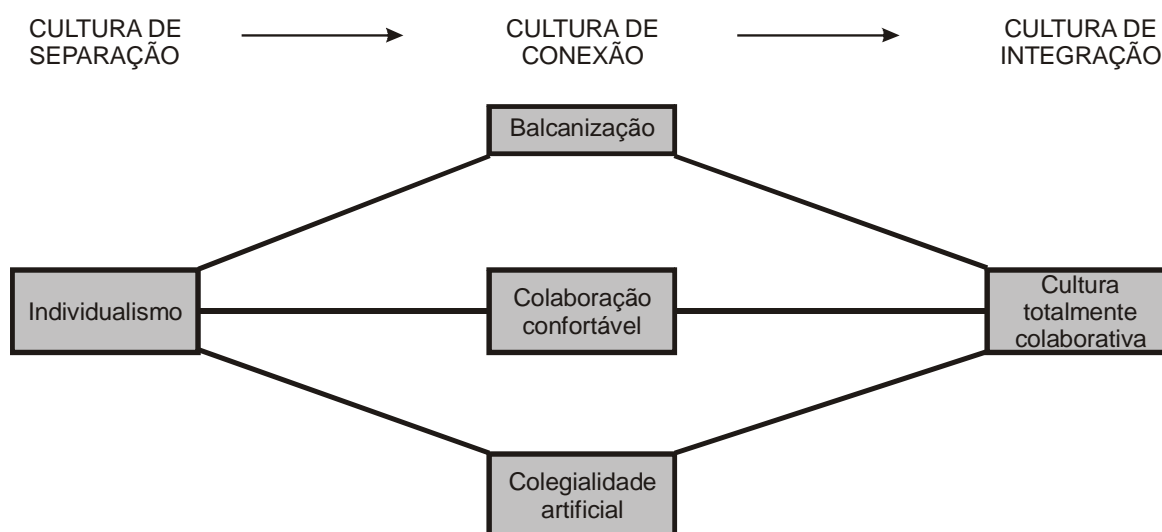
⁷ FLINDERS, D. *The teacher isolation and the new reform*, Journal of curriculum and Supervision, v.5, n.4. p.7-29, 1988.

⁸O termo *aquiescência estratégica* (Reis et al., 2001, p. 249) refere-se ao fato de um indivíduo aceitar sem questionar as condições colocadas por uma situação, adaptando sua reação à situação e mantendo reserva pessoal de suas próprias crenças e valores.

professores, tecendo um paralelo com a teoria sociocultural que é de grande interesse para este estudo.

A seguir podemos observar uma figura ilustrativa envolvendo as diferentes formas de cultura escolar apresentadas por Hargreaves (1992).

FIGURA 1.1: Culturas de gestão da escola



Fonte: Adaptado de Hargreaves (1992).

Day (1999) afirma que os padrões de ensino habituais dentro das quatro paredes da sala de aula impedem, por si só, que os professores dêem *feedback* uns aos outros, promovem uma autonomia irresponsável e os isola da crítica direta. Assim sendo, os professores em busca por desenvolvimento profissional devem refletir acerca dos diferentes tipos de cultura escolar do qual fazem parte, pois, apesar das ingerências institucionais que os conduz a uma prática individualista, devem priorizar uma relação colaborativa e reflexiva em oposição à individualista e balcanizada.

No próximo tópico, abordaremos a reflexão como forma de buscar melhorias para um ensino que atenda às necessidades pessoais e profissionais do docente.

1.2 A reflexão como instrumento de mudança

Almeida Filho (1999), Day (1999) e Celani (2001, 2004) consideram a reflexão como condição para a mudança na prática pedagógica do professor. Segundo Day (1999), a

aprendizagem do professor sobre o ensino ocorre quando ele é capaz de analisar os fatos à sua volta de forma diferente, com um olhar que não dispunha antes. Contudo, a mudança do professor só acontece mediante sua disposição (PENNINGTON, 1995), pois não é algo que possa ser imposto.

Pennington (1995, p. 706) afirma que, para haver mudanças, é necessário haver a necessidade de mudar ou, ao menos, o desejo de experimentar algo novo, pois “as mudanças ocorrem somente quando os professores estão motivados para experimentar possibilidades novas, refletir sobre suas conseqüências e depois ajustar sua prática e seu pensamento de acordo com os resultados alcançados”.

Leffa (2001) aponta que alguns cursos de capacitação de professores têm ajudado a manter essas resistências à mudança, por se descuidar da necessidade de promover o pensar sistematicamente sobre os saberes da experiência do professor e de ajudá-lo a analisar e modificar suas concepções e seu desempenho. Existem, no entanto, diversas formas pelas quais o professor pode superar as dificuldades que impedem a mudança em sua prática, dentre as quais Day (1999) destaca o fornecimento de oportunidades e de tempo para o desenvolvimento profissional, a disposição de aprender a partir de seu local de trabalho e, principalmente, o envolvimento individual ou coletivo em diferentes tipos de reflexão.

Atualmente, o conceito de reflexão tem sido usado amplamente nas pesquisas sobre formação de professores e orientado para a implementação de programas de capacitação profissional, como um meio de ajudar professores a explorar e a melhorar aspectos de sua prática. Schön (1992), o idealizador do conceito de “professor prático-reflexivo” considera que a complexidade da sala de aula comporta situações problemáticas que requerem decisões em um ambiente marcado pela incerteza, instabilidade, singularidade e permeado por conflitos de valores.

Dessa forma, no cenário educacional vigente, cresce cada vez mais a preocupação em formar profissionais que sejam capazes de refletir sobre sua ação docente e que, a partir de suas reflexões, possam agir de maneira a influenciar seu contexto social e gerar mudanças (TONELLI, 2004). Isso se deve ao fato de que a prática reflexiva possibilita ao professor, entre outros fatores, compreender sua abordagem de ensinar e perceber suas limitações para conseqüentemente intervir em sua realidade profissional. Desta maneira, pode-se considerar o paradigma reflexivo como dominante na área de formação de professores. Contudo, apesar de a abordagem reflexiva ser bastante popular e servir como suporte teórico em diversas pesquisas e cursos de formação, diversas são as interpretações para o que seja “reflexão”. (MAGALHÃES, 2001; PESSOA, 2002; ARRUDA E GIMENEZ, 2004).

As origens teóricas deste termo remontam a Dewey, visto que este autor foi o primeiro a tratar de questões sobre o pensamento e a reflexão. Segundo Zeichner (1993), os estudos mais importantes de Dewey, nesta área, encontram-se publicado no livro *How we think*, de 1933, em que o filósofo americano fez uma importante distinção entre o que pode ser considerado *reflexivo* do que é simplesmente *rotina*.

Partindo da teorização proposta por Dewey ([1933] 1953), Schön impulsiona o conceito de reflexão, ao propor que qualquer profissional pode refletir a partir de práticas reais, baseado em sua competência teórica, prática e criativa. Para Schön (1983), o processo de conhecimento profissional está na ação. Segundo ele, os profissionais envolvidos em sua prática, utilizam um determinado tipo de conhecimento que difere, em parte, do conhecimento teórico cientificamente produzido. Trata-se do “conhecimento-na-ação”, que pode ser entendido como o conhecimento tácito, que nos permite desempenhar funções sem nem ao menos termos de pensar sobre elas. Este conhecimento permeia a maior parte da prática do dia-a-dia de um profissional e é, portanto, o componente inteligente que orienta toda atividade humana e que se manifesta no saber-fazer.

Ainda de acordo com Schön (1983), existem três tipos de reflexão que permeiam a prática de um profissional (professores, neste contexto) e que podem contribuir para tornar consciente o conhecimento na ação: a *reflexão-na-ação*, a *reflexão-sobre-a-ação* e a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

A *reflexão-na-ação* diz respeito ao processo de tomada de decisão dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino. É a forma de reflexão que se caracteriza pelo pensar transformador que leva o professor a improvisar e tomar atitudes no momento em que está atuando em sala de aula. É intervir na ação, fazendo novas construções num processo que é denominado de *diálogo com a situação*.

A *reflexão-sobre-a-ação* é uma forma de reflexão que pode ocorrer antes ou depois da ação. Constitui-se em um processo mais sistemático, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática, no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Ao se refletir sobre a ação, toma-se consciência do conhecimento tácito e se reformula o pensamento (Day, 1999).

A *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* consiste em olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão-na-ação, isto é, refletir sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão que tem lugar quando se revisitam os contextos em que ocorreu a ação, ajudando a compreender novos

problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras. Para Day (1999), este tipo de reflexão é muitas vezes acompanhada de um desejo de emancipação ou melhoramento.

Atualmente, o conceito de reflexão tem sido usado amplamente nas pesquisas sobre formação de professores como um meio de ajudar professores a explorar e melhorar aspectos de sua prática. Na seção seguinte, apresento os três modelos de formação de professores, propostos por Wallace (1991), que predominam na formação docente até os dias de hoje.

1.2.1 Modelos de formação

Wallace (1991) apresenta três modelos de formação profissional, que são, historicamente, os mais utilizados: o modelo de maestria ou arte-ofício (*the craft model*), o modelo da ciência aplicada (*the applied science model*), e o modelo reflexivo (*the reflective model*).

O modelo de arte-ofício é aquele em que o professor é visto como um receptor de saberes, o mais experiente passa seus conhecimentos, suas habilidades para um menos experiente, nos moldes da produção artesanal. O *mestre* ensina seus *discípulos* como desenvolver determinada atividade, e os aprendizes adquirem maestria à medida que vão aperfeiçoando a prática. Esse modelo não condiz com a realidade educacional atual, por ser um modelo conservador que não leva em consideração a formação contínua dos envolvidos. Um professor com pouca experiência prática, por exemplo, pode ter o mesmo nível de conhecimento de um profissional com anos de experiência, uma vez que, conforme aponta Vygotsky (1998), o conhecimento, ao invés de adquirido ou transmitido, é construído nas interações humanas.

Já o segundo modelo – o da ciência aplicada – estabelece que conhecimento científico deve ser transmitido por especialistas e, por meio da aplicação da ciência empírica, os problemas de ensino podem ser resolvidos. Segundo esse modelo, o aluno aprende a estabelecer uma prática baseada na ciência e na racionalidade da teoria. A crítica apresentada ao modelo da ciência aplicada é basicamente a mesma que já foi apresentada por Schön, à qual Wallace acrescenta alguns conceitos. Schön o denomina modelo da racionalidade técnica e afirma que é provavelmente o modelo que prevalece nos programas de treinamento em qualquer área profissional. O modelo da racionalidade técnica *treina* os professores para atuar na prática, ensinando-lhes técnicas de ensino. Contudo, esse modelo deixa a desejar quanto à formação integral do professor, desestimulando sua capacidade de criatividade e

desenvolvimento. Além disso, desconsidera a habilidade humanista de lidar com o incerto, o inseguro e a tomada de decisão em sala de aula (Celani, 2004).

O terceiro modelo – o reflexivo – surgiu em oposição aos modelos de arte-ofício e da ciência aplicada, pois enquanto o primeiro privilegia a prática, o segundo privilegia a pesquisa. Esse modelo reflexivo de Wallace tem sua origem nos estudos de Dewey (1953), de Schön (1983) e de Richards e Nunan (1990). Colocando-se em oposição ao *treinamento* de professores, o modelo reflexivo direciona o futuro professor para uma visão mais ampla do que faz, por meio da reflexão sobre sua prática, juntamente com a teoria.

Para o autor, o ensino reflexivo proporciona uma forma de desenvolvimento da competência profissional do professor através da confluência de duas fontes de conhecimento, o conhecimento experiencial (que vem da experiência do professor) e o conhecimento recebido (que é adquirido em cursos de treinamento ou formação continuada).

Muitos estudos em Lingüística Aplicada têm se voltado ao último modelo apresentado por Wallace (1991), por este estar embasado na relação teoria, prática e reflexão, valorizando a prática e o saber do professor. Não há receitas para a forma como a reflexão deve se desenvolver, mas alguns teóricos defendem que ela é mais relevante para os professores quando parte das ações de sala de aula e, além disso, atingem diferentes níveis de aprofundamento. A reflexão pode ocorrer individualmente, durante ou após a prática, mas pode ser maximizada se oportunidades para o compartilhamento com outros professores forem fornecidas. Pessoa (2002, p. 32) aponta que a reflexão que é fruto da interação de um grupo de professores que tenta dar sentido à sua prática docente tende a ser muito mais eficaz, já que, “sozinhos, dificilmente eles vão além dos problemas imediatos da ação pedagógica”.

Portanto, para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e estratégias reflexivas para o desenvolvimento profissional dos indivíduos envolvidos, como discutirei no próximo item.

1.3 Contextos de colaboração: a interação e a construção do conhecimento

Diversos pesquisadores destacam a importância do trabalho colaborativo entre professores, para seu desenvolvimento profissional (LIBERALI, 1999; MAGALHÃES, 2001,

2002, 2004) e defendem as pesquisas colaborativas aliadas à reflexão como sendo um caminho valoroso no processo de formação continuada de professores. Isto ocorre devido ao fato de que a colaboração pressupõe que os professores trabalhem juntos para atingir objetivos comuns, além de propiciar momentos de interação e reflexão sobre suas ações pedagógicas.

Segundo Nóvoa (1992), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Uma forma de promover essa socialização é viabilizar situações de interação entre os envolvidos no contexto educativo. Uma idéia semelhante é defendida por Magalhães (1999, p.175):

[é] no discurso entre os participantes que questões de seu mundo real (o que é ensinar e aprender, as intenções e razões que embasam as escolhas feitas quer quanto ao conteúdo, quer quanto às tarefas e materiais didáticos, questões sobre disciplina e organização da sala de aula, sobre os valores e representações dos alunos e de si próprios como professores) são questionadas, entendidas e repensadas.

A colaboração na aprendizagem visa promover a construção conjunta do conhecimento dentro de um contexto social. Figueiredo (2006) afirma que, na aprendizagem colaborativa, a construção do conhecimento ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento.

Brown (1994, p. 159) afirma que a interação é “uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos e idéias entre duas ou mais pessoas, resultando um efeito recíproco nos participantes”. Burns (1999, p. 214) realça essa idéia ao dizer que “a pesquisa colaborativa oferece oportunidades para se transpor de uma reflexão individual e informal para um contexto mais sistemático de solução coletiva de problemas”. Embasados nos pressupostos de Vygotsky sobre a importância da interação, acreditamos que a definição proposta por Burns, representa bem o sentido de colaboração predominante neste estudo, visto que as quatro participantes almejavam desenvolvimento profissional, apoiando-se nas experiências umas das outras, e relataram enfrentar a mesma dificuldade no que concerne ao planejamento de aulas.

Ao falar em interação no contexto deste estudo, devemos considerar a relação de interação entre a professora pesquisadora com cada participante individualmente e a relação de interação entre as próprias participantes. Permeando as interações ocorridas, alguns construtos da teoria sociocultural se apresentaram como recorrentes durante as interações entre as participantes, sendo, portanto, pertinente apresentar mais detalhadamente aqueles que estão mais diretamente ligados a esta pesquisa. Assim sendo, abordarei a questão da

mediação, da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) e das estruturas de apoio (*scaffolding*), que interagem de forma quase indivisível.

De acordo com Vygotsky (1991, 1998), a mediação é vista como um instrumento que permite um entendimento de transformações de ações realizadas em nível interpsicológico ou intermental internalizado. Pode ser, por exemplo, um sistema de símbolos, como o código escrito de uma língua, o comportamento de outro indivíduo numa situação de interação social e, em um contexto atual, o computador. A relação entre o indivíduo e seu ambiente é, num dado momento, estabelecida através do uso de mediadores externos. Na escola, o elemento mediador mais importante está nos signos lingüísticos, por exercer um papel mediador na relação com o outro. A linguagem representa, portanto, uma condição essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem. Szundy (2001, p. 21), citando Bernstein⁹ (1993, p. 11), define a linguagem na teoria vygotkiana como “um sistema de significados, uma retransmissão para o social, uma condição primordial para a formação da consciência e para os níveis e variedade de sua função”. A relação com o social precede a relação com o individual, ou seja, o desenvolvimento se dá primeiro no nível social (interpsicológico) e posteriormente no nível individual (intrapicológico).

De acordo com Vygotsky (1991, 1998), é na interação que o desenvolvimento individual ocorre. A interação com o outro ou com os outros membros do grupo auxilia no desenvolvimento de processos interpsicológicos, que serão posteriormente internalizados como conhecimento. O autor apresenta dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real se refere à habilidade de realizar algumas tarefas sem a ajuda de outras pessoas. O nível potencial está associado às funções de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. A diferença entre esses dois níveis é chamada de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que é definida por Vygotsky (1998, p. 112) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vygotsky (1991, 1998) ressalta que, quando se trabalha em grupo, todos são beneficiados por meio da interação e da colaboração. Durante essa interação, que ocorre na

⁹ BERNSTEIN, B. (1993). Prefácio. In Harry Danies (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papyrus Editora, Campinas, 1998.

zona de desenvolvimento proximal, estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, são utilizadas.

Wood, Bruner e Ross (1976) definem *scaffolding*, como uma assistência dada a aprendizes para a realização de uma atividade ou resolução de problemas que estaria além de seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa. Dois tipos de *scaffolding* são apresentados por Tharp e Gallimore (1988), o de assistência e o de influência. A assistência ocorre quando um indivíduo mais experiente auxilia um menos experiente, como no caso professor/aluno; já a influência é resultado da ajuda de forma recíproca e compartilhada, como no caso entre os próprios alunos.

Segundo Donato (1994), o mecanismo de *scaffolding* é importante, pois permite fornecer suporte lingüístico ao aprendiz iniciante objetivando estender a comunicação quando esta for interrompida por falta de estrutura lingüística. Os reflexos da teoria sociointeracionista de Vygotsky permeiam todo o trabalho não apenas no momento do planejamento das aulas, mas também durante a execução das aulas planejadas, tendo em vista que as estruturas de apoio (*scaffolding*) foram bastante utilizadas através de pares competentes: pesquisadora/participantes e participantes/participantes. Neste contexto, o conceito de colaboração foi de fundamental importância.

Tendo apresentado os conceitos mais relevantes da teoria vygotskiana para este estudo, passarei a refletir acerca das diferentes abordagens e métodos de ensino, que são também bases teóricas para a análise e discussão dos dados coletados.

1.4 Abordagens e métodos no ensino de língua estrangeira: língua, ensino e aprendizagem

Considerando que métodos e abordagens podem ser vistos como orientações para o professor construir e reconstruir sua própria visão do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira, apresento, a seguir, uma discussão das questões teóricas sobre esse assunto. Início fazendo uma breve distinção entre os termos *método* e *abordagem*. Em seguida, discorro acerca das concepções de linguagem que podem influenciar as abordagens tradicional e comunicativa no ensino de língua estrangeira.

O primeiro lingüista a estabelecer uma distinção entre os termos *método* e *abordagem* foi Antony (1988), em decorrência de sua preocupação com o uso indiscriminado que se fazia dos termos. Para o autor, *abordagem* pode ser definida como um conjunto de pressuposições e crenças sobre a natureza da língua, sobre o ensino e sobre a aprendizagem, ocupando um

espaço de maior abrangência. Já o *método* seria um plano global para uma apresentação ordenada da língua, sustentada por uma determinada abordagem. Segundo Anthony (1988), *abordagem* se relaciona com a natureza da língua e sua aprendizagem, ao passo que *método* se refere à prática da teoria concernente às decisões de que habilidade e conteúdo ensinar.

Corroborando a distinção apresentada por Antony, Leffa (1998) e Almeida Filho (1993) definem *abordagem* como um termo mais abrangente por englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, ao passo que *método* possui uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem.

Neste estudo as referências aos termos discutidos serão feitas com base nas definições de Antony (1988) e Almeida Filho (1993), por acreditar que *abordagem* esteja, hierarquicamente, num plano mais elevado e por ser esta, a força maior que orienta as ações pedagógicas do professor.

A compreensão das diferenças entre esses conceitos é importante para o professor de língua estrangeira, pois as ações pedagógicas realizadas em sala de aula estão, de certa forma, relacionadas à concretização de uma abordagem e/ou de um método (Tudor, 2001). Essas abordagens e métodos advêm de uma determinada visão de língua, tópico que abordarei na próxima seção.

1.4.1 A abordagem tradicional de ensino

A abordagem tradicional de ensino concebe a língua como um conjunto de formas fixas governada por regras. O foco principal do ensino está na estrutura da língua, ou seja, no sistema de regras que o aluno deve aprender (Richards e Rodgers, 1994; Larsen-Freeman, 2000). A língua é entendida como um sistema de componentes específicos (gramática, vocabulário e fonologia), e seu ensino visa à produção de orações gramaticalmente corretas.

Apesar de haver diferenças marcantes entre os métodos de gramática e tradução e o audiolingual, eles se caracterizam pela concepção de língua como sistema, pelo foco no professor, pela visão de ensino como transmissão de conhecimento e pela aprendizagem como retenção do conhecimento ensinado. Por isto, eles são aqui considerados tradicionais e descritos em uma mesma seção.

O Método de Gramática e Tradução foi a primeira e mais antiga metodologia utilizada para ensinar as línguas clássicas, como grego e latim (Richards e Rodgers, 1986; Larsen-freeman, 2000; Cestaro, 2006). Os objetivos desta metodologia, que predominou até o início

do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Nesta abordagem, a ênfase é dada ao ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, feitas na língua do aprendiz. Segundo Larsen-Freeman (2000), no Método de Gramática e Tradução o professor é a autoridade na sala de aula. Os alunos fazem o que o professor propõe. O sistema de avaliação compreende testes que cobram conhecimento de regras gramaticais e descrições metalingüísticas, além de questões abertas como itens de tradução, ditados e lista de vocabulário. O critério de correção não fica explicitado para o aluno, sendo considerado subjetivo. Leffa (1988) aponta que os três passos essenciais para a aprendizagem da língua sob os moldes deste método são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras; (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; e (c) exercícios de tradução e versão. O objetivo final do Método de Gramática e Tradução era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da segunda língua, pois se acreditava que, assim, ele acabaria adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma (Leffa, 1988; Duarte, 2005).

O Método Audiolingual criou raízes firmes em todo o mundo porque sua fundamentação teórica teve o suporte científico da Psicologia Comportamental e da Lingüística Estrutural (Neves, 1993; Duarte, 2005). Era baseado nos princípios da psicologia behaviorista de aprendizagem (de Skinner) e da lingüística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos. Os princípios básicos deste método apontavam a língua como *fala* e não *escrita* (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral), e a definição de *língua* era a de um conjunto de hábitos, por ser adquirida através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor, que é o condutor do processo de aprendizagem, apesar de haver interação aluno-aluno através da memorização de diálogos. Um fato decorrente dessa abordagem foi a popularização do ensino de línguas como mera formação de hábitos.

Não podemos afirmar que os métodos anteriormente descritos embasem a prática dos professores de língua no Brasil, devido ao fato de terem sido criados com propósitos específicos para atender às exigências do contexto da época. Contudo, algumas características de tais métodos estão presentes na prática de alguns professores de língua no contexto educacional vigente, como, por exemplo, o ensino de lista de vocabulário e tópicos gramaticais descontextualizados, a prática de repetição de palavras na língua, o ensino de versão e tradução de textos, a exploração de figuras e gestos corporais, entre outros (Neves, 1993).

1.4.2 A abordagem comunicativa de ensino

Na Abordagem Comunicativa, a língua é vista como um conjunto de eventos comunicativos e não apenas como um agrupamento de frases, sendo assim, um instrumento de interação entre os sujeitos. O ensino se associa ao ato de compartilhar e de oferecer possibilidades de transformação, e a aprendizagem é sinônimo de construção conjunta de conhecimento.

Segundo Tudor (2001), o aprendiz se envolve no processo de aprender uma língua estrangeira com o intuito de realizar uma ação, ou seja, se comunicar, corroborando, assim, a proposta de Hymes (1972) de que a língua deve ser contextualizada socialmente e vista como meio pelo qual os falantes expressam seus conceitos, percepções e valores.

Richards e Rodgers (1994, p. 161) afirmam que, na Abordagem Comunicativa:

a) a língua é um sistema para a expressão de significado; b) a função primeira da língua é a interação e a comunicação; c) a estrutura da língua reflete seus usos funcional e comunicativo; e d) as unidades primeiras da língua são categorias de significados funcional e comunicativo como exemplificados no discurso.

Canale e Swain (1980) acrescentam que muitos professores têm concepções inapropriadas do ensino comunicativo como, por exemplo, o de que ensinar dentro de uma abordagem comunicativa significa não ensinar gramática, mas ensinar apenas produção oral, trabalhar em dupla e desenvolver dramatizações. Pennycook (1998) propõe uma ênfase crítico-reflexiva no processo de ensino e aprendizagem, na qual professores e alunos assumem seu papel de interlocutores e construtores de um espaço real de comunicação.

Numa perspectiva mais ampla, Larsen-Freeman (2000) e Prabhu (1990) advogam que é possível ter uma visão pluralista, na qual o professor escolhe entre vários métodos e cria uma abordagem de ensinar pautada por diversos princípios que melhor atendam às suas necessidades pedagógicas. Richards e Rodgers (1994) corroboram essa idéia ao afirmar que o professor deve ser capaz de adaptar e de criar, a partir do que conhece, pois sua abordagem de ensinar excede os limites de um método específico e trazer consigo suas percepções, interpretações e teorias pessoais.

Concordo com os autores anteriormente mencionados no que diz respeito à adequação dos métodos à realidade educacional vigente. Não podemos simplesmente “importar” métodos de ensino que não condizem com a realidade da nossa cultura de ensino e de aprendizagem no Brasil e, especificamente, no nosso estado. A meu ver, o professor usa em

sua aula características de diferentes métodos, que advém de diferentes experiências de formação e que vão se transformando às peculiaridades de cada contexto educacional e de cada sala de aula.

O quadro a seguir resume as concepções de língua, ensino e aprendizagem subjacentes às abordagens tradicional e comunicativa:

QUADRO 1.1: Concepções de língua, de ensino e de aprendizagem nas abordagens tradicional e comunicativa

	Língua	Ensino	Aprendizagem
Perspectiva tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Língua = sistema de regras. • Formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras. • Conjunto de frases e estruturas gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir conhecimento. • Repassar informações. • Formação de hábitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reter informações. • Praticar, exercitar. • Adquirir conhecimento de maneira formal e consciente.
Perspectiva contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> • Ação social propositada entre pessoas. • Construção de sentidos e de conhecimento. • Expressão de relação de poder. • Conjunto de eventos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar e construir colaborativamente. • Propiciar condições de envolvimento. • Fazer pensar. • Trocar, intercambiar, negociar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir com professor e colegas. • Desenvolver-se integrando novos conhecimentos. • Construir sentido em ambientes afetivamente propícios.

Fonte: Almeida Filho (1999).

Podemos perceber que, apesar das rápidas transformações na sociedade e das mudanças no cenário educacional que contribuíram para o surgimento da abordagem comunicativa, muitos docentes ainda estão embasados em métodos tradicionais como os que privilegiam o ensino de gramática em detrimento das outras áreas de competência, deixando de adequar seus métodos à realidade de seu contexto profissional. Isso ocorre, muitas vezes, devido ao tipo de formação recebida durante a sua vida acadêmica, visto que a maneira como se aprende algo se reflete na forma como se ensina, ainda que os professores não se dêem conta disso. Esta verificação pode ser feita na análise do planejamento de aulas ou da observação de suas ações pedagógicas (NEVES, 1993).

1.5 Planejamento de aula

Apesar de a atividade de planejar ser tão antiga quanto o homem, a sistematização do planejamento se dá fora do contexto educacional. Sua origem remonta aos engenheiros Taylor e Fayol e está ligada ao mundo da produção no domínio da ciência da administração de empresas (VASCONCELLOS, 2004). Apesar de o planejamento estar historicamente relacionado à ciência da administração, mediante as mudanças ocorridas no contexto social, político, econômico e cultural ao longo dos anos, o termo *planejamento* passou a ser usado em diversas áreas do conhecimento, especialmente no contexto educacional.

Vasconcellos (2004, p. 35) define o planejamento como sendo o ato de “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. Esta definição proposta pelo autor representa uma idéia geral e abrangente acerca do assunto. Trataremos, no entanto, do planejamento em um contexto mais específico: o realizado pelos professores antes de adentrarem em suas salas de aulas para ensinar.

Muitos professores, em especial os menos experientes, enfrentam inúmeras dificuldades ao ministrar suas aulas, tais como administrar o tempo das atividades, estabelecer objetivos para a aula, descobrir estratégias para a motivação dos alunos e escolher os conteúdos a serem ministrados. Para que estes problemas sejam solucionados, um importante aliado é o planejamento de aulas (SCRIVENER, 1994; HARMER, 1991; RICHARDS, 1998).

Segundo Harmer (1998), independente do nível de experiência do professor é sempre importante que tirem um tempo para pensar em suas aulas antes de entrar para sala, visto que o plano de aulas estabelece o que o professor espera alcançar e como fará para conseguir o que almeja. Este autor define planejamento como um esquema para a aula, fazendo uma comparação da aula com uma “jornada”, para a qual o plano é o “mapa”. Assim, é possível saber onde a jornada começa e qual o caminho a ser seguido para chegar ao final.

Um dos aspectos mais importantes do planejamento é que o professor precisa identificar quais são seus objetivos para a aula (SCRIVENER, 1994; UR, 1996; HARMER, 1998). Eles precisam saber o que querem que os alunos sejam capazes de fazer ao final da aula. Outro aspecto importante quanto ao planejamento é o fato de fornecer a oportunidade para prever possíveis problemas e, assim, considerar soluções, o que resulta em maior segurança para o professor durante suas aulas (HARMER, 1998).

Alguns princípios acerca do planejamento foram estabelecidos por Harmer (1998), com o intuito de contribuir para um melhor desempenho durante as aulas. O primeiro princípio é o *objetivo*, segundo o qual devem ser levados em consideração: o que os alunos já

sabem; o que precisam aprender; o que foi ensinado na aula anterior e como está a motivação dos alunos. O segundo princípio é a *variedade*, que se configura como uma forma importante para manter os alunos envolvidos e interessados. A *flexibilidade* é o terceiro e último princípio, que alerta o professor para o fato de que as coisas nem sempre seguem o curso planejado, sendo de fundamental importância ter alternativas de atividades extras, ou mesmo saber aproveitar uma oportunidade para praticar língua quando os alunos demonstrarem interesse em determinado assunto.

Com relação a esse último princípio, Scrivener (1994, p. 44) apresenta uma regra geral para o planejamento de aulas que considero ser de extrema importância nos estudos sobre planejamento: “[p]repare muito bem, mas, em sala, ensine aos alunos e não o plano.” Para o autor, isso significa estar preparado para as necessidades dos alunos e adaptar o que se planejou inclusive para, se for preciso, descartar o plano. O autor admite que o professor que está muito preocupado em seguir o plano até as últimas consequências corre o risco de não estar consciente do que realmente ocorre em sala de aula.

Conscientes da flexibilidade do planejamento e dos benefícios que este pode oferecer ao professor, passo a descrever diferentes formatos de plano que podem ser usados para melhor organizar os passos a serem seguidos durante a aula.

1.5.1 Formatos de planos

Existem diversos formatos de planos, propostos por estudiosos, para aqueles que preferem uma estrutura mais formal no momento de planejar, o que dependerá da preferência e adequação às necessidades do professor: o *PPP* (*presentation, practice, production*); o *TTT* (*test, teacher, test*); o *ESA* (*engage, study, activate*) e *PWP* (*pré, while, post*). (Ver *layout* desses planos no anexo A). Todos os modelos apresentam suas vantagens e desvantagens dependendo de diversos fatores como nível das turmas, o conteúdo da aula e o tipo de aprendiz.

Para Harmer (1998), Scrivener (1994) e Richards, (1998), seguir um plano mais formal não é tão importante, pois mesmo os professores que planejam de forma bastante resumida estão desenvolvendo uma maneira de direcionar suas ações em sala e estabelecer o que precisa ser feito e como será feito. Porém, muitos professores, em especial os menos experientes, sentem-se mais seguros seguindo um formato mais bem-estruturado como o formato *PPP*, que é um dos modelos mais utilizados no método comunicativo.

Nesse modelo, o plano é estruturado em quatro estágios: aquecimento (*warmer*), apresentação (*presentation*), prática (*practice*) e produção (*production*). O aquecimento é o estágio inicial da aula, no qual atividades mais dinâmicas e lúdicas são geralmente usadas com o intuito de despertar o interesse do aluno para a aula. Pode ser usado para estabelecer uma ligação com a aula anterior, fazer revisão de conteúdos ou simplesmente iniciar a aula de forma mais atrativa. O segundo estágio é o de apresentação, no qual o professor apresenta um conteúdo novo em um contexto significativo usando os recursos de que dispõe. No estágio de prática, o aluno tem a oportunidade de praticar o conteúdo apresentado por meio de diversos tipos de atividades, cabendo ao professor optar por uma prática mais controlada ou menos controlada. No estágio final da aula, a produção, o aluno é incentivado a produzir algo que envolva o conteúdo aprendido.

O método *PWP* é outro formato de plano bastante popular e é geralmente usado para trabalhar textos em língua-alvo e atividades de compreensão oral. Nas atividades *pre* (pré-leitura), o professor trabalha com a predição e o envolvimento dos alunos no assunto a ser abordado no texto. Em seguida, no momento *while* (durante a leitura), o professor trabalha com algumas estratégias de leitura tais como: fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações, bem como do acionamento do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor; concentrar a atenção nas palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto; procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para verificar a idéia central do texto sem se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos; e discutir o texto para uma melhor compreensão. Ao finalizar, no momento *post* (pós-leitura), os alunos discutem a relevância do texto para eles e fazem atividades de interpretação. Devido ao fato de terem sido usados somente os modelos *PPP* e *PWP* durante a coleta de dados para este estudo, considero desnecessária a discussão dos outros modelos anteriormente mencionados.

As atividades desenvolvidas nos estágios de aquecimento, prática e pré-leitura são bastante relevantes para contribuir com a motivação dos alunos durante as aulas, visto que o caráter lúdico inerente à maioria dessas atividades pode promover um maior envolvimento e despertar maior interesse por parte dos alunos, como veremos a seguir.

1.5.2 Aspectos motivacionais relacionados ao planejamento de aulas

Uma das dificuldades descritas pelas participantes deste estudo e vivenciadas em suas aulas é a desmotivação dos alunos durante as aulas de língua. A esse respeito, Gardner (1985) afirma que o comportamento do professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua, mas este não seria o único fator responsável. Segundo o autor, existe uma série de outros fatores que devem ser mais bem investigados ao se reportar às questões sobre afetividade.

Com base em minha própria experiência como professora de língua inglesa, percebo que o contexto da sala de aula e a realidade individual dos alunos influenciam na motivação para a aprendizagem. Em muitos momentos, mesmo lançando mão de diversos recursos e adotando uma metodologia lúdica nas aulas, alguns alunos permanecem desinteressados. Outro fator que, a meu ver, tem sido responsável pela falta de motivação nas aulas de língua estrangeira, deve-se ao fato de a instituição escolar passar uma idéia de que a língua estrangeira como disciplina curricular não é relevante e, por isso, não leva à reprovação.

Harmer (2001) e Cook (1996) apontam que a motivação é essencial para o sucesso dos aprendizes de língua, e o uso de atividades apropriadas pode contribuir para o sucesso na tentativa de motivar e envolver os alunos, visto que a participação em sala depende muito da motivação do aprendiz, como constatado por meio do estudo de Dalacorte (1999).

Entendemos, assim, que motivação não é sinal de aprendizagem garantida, mas um fator de relevância no processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor desempenha um importante papel, pois pode, durante o planejamento de suas aulas, pensar em atividades adequadas à idade, à preferência, ao nível cultural e ao conhecimento de mundo dos seus aprendizes (RICHARDS e LOCKART, 1996).

Desta forma, o planejamento de aulas pode, além de contribuir de forma significativa para resolver alguns problemas enfrentados na prática de muitos professores, constituir-se em um instrumento de reflexão e mudança. Sua contribuição para o desenvolvimento profissional de professores pode ser ainda maior se realizado em contexto colaborativo.

1.5.3 Planejamento colaborativo

Entendemos por planejamento colaborativo, o trabalho e o aprendizado colaborativo na interação face a face. Esse tipo de planejamento oferece oportunidade para discussão,

reflexão e construção conjunta de conhecimento (VASCONCELLOS, 2000). Contudo, segundo Fullan e Hargreaves (2000), a maioria dos professores é formado numa perspectiva individualista e, por estar inserida em uma rotina profissional exaustiva, não dispõe de tempo para a colaboração. Dessa forma, o planejamento de aulas é, na maioria das vezes, realizado de forma individual, institucional e sem o apoio de um coordenador com conhecimento da língua, pois como afirma Paiva (2003), a orientação pedagógica fica geralmente a cargo de pedagogos que não tem conhecimento do idioma ou de lingüística aplicada para fornecer o suporte necessário.

Vasconcellos (2000) alerta para a necessidade de adotar uma cultura mais colaborativa nas escolas em relação ao planejamento, por considerá-lo uma oportunidade de repensar todo o fazer, não só como um caminho para a formação de educadores, mas também como um instrumento de desalienação e de libertação.

Para Vasconcellos (2000), o planejamento colaborativo é uma ferramenta de grande valor no processo educativo. Sua função é tornar a ação clara, precisa, eficiente, direcionada e transformadora. Para a autora, o planejar não é fazer algo antes de agir, mas é agir de um determinado modo para se atingir um determinado fim, e, em sendo colaborativo, desenvolve ao mesmo tempo o crescimento dialético da autonomia e de solidariedade. Ela ainda acrescenta que o que se privilegia é o processo e não só o plano escrito.

Compreendemos, assim, que o planejamento colaborativo não visa somente estabelecer conteúdos e estratégias para ministrá-los, ao contrário, visa construir um espaço de colaboração, reflexão e trocas de experiências que são essenciais para o processo de desenvolvimento profissional.

1.5.4 Alguns estudos sobre planejamento de aulas

Questões sobre planejamento e currículo e a relação destes com o professor têm sido alvo de estudo por parte de pesquisadores como Ho (1995), Vasconcellos (2000), Magalhães (2001), Freitas (2003), Roselli (2003) e Schneider (2003). Contudo, poucas são as pesquisas que abordam o planejamento de aulas em contexto colaborativo como instrumento de reflexão sobre a prática, como é o caso deste estudo.

O estudo feito por Magalhães (2001), teve como objetivo investigar quais as contribuições de um curso de formação para a prática pedagógica das participantes envolvidas. Para tanto, o pesquisador utilizou o planejamento de aulas realizado pelas

professoras-monitoras de um centro de línguas como instrumento de reflexão sobre seu fazer pedagógico e sobre as dificuldades enfrentadas em início de carreira. As reflexões eram realizadas por meio de sessões de *feedback* e discussão dos relatos das participantes escritos em seus diários reflexivos. Os resultados evidenciaram que as participantes desenvolveram certa autonomia em relação às suas escolhas metodológicas e mostraram relevância da pesquisa colaborativa e da reflexão para a formação de professores.

Freitas (2003) realizou um estudo de intervenção, que trata da formação do professor de língua inglesa, considerando o planejamento de aulas de quinze professores-alunos do curso de Letras de uma Universidade pública de Goiás. O estudo objetivou verificar se os planos de aula dos participantes estavam de acordo com os pressupostos teóricos que sustentavam o material didático adotado, assim como contribuir para a reflexão sobre mudanças no planejamento e na prática pedagógica dos envolvidos. Os resultados evidenciaram que houve mudança na forma de planejamento dos participantes e que a reflexão sobre a prática pedagógica foi condição primordial para implementar mudanças.

Roselli (2003) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo investigar a organização de um planejamento de aula colaborativo, com o intuito de mostrar como o professor de inglês pode planejar as suas aulas atendendo às características do seu contexto sociohistórico e desenvolvendo a sua autonomia em relação ao livro didático. Os resultados apontaram para a relevância do planejamento de aulas em contexto colaborativo e para o fato de que houve maior autonomia dos professores participantes em relação aos conteúdos a serem ministrados e à metodologia adotada.

Semelhantemente, o estudo de Scheneider (2003) investigou o planejamento de aulas em dois diferentes contextos: o institucional e o colaborativo. A autora se propôs a verificar as diferenças entre o planejamento organizado por uma instituição, que terceirizava aulas de inglês para o ensino infantil e o planejamento organizado colaborativamente por uma professora e as coordenadoras. Os resultados evidenciaram que o planejamento realizado colaborativamente proporcionou momentos de reflexão sobre as escolhas metodológicas e gerou transformações na realidade existente no que tange ao planejamento de aulas.

Os estudos anteriormente apontados corroboram a idéia de que o planejamento de aulas pode se configurar como um instrumento de reflexão sobre a prática e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento profissional de professores (HO, 1995; MAGALHÃES, 2001).

No próximo capítulo, descreverei a metodologia empregada para a coleta e a análise dos dados da presente investigação.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta-se dividido em três partes. A primeira parte explicita a metodologia utilizada e o respaldo teórico que justifica sua escolha. A segunda parte situa o contexto da pesquisa, que consiste em uma breve descrição do local de realização, período de tempo em que ocorreu esta investigação e o perfil das professoras participantes. A terceira parte apresenta os instrumentos e os procedimentos de análise utilizados na pesquisa.

2.1 Escolha da metodologia

Ao realizar uma pesquisa, nos colocamos em busca de uma metodologia que seja adequada aos procedimentos necessários para alcançar os objetivos propostos, o que nem sempre é uma tarefa fácil. Ao iniciar as leituras que seriam utilizadas para fundamentar teoricamente este capítulo metodológico, e, após refletir sobre meu envolvimento com as professoras participantes, questionava-me acerca dos aspectos metodológicos desta pesquisa.

Inicialmente, pensei tratar-se de uma pesquisa-ação por achar que além de um estreito envolvimento com as participantes, houve também intervenção durante o planejamento e as sessões reflexivas.¹⁰ Contudo, ao buscar leituras sobre o assunto e analisar cuidadosamente o processo de construção deste estudo, percebi que o meu papel foi o de colaboradora na construção do conhecimento e mediadora das reflexões realizadas pelas professoras-participantes, visto que a ação de planejar colaborativamente serviu como instrumento de reflexão e não como uma ação interventora para a solução de um problema. Assim, tomando por base os aspectos anteriormente apresentados, este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa de caráter essencialmente colaborativo.

¹⁰ Termo que se refere ao ato de propiciar momentos de interação e reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes (Magalhães, 2002).

2.1.1 A pesquisa qualitativa de cunho colaborativo

A *pesquisa qualitativa* é também chamada de *naturalística* por alguns teóricos e, segundo André (1995, p. 17), “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Em um estudo do tipo qualitativo são realizadas análises descritivas e interpretativas. Erickson (1999) aponta que o trabalho de descrição tem caráter fundamental no estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados. O autor, baseando-se em considerações feitas sobre a distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa, afirma que a pesquisa qualitativa é vista como um estudo no qual o pesquisador não parte de uma hipótese previamente testada, mas sim da observação de dados pertinentes ao seu enfoque, mantendo uma postura mais livre e variável no decorrer do processo.

Vários autores, como Allwright e Balley (1991), Nunan (1992) e Erickson (1999), observam a preocupação com a confiabilidade na pesquisa qualitativa e advertem quanto à importância da utilização de formas variadas para coletar os dados com o intuito de validar a pesquisa. Neste estudo, levei em consideração tais preocupações ao utilizar vários instrumentos de coleta como sessão reflexiva inicial, questionário inicial, planos de aula das participantes, notas de observação de aulas, planejamento colaborativo de aulas, diário das participantes, diário da pesquisadora, transcrições das sessões reflexivas gravadas em áudio e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio.

Além da preocupação com a confiabilidade, este estudo deve ser considerado qualitativo pelas seguintes razões: a) os eventos de sala de aula são filmados em sua manifestação natural; b) a pesquisadora não parte de uma hipótese previamente testada; c) os dados são fragmentados em unidades menores e, em seguida, reagrupados em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos; e d) os instrumentos utilizados envolvem gravações ou transcrições de entrevistas do discurso das participantes. Uma outra característica importante conferida à pesquisa qualitativa presente neste estudo é que o enfoque está no processo e não no produto.

A pesquisa colaborativa é atualmente uma forte tendência entre as pesquisas na área de formação de professores por propiciar contextos para a construção conjunta de novos conhecimentos e inserir os participantes em uma investigação e reflexão de sua própria prática.

Os benefícios da pesquisa colaborativa são discutidos por diversos pesquisadores como Magalhães (2004), Liberali (1999) e Nunan (1992), que apontam a colaboração como uma estratégia para encorajar os envolvidos a aprender e a se tornar conscientes de seu próprio aprendizado, bem como estimular os professores a refletir sobre sua prática pedagógica.

Apesar de este estudo não se configurar como uma pesquisa colaborativa de fato (por não envolver as participantes em uma investigação de sua própria prática), apresenta traços marcantes desta abordagem, permitindo-nos dizer que se trata de uma “pesquisa de cunho colaborativo”. Podemos tomar como exemplo de características da abordagem colaborativa os seguintes aspectos: a) as participantes sugeriram o trabalho com o planejamento de aulas, por considerá-lo importante para seu desenvolvimento profissional; b) as participantes fizeram leitura das descrições pessoais apresentadas neste capítulo de metodologia; c) a escolha dos conteúdos para o planejamento e dos modelos formais de plano (*PPP* e *PWP*) foram definidos pelas participantes, não havendo imposição por parte da pesquisadora em nenhum momento; d) houve liberdade para discussões e sugestões durante o planejamento colaborativo e as sessões reflexivas. Por fim, o papel da pesquisadora foi o de colaboradora na construção do conhecimento e mediadora das reflexões realizadas pelas professoras-participantes.

Pesquisadores como Magalhães (2001, 2002, 2004) e Schön (1998; 1992) enfatizam a co-construção do conhecimento como estratégia de desenvolvimento profissional, e, nesse processo, o papel do parceiro mais experiente (o professor-formador) como aquele que favorece o desenvolvimento de uma atitude reflexiva é de fundamental importância. Por isso, foram utilizados os construtos da teoria sociocultural como embasamento deste estudo.

A seguir, apresentaremos o estudo piloto realizado para esta pesquisa.

2.2 O estudo piloto

Com o intuito de melhor compreender o caminho a ser trilhado no percurso desta investigação, optei pela realização de um estudo piloto. Este piloto teve dois objetivos: investigar a reflexão colaborativa sobre a prática de três professores de inglês da rede pública estadual, estimulados por sessões de visionamento, e examinar se os três participantes faziam a relação entre as principais teorias de ensino e aprendizagem de língua com a prática docente. Utilizamos, para análise de dados, a transcrição das sessões reflexivas, gravadas em áudio, referentes a três encontros com duração de duas horas cada um. Para fundamentar o estudo, utilizamos Schön (1983), Leffa (2001), Pessoa (2002), Magalhães, (2002) e Wallace (1991), entre outros, por fornecerem os subsídios teóricos necessários à discussão sobre formação e reflexão de professores em formação continuada.

Os resultados evidenciaram que a reflexão despertou nos participantes a necessidade de mudança em suas práticas pedagógicas e a busca por desenvolvimento profissional,

revelando ainda a dificuldade enfrentada por eles no que diz respeito à leitura dos textos teóricos na língua-alvo¹¹ e sua relação com a prática docente.

A partir dos resultados obtidos, o estudo piloto demonstrou a importância de proporcionar momentos de reflexão e interação aos professores em exercício, incentivando-os a refletir sobre suas práticas e sobre os resultados dessa prática para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, os resultados sugeriram que os professores participantes necessitam de um acompanhamento pedagógico que vai além da prática reflexiva, que envolva também a construção de conhecimento lingüístico e de colaboração, com o intuito de não restringir o estudo ao “modismo da reflexão”, sem que contribuições significativas sejam incorporadas à prática dos participantes.

2.3 O contexto da pesquisa

Para a realização deste estudo, foram convidadas quatro professoras de inglês do ensino fundamental, que atuam em diferentes escolas públicas de Trindade. Ao ser convidadas, as participantes demonstraram receio e insegurança quanto à participação na pesquisa, pois, infelizmente, o pensamento corrente é o de que suas abordagens de ensino serão expostas e criticadas como forma de mostrar falhas, erros lingüísticos e desvalorização do ensino de línguas nas escolas públicas. Foram convidadas oito pessoas, dentre as quais permaneceram apenas as quatro que fazem parte deste estudo. Foi necessária uma reunião informal prévia, que aconteceu na casa da pesquisadora, para que fosse apresentada a proposta de investigação e estabelecida uma proximidade maior entre participantes e pesquisadora.

Em seguida, houve uma sessão reflexiva inicial, que foi o momento para propiciar maior interação entre as participantes e discutir as principais dificuldades que enfrentam na prática, oportunidade na qual foi sugerido por uma delas o trabalho relacionado ao planejamento de aulas. Como o estudo piloto já havia ressaltado a relevância deste tópico, a sugestão das participantes foi aceita. Foi também durante a sessão reflexiva inicial que as participantes responderam ao questionário inicial (Anexo B).

Ainda na sessão reflexiva inicial, cada professora-participante apresentou suas considerações acerca do planejamento de aulas e um modelo de plano de cada uma foi pedido

¹¹ O termo *língua-alvo* refere-se à língua que uma pessoa está aprendendo, em oposição à língua materna (FIGUEIREDO, 2001).

pela professora-pesquisadora. Em seguida, foi feito um levantamento de conteúdos previstos para o planejamento e um agendamento de datas e horários para cada participante.

O planejamento foi realizado entre a pesquisadora e as participantes (individualmente) de forma colaborativa. Durante o primeiro planejamento, foram apresentados às participantes alguns modelos formais de plano, dentre os quais foram escolhidos dois modelos por elas próprias. Toda sexta-feira, o planejamento era realizado com duas participantes em diferentes horários para cada uma delas, visto que a colaboração era entre a pesquisadora e cada participante individualmente. Os conteúdos a serem planejados eram propostos pelas participantes, os estágios da aula eram discutidos, tendo sempre como palavra final a sugestão da participante. Após o planejamento, as aulas planejadas foram executadas de duas formas, micro-aulas e aulas genuínas,¹² as quais se tornaram estímulos para as sessões reflexivas colaborativas que aconteciam na casa da professora-pesquisadora em encontros semanais.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu em três etapas distintas. A primeira delas teve início no dia 15 de agosto de 2005 e terminou em 15 de setembro de 2005 e seu objetivo era compreender como as professoras, individualmente, planejavam e ministravam suas aulas. Nessa fase da coleta, foram empreendidas observações de aulas, coleta de planos individuais das aulas das participantes e a realização de uma sessão reflexiva inicial. O segundo estágio da coleta dos dados teve início no dia 16 de setembro de 2005 e término em 13 de janeiro de 2006 e objetivava empreender o planejamento colaborativo das aulas, bem como a reflexão sobre esse processo e seus reflexos nas aulas das professoras. Nessa etapa, foram empreendidas sessões de planejamento colaborativo, de visionamento e de reflexão. Foi, também, realizada uma entrevista final com cada participante e com alguns de seus alunos. A terceira etapa da coleta dos dados teve início em 12 de março de 2007 e término em 27 de abril de 2007. Essa etapa visava desvelar as atitudes de mudança nas ações das participantes por meio da observação de suas aulas e da coleta de planos de aula. O quadro a seguir resume as três etapas de coleta dos dados:

¹² Os termos *micro-aulas* e *aulas genuínas* serão posteriormente esclarecidos nos instrumentos de coleta dos dados.

QUADRO 2.1: Etapas da coleta de dados

Etapas	Período	Objetivos	Instrumentos
1ª etapa: O individual	15/08/05 a 15/09/2005	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as professoras, individualmente, planejavam e ministravam suas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão reflexiva inicial • Questionário inicial • Planos de aula (típico) • Notas de observação de aulas
2ª etapa: Do individual ao colaborativo	16/09/05 a 13/01/06	<ul style="list-style-type: none"> • Empreender o planejamento colaborativo das aulas. • Refletir sobre a prática estimuladas pelo planejamento colaborativo e pelas sessões reflexivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento colaborativo de aulas • Diário das participantes sobre o planejamento colaborativo • Diário da pesquisadora • Sessões reflexivas sobre as micro-aulas e sobre o vídeo das aulas genuínas • Planos de aula (planejamento colaborativo) • Entrevista com as participantes • Entrevistas com alguns alunos
3ª etapa: Atitudes de mudança	12/03/07 a 27/04/07	<ul style="list-style-type: none"> • Desvelar as atitudes de mudança nas ações das participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de observação de aulas • Planos de aula (após o planejamento colaborativo)

2.3.1 A escola pública

A opção pela escola pública como alvo deste estudo se deve ao fato de ser o contexto de ensino em que atuei durante a maior parte da minha carreira profissional, o que proporcionou um amplo conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nessa instituição.

Outra razão se refere à necessidade de contribuir para a melhoria do ensino em escolas públicas estaduais e propiciar, ao professor, momentos para reflexão, interação e colaboração, desvinculando-os de uma rotina de extrema solidão pedagógica, que enfrentei e vejo enfrentar diversos profissionais, em especial os professores de língua estrangeira.

Motivou-me também o fato de acreditar nos profissionais que lá atuam e perceber ser a instituição que mais necessita de pesquisas na área de formação, visto que o desenvolvimento profissional do professor e a sua atuação são apontados como principais responsáveis pelo fracasso na aprendizagem escolar (MOITA LOPES, 2003).

O quadro seguinte apresenta informações extraídas do questionário inicial e da sessão inicial sobre o perfil das escolas onde as professoras participantes atuam.

QUADRO 2.2: Perfil das escolas das participantes

Participantes	Localização	Alunos por turma	Período
Bia	Periferia	Aprox. 35	Matutino
Cida	Periferia	Aprox. 30	Matutino/Vespertino
Islene	Periferia	Aprox. 30	Matutino/Noturno
Mariana	Periferia	Aprox. 28	Matutino/vespertino

Este quadro revela que todas as participantes atuam em escolas situadas em regiões periféricas da cidade, nas quais problemas de cunho social e econômico tendem a ser mais marcados e se refletem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Podemos perceber ainda que é comum o grande número de alunos por sala, o que dificulta o trabalho com a língua estrangeira, em especial quanto ao desenvolvimento das habilidades orais. Outro fator que pode ser refletido, ao analisar o Quadro 2.2, refere-se às diferenças na aprendizagem dos alunos nos diferentes turnos escolares. As participantes relataram que sentem diferença com relação ao desempenho dos alunos do turno matutino, em comparação com os alunos dos turnos vespertino e noturno, e reconhecem ser este um fator de suma importância para o planejamento das aulas. Segundo as participantes, os alunos do turno noturno tendem a ser menos motivados e apresentam maior dificuldade na aprendizagem, provavelmente em decorrência do cansaço e da preocupação provenientes do trabalho e dos afazeres diários.

2.3.2 As participantes

Apresento, a seguir, as quatro professoras-participantes¹³ desta pesquisa, Bia, Cida, Islene e Mariana. As descrições foram feitas com base nos dados obtidos por meio do questionário inicial, da sessão inicial e de comunicações pessoais. As participantes são professoras com idades entre trinta e quarenta anos e atuam na carreira do magistério há mais de dez anos.¹⁴

- **Bia** tem 39 anos, é casada, tem dois filhos e mora em Trindade. Graduou-se em Letras/Inglês em uma universidade pública estadual em 2004 e atua no magistério desde 1985. Porém, começou a lecionar a disciplina de língua inglesa em 2004 em uma escola pública de Trindade. Bia afirma que seu contato com a língua inglesa é fruto de seus esforços

¹³ Para preservar suas identidades, foram usados pseudônimos escolhidos por elas.

¹⁴ Todas as participantes tinham sido professoras da educação infantil antes de seu ingresso no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

individuais, pois ouvia músicas e assistia a filmes em inglês com frequência, antes de seu ingresso na universidade. Ao iniciar seu curso de graduação, encontrou muita dificuldade com a língua, especialmente com relação às habilidades orais, que quase não eram desenvolvidas devido ao grande número de alunos por sala. Determinada a se tornar professora de língua inglesa, Bia sentiu a necessidade de aprender inglês de alguma forma. Assim, decidiu procurar um centro de línguas em sua cidade, o qual frequentou durante três semestres, desistindo por questões financeiras e familiares. Segundo ela, a sua aprendizagem de língua foi efetiva somente durante esse período de um ano e meio, pois pôde desenvolver (ainda que em nível elementar) as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever. Para ela, sua formação universitária foi de baixo nível em todos os aspectos, resultando em uma carreira de inseguranças, dificuldades e frustrações.

- **Cida** tem 40 anos, é casada, tem duas filhas universitárias e mora em Trindade. Graduou-se em Letras/Inglês em uma universidade pública estadual em 2004 e atua no magistério desde 1990. Assim como Bia, Cida tornou-se professora de língua inglesa apenas após o término de seu curso de licenciatura. Cida sempre trabalhou em mais de duas instituições de ensino, cumprindo uma exaustiva jornada de trabalho para manter seus estudos e contribuir com as despesas da casa. Atualmente, leciona inglês em duas escolas públicas de Trindade nos períodos matutino e noturno. Segundo Cida, a sua formação universitária foi muito gratificante pelo fato de ter sido a realização de um sonho e o início de uma carreira profissional. Para ela, os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura foram muito importantes, porém gostaria de sentir-se mais bem-preparada para o magistério, especialmente com relação ao ensino da língua inglesa. Cida relata que a maioria dos alunos não desenvolveu as habilidades orais durante o curso de graduação, e o curso de didática não ofereceu estágio supervisionado, apenas discussões teóricas em nível superficial. O processo de aprendizagem de Cida, segundo sua avaliação, foi muito difícil no início do curso de graduação, pois nunca tinha estudado em um curso de língua. Ela diz que o pouco que aprendeu foi com seus professores da graduação e por meio de seus esforços individuais em casa, porém considera-se tão *leiga* na língua inglesa quanto seus próprios alunos.

- **Islene** tem 31 anos, é solteira e mora em Trindade. Graduou-se em 2004 na mesma turma em que Bia se formou, em uma universidade pública estadual. É professora da rede pública estadual de ensino desde 1993, porém leciona a disciplina de inglês desde 2000. Para Islene, o curso de Letras acrescentou muito em sua carreira profissional no que se refere às teorias e

abordagens estudadas, porém suas expectativas em se tornar professora de língua inglesa não foram correspondidas, motivo que a levou a procurar um curso livre de idiomas no terceiro ano do curso de graduação. Segundo ela, a abordagem que predominou nas aulas de língua da graduação foi a instrumental, provavelmente devido ao grande número de alunos por sala e devido também ao desinteresse da maioria dos alunos pela língua, que a consideravam extremamente difícil. Islene afirma que uma reestruturação do curso de Letras das universidades estaduais deveria ser feito urgentemente, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua estrangeira e da disciplina de didática, que pouco contribuiu para sua prática. Islene afirma que a sua aprendizagem de inglês tem sido lenta, não só pelo fato de não ter desenvolvido as habilidades de produção e compreensão orais durante a graduação, mas também por não dispor de tempo para se dedicar aos estudos. Para ela, o pouco nível de proficiência que ela obteve na língua é fruto do período de três semestres em que estudou inglês em uma escola de línguas da sua cidade.

- **Mariana** tem 40 anos, é divorciada, tem duas filhas e mora em Trindade. Graduiu-se na mesma turma em que Cida se formou, no ano de 2004, em uma universidade pública estadual. Atua no magistério desde 1985, mas leciona inglês desde 2002. Segundo Mariana, o curso de Letras não contribuiu muito para o desenvolvimento de sua competência lingüística em decorrência do grande número de alunos por sala e das poucas aulas de língua que tiveram. Ao iniciar o terceiro ano do curso de graduação, decidiu se matricular em uma escola de línguas de sua cidade com o intuito de suprir suas expectativas como aprendiz de língua inglesa. Mariana considera que obteve melhores resultados na aprendizagem de inglês na escola de línguas, apesar de não gostar do método utilizado pela escola, e atribui o seu aprendizado ao fato de terem poucos alunos na sala e ao fato de o professor ministrar suas aulas somente na língua-alvo. A participante relata em diversos momentos sua paixão pela profissão e seu desejo de se desenvolver profissionalmente como professora de língua inglesa.

O Quadro 2.3 apresenta uma síntese das informações mais relevantes a respeito das participantes desta pesquisa:

QUADRO 2.3: Síntese das informações sobre as participantes do estudo

Professora	Idade	Graduação	Experiência profissional	Cursos de capacitação profissional	Estudo em escolas de língua
Bia	39	Universidade pública estadual (2004)	20 anos em escola pública (1 ano com língua inglesa)		1 ano – nível elementar
Cida	40	Universidade pública estadual (2004)	15 anos em escola pública (2 anos com língua inglesa)		
Islene	31	Universidade pública estadual (2004)	12 anos em escola pública (5 anos com língua inglesa)	I, II, III e VI Etapa do Curso de capacitação de professor de Língua Inglesa, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás (20horas).	1 ano e meio – nível elementar
Mariana	40	Universidade pública estadual- (2004)	20 anos em escola pública (2 anos com língua inglesa)		3 anos – nível pré-intermediário (ainda cursando)

Com base nas informações fornecidas pelo quadro apresentado, notamos que as participantes não fizeram nenhum curso de pós-graduação e, com exceção de Mariana, não estavam estudando inglês para se aperfeiçoarem linguisticamente no momento da realização da pesquisa. Apesar de alguns cursos de reciclagem e capacitação profissional serem oferecidos periodicamente pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, a maioria dos professores em exercício vive uma rotina de trabalho exaustiva e não encontram tempo nem motivação para participar dos cursos oferecidos. Como vimos, as participantes deste estudo, com exceção de Islene, não participaram de nenhum curso de capacitação profissional após o término do curso de graduação.

Em vista disso, ressaltamos a relevância das pesquisas de formação continuada de professores no contexto de escolas públicas estaduais como forma de contribuir para uma socialização profissional em detrimento da “solidão pedagógica” que normalmente vivenciam.

Tendo traçado o perfil das participantes deste estudo, apresentaremos, na próxima seção, os instrumentos utilizados na coleta dos dados para esta pesquisa.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Apresentam-se aqui os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados: sessão reflexiva inicial (gravada em áudio), questionário inicial, planos de aula típico das participantes, notas de observação de aulas, planejamento colaborativo de aulas, sessões reflexivas sobre as micro-aulas e sobre o vídeo das aulas genuínas (gravadas em áudio) diário das participantes sobre o planejamento colaborativo, diário da pesquisadora, entrevista com as participantes e com alguns alunos (gravadas em áudio).

2.4.1 Sessão reflexiva inicial (gravada em áudio)

Foi realizada uma sessão reflexiva inicial uma semana após a reunião informal com as participantes, que teve como objetivo principal fornecer esclarecimentos sobre a pesquisa. Estavam presentes as quatro participantes que, apesar de já se conhecerem, demonstraram certo constrangimento no grupo. Durante a sessão reflexiva inicial, as participantes discutiram as dificuldades enfrentadas em sua prática pedagógica, responderam ao questionário inicial, teceram considerações sobre o planejamento de aulas e traçaram um cronograma para as futuras sessões de planejamento colaborativo. Cada uma das participantes também entregou uma amostra de seu próprio plano de aula.

2.4.2 Questionário inicial

Durante a sessão inicial, foi aplicado um questionário (Anexo B) constituído de perguntas estruturadas, com intuito de obter dados gerais sobre as participantes, bem como sobre sua formação profissional, aquisição e concepção de língua e abordagem de ensino. Dos questionários respondidos, foram retiradas as informações sobre as participantes apresentadas na seção 2.3.2.

2.4.3 Planos de aula das participantes

Os planos de aulas das participantes foram coletados em três momentos distintos durante a pesquisa. Os primeiros planos de aula, coletados na sessão reflexiva inicial,

referem-se às aulas típicas das participantes que foram planejadas antes da participação na pesquisa. Nesta etapa, foi coletado apenas um plano de cada participante.

Na segunda fase de coleta de dados, foram produzidos planos provenientes do planejamento colaborativo realizado uma vez por semana na casa de cada participante individualmente. Nesta etapa, as participantes realizaram quatro planos de aula, cada uma seguindo os formatos *PPP* e *PWP*. Uma amostra desses planos encontra-se no Anexo C.

Na terceira etapa da coleta de dados, ou seja, um ano e meio após o planejamento colaborativo e as sessões reflexivas, foi novamente coletado um plano típico de cada participante, retirado de seus cadernos de planejamento anual, com o intuito de analisar se houve ou não mudanças.

2.4.4 Notas de observação de aulas

Foram feitas notas de observação de aulas durante as três etapas da coleta de dados nas quais a pesquisadora registrava a descrição das aulas assistidas. As observações de aula aconteceram em três momentos: antes da participação na pesquisa, durante a execução das aulas planejadas colaborativamente e um ano após o planejamento colaborativo e as sessões reflexivas.

2.4.5 Planejamento colaborativo de aulas

Os planejamentos aconteceram seguindo os conteúdos e as datas programadas na sessão reflexiva inicial. A cada semana, a professora-pesquisadora se encontrava com duas participantes, sendo reservadas duas horas de planejamento para cada uma em suas respectivas casas, o que geralmente ocorria às sextas feiras. Durante os planejamentos, a professora-pesquisadora cumpria o papel de colaboradora, ao fornecer sugestões, sem nenhum tipo de imposição, e o de instrutora, ao fornecer subsídios teóricos relacionados à estrutura formal de um plano de aula, assim como esclarecer aspectos lingüísticos relacionados aos conteúdos planejados. Ao todo, foram planejadas colaborativamente quatro aulas de cada participante. A professora pesquisadora apresentou como sugestão dois modelos de planejamento de aula da abordagem comunicativa: o modelo *PPP* (*presentation*

/practice/production), que focalizou o ensino de gramática e vocabulário, e o modelo *PWP* (*pre/while/post*), para trabalhar textos na língua-alvo.

Durante o planejamento colaborativo, foram utilizadas atividades comunicativas para os estágios de aquecimento e prática das aulas planejadas, tais como: jogo de memória, bingo, exploração de figuras, jogo da velha, dança das cadeiras, criação de histórias usando figuras e ilustração de músicas. As atividades foram sugeridas ou negociadas durante o planejamento.

Com o intuito de não constranger as participantes durante o planejamento colaborativo, optou-se por não gravar em vídeo ou em áudio as interações provenientes do planejamento. Assim, para a análise de dados referentes ao planejamento colaborativo, foram utilizados os diários das participantes e o da pesquisadora.

A seguir, apresentamos um quadro com as datas e os conteúdos do planejamento colaborativo.

QUADRO 2.4: Datas e conteúdos para o planejamento colaborativo

Participante	Data/conteúdo 1ª etapa	Data/conteúdo 2ª etapa	Data/conteúdo 3ª etapa	Data/conteúdo 4ª etapa
Bia	16/09/2005 <i>The alphabet</i>	07/10/2005 <i>Numbers</i>	04/11/2005 <i>Christmas' carol</i>	30/12/2005 <i>Jobs</i>
Cida	23/09/2005 <i>What's this?</i>	21/10/2005 <i>There is / There are</i>	11/11/2005 <i>Everyday activities</i>	09/12/2005 <i>Physical description</i>
Islene	16/09/2005 <i>Greetings</i>	07/10/2005 <i>The face</i>	28/10/2005 <i>Special dates</i>	03/01/2006 <i>Food and drink</i>
Mariana	23/09/2005 <i>Reading strategies</i>	21/10/2005 <i>The human body</i>	18/11/2005 <i>The parts of the house</i>	30/12/2005 <i>Christmas' project</i>

As datas programadas para o planejamento colaborativo sofreram alterações em decorrência de imprevistos na rotina das participantes. Assim, a ordem prevista de duas participantes por semana (Bia e Islene – Cida e Mariana) só foi possível durante as duas primeiras etapas, sendo as etapas seguintes renegociadas a cada planejamento. Isso justifica os longos intervalos nas datas apresentadas no quadro entre a terceira e a quarta etapa.

2.4.6 Sessões reflexivas sobre as micro-aulas e sobre o vídeo das aulas genuínas (gravadas em áudio)

As aulas planejadas foram executadas por meio de micro-aulas e aulas genuínas, sendo divididas em quatro etapas. Na 1ª etapa, cada participante ministrou sua aula planejada para as

próprias colegas na casa da professora-pesquisadora, o que denomino neste estudo como *micro-aulas*. Na 2ª etapa, as participantes ministraram a aula planejada na escola para seus próprios alunos, em uma turma previamente escolhida por elas (por apresentar um número menor de alunos), o que denomino de *aulas genuínas*, sendo estas filmadas para serem utilizadas em sessão de visionamento e posterior reflexão colaborativa. Nas outras duas fases, as aulas planejadas foram novamente executadas por meio de micro-aulas devido ao constrangimento de duas participantes com relação à filmagem.

Logo após a execução das aulas planejadas, era realizada uma sessão reflexiva colaborativa (Magalhães, 2001), na qual as participantes discutiam as aulas assistidas (micro-aulas ou aulas genuínas filmadas), abordando questões metodológicas, lingüísticas e principalmente fazendo reflexões sobre sua prática pedagógica. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para a análise de dados. Foram realizadas doze sessões ao todo em um período de quatro meses de coleta de dados. Uma amostra de trechos da sessão reflexiva se encontra no Anexo F.

2.4.7 Diário das participantes sobre o planejamento colaborativo

No início do primeiro planejamento, foi entregue a cada participante um caderno para servir como um diário no qual, após cada planejamento, as professoras-participantes escreveriam um relato sobre a aula planejada, descrevendo como se sentiram ao planejar colaborativamente, quais as principais dificuldades enfrentadas, quais as contribuições percebidas e principalmente suas reflexões sobre as aulas. Um exemplo dos relatos descritos pelas participantes em seus diários reflexivos encontra-se no Anexo D. Através destes relatos, foi possível comparar o desenvolvimento de cada participante durante o processo dos planejamentos. As participantes ficaram livres para escrever seus relatos em casa e entregá-los no encontro seguinte.

Liberali (1999) discute a importância do diário na formação de professores como instrumento para desenvolver a capacidade de refletir criticamente. Neste estudo, os diários propostos como instrumentos são do tipo “diário individual”, segundo definição de Richards (1991), nos quais os participantes mantêm relatos regulares de experiências de ensino e aprendizagem e reflexões sobre suas ações.

2.4.8 Diário da pesquisadora

Utilizou-se um diário com o intuito de registrar as observações e o desempenho das participantes durante o planejamento colaborativo de aulas. Esse instrumento serviu como mecanismo de auto-reflexão para a pesquisadora acerca de seu papel no processo de desenvolvimento profissional das professoras-participantes. Uma amostra das reflexões descritas no diário de notas da pesquisadora se encontra no Anexo E.

2.4.9 Entrevistas com as participantes e com alguns alunos (gravadas em áudio)

Na última sessão reflexiva, a professora pesquisadora agendou uma data para a realização de uma entrevista estruturada (Ver exemplo no Anexo G) com cada participante para que individualmente avaliassem o que significou para elas nas duas primeiras etapas a participação no estudo e as conseqüências das sessões de reflexão para a sua vida profissional. Esta entrevista foi realizada uma semana após a última sessão reflexiva, constituindo-se de sete perguntas. Também foram entrevistados alguns alunos de cada participante.

Para uma melhor visualização acerca dos instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa e do objetivo de cada um deles apreseto, a seguir, um quadro trazendo os instrumentos de pesquisa, assim como os participantes com os quais esses instrumentos foram utilizados:

QUADRO 2.5: Síntese dos instrumentos usados durante a coleta de dados

Instrumentos de Coleta			
Instrumentos	Realização	Período	Objetivo
Sessão reflexiva inicial (gravada em áudio)	A pesquisadora e as quatro participantes	Agosto (2005)	Interação entre as participantes e levantamento de conteúdos para planejamento.
Questionário inicial	As participantes individualmente	Agosto (2005)	Obter informações pessoais e profissionais sobre as participantes.
Planos de aula das participantes	Participantes individualmente.	De agosto (2005) a Setembro (2007)	Analisar como as participantes planejavam suas aulas.
		De setembro (2005) a janeiro (2006)	Empreender o planejamento colaborativo de aulas.
		De março (2007) a abril (2007)	Verificar se houve mudanças na forma registrar o planejamento das aulas.

Instrumentos de Coleta			
Instrumentos	Realização	Período	Objetivo
Notas de observação de aulas	Pesquisadora	Agosto de 2005 De março (2007) a abril (2007)	Observar como as participantes ministravam suas aulas antes da participação na pesquisa. Verificar se houve mudanças na prática das participantes após a realização do planejamento colaborativo e da reflexão
Planejamento colaborativo de aulas	A pesquisadora e as quatro participantes individualmente	De setembro (2005) a janeiro (2006)	Desenvolver um formato de plano mais detalhado no modelo <i>PPP</i> e <i>PWP</i> .
Sessões reflexivas sobre as micro-aulas e sobre o vídeo das aulas genuínas (gravada em áudio)	A pesquisadora e as quatro participantes	De setembro (2005) a janeiro (2006)	Refletir sobre as aulas das participantes e sua prática pedagógica de modo geral.
Diários das participantes sobre o planejamento colaborativo	As participantes individualmente	De setembro (2005) a janeiro (2006)	Gerar dados sobre as impressões e reflexões das participantes em relação ao planejamento colaborativo.
Diário da pesquisadora	Pesquisadora	De agosto (2005) a abril (2007)	Avaliar o desenvolvimento das participantes durante o processo do planejamento colaborativo.
Entrevista com as participantes e com alguns alunos (gravada em áudio)	A pesquisadora e as participantes individualmente. Alunos e pesquisadora individualmente.	Janeiro (2006)	Avaliar a participação na pesquisa e as contribuições do planejamento colaborativo.

Como se interessava pelo conteúdo e não pela forma lingüística exata das falas dos participantes, elas não foram transcritas *verbatim*. Adotamos dois procedimentos em relação à transcrição das falas das participantes: nas transcrições, foram eliminadas as frases incompletas e as expressões introdutórias e interjetivas, tais como, “eh... né, aí, tipo assim,” e foram corrigidas as estruturas que se desviavam da norma padrão. Na transcrição das interações algumas simbologias foram utilizadas, com base em Pessoa (2002):

Quadro 26: Códigos de transcrição das falas das participantes

Transcrição	Indica...
Sublinhado	Ênfase
...	Pausa
[...]	Trechos suprimidos
[]	Comentários da pesquisadora

2.5 Procedimentos utilizados na análise dos dados

O primeiro instrumento analisado foi o questionário inicial, para obter informações sobre as participantes e as suas histórias de formação como docente. Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa e exaustiva das páginas transcritas das sessões de reflexão, com o intuito de assinalar os tópicos de discussão apresentados durante as interações. Após identificar tais tópicos, foi adotado o mesmo procedimento com as transcrições das entrevistas e com os diários reflexivos das participantes. Assim, foi conduzida a primeira categorização, tomando por base os tópicos que foram recorrentes nos diferentes instrumentos analisados.

Os tópicos de discussão mais recorrentes foram questões acerca do planejamento de aulas, o uso da língua-alvo, a competência lingüística, a motivação em sala e as limitações quanto ao uso da língua-alvo. Tendo definido as categorias iniciais, procedeu-se à análise, partindo dos dados referentes ao planejamento de aulas.

As categorias encontradas foram agrupadas em três fases, o antes (individual), o durante (contexto reflexivo-colaborativo) e o depois (contribuições para a prática), na tentativa de traçar o caminho percorrido pelas participantes ao longo da pesquisa que pudesse revelar as contribuições do estudo para o seu desenvolvimento profissional. Na fase “o individual”, temos considerações acerca do planejamento, concepções de língua e ensino e aprendizagem, plano de aula realizados antes da participação na pesquisa e relatos das dificuldades enfrentadas na prática. Na fase “do individual ao colaborativo”, apresento as etapas desenvolvidas por cada participante durante o planejamento colaborativo e suas reflexões propiciadas por meio deste planejamento. A fase “contribuições do planejamento colaborativo e da reflexão” engloba: reflexão sobre a prática, tomada de consciência e busca por desenvolvimento profissional. Tal análise será detalhada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados de acordo com cada estágio envolvido no processo de planejamento colaborativo e reflexão e está organizado em quatro partes. A primeira parte aborda a análise dos dados relativos ao planejamento individual de aulas, na qual apresentamos um plano de aula típico de cada professora-participante deste estudo e seu respectivo relato, desvelando suas abordagens de ensino e as concepções de língua que subjazem às suas ações pedagógicas. A segunda parte apresenta resultados do planejamento realizado de maneira colaborativa, revelando as contribuições da interação neste processo. A terceira parte relata a análise das reflexões feitas sobre as aulas planejadas e executadas. Na última parte, retomam-se os diários sobre o planejamento colaborativo, as sessões reflexivas, a entrevista final, os planos de aula e as observações de aula para tecer considerações acerca das contribuições deste estudo para o desenvolvimento profissional de cada participante individualmente.

Pretendemos com este capítulo buscar respostas para as perguntas de pesquisa apresentadas no início deste trabalho.

3.1 Planejamento de aulas: o individual

Como um dos objetivos deste estudo é investigar as contribuições do planejamento colaborativo para o desenvolvimento profissional das quatro professoras participantes, faz-se necessária uma breve descrição acerca da maneira como cada professora planejava suas aulas individualmente antes da participação neste estudo. Assim, torna-se possível estabelecer uma comparação de seus planejamentos antes e após a pesquisa desvelando o nível de desenvolvimento e as contribuições deste estudo para o desenvolvimento profissional das participantes no que tange ao planejamento de aulas.

3.1.1 Percepções das participantes sobre o planejamento de aulas

Durante a sessão inicial, as professoras, em conversa informal, discutiram alguns fatores que dificultam o trabalho realizado em sala com os alunos, entre os quais apontaram a insegurança em ministrar certos conteúdos, a desmotivação dos alunos durante as aulas, a dificuldade em trabalhar as habilidades orais e a limitação de suas abordagens em decorrência do pouco conhecimento lingüístico de que dispõem. Após refletirem sobre estes fatores, elas avaliaram que grande parte dos problemas enfrentados em sua prática poderiam ser amenizados dependendo da maneira como preparam suas aulas. Nesse sentido, o planejamento é visto por elas como um elemento-chave para desencadear uma possível mudança.

Iniciaremos nossa análise com base nos depoimentos individuais das participantes acerca do planejamento de aulas e com base em um modelo de plano típico que cada participante costumava realizar antes da participação neste estudo:

[1]

Bom, eu acho que planejar é importantíssimo... O plano de aula dá uma direção para a gente não se perder durante a aula. Eu nunca entro em sala sem ter planejado o que fazer, mesmo sendo de forma bem sintética. [Sessão reflexiva inicial/Bia]

[2]

Eu sempre aprendi que o planejamento é uma ferramenta muito importante para nós professores, eu sempre faço o plano baseado no que o livro propõe, mas em inglês é muito mais difícil. Eu só anoto o que vou fazer para não correr o risco de me perder ou esquecer o que tenho que ensinar. [Sessão reflexiva inicial/Cida]

[3]

Eu planejo sempre minhas aulas, eu não sei bem fazer um plano bem estruturado, principalmente em inglês, mas eu sempre que entro na sala tenho anotado tudo que pretendo fazer naquele dia. Isso me ajuda a direcionar minha aula e a não ficar perdendo tempo, mas o problema é que eu sinto que não sei realmente o que devo ensinar e qual a melhor forma de fazer. [Sessão reflexiva inicial/Islene]

[4]

Planejar é importante e a gente sabe como é terrível o dia que vamos para a sala sem ter planejado o que fazer. A gente fica meio perdida e até o aluno percebe que o professor está enrolando. Na maioria das vezes, eu apenas sigo o livro. [Sessão reflexiva inicial/Mariana]

A visão das quatro participantes sobre o planejamento de aulas é praticamente a mesma, isto é, elas o definem como um elemento de grande importância para direcionar suas ações pedagógicas em sala de aula. Para elas, o planejamento é parte de sua rotina profissional e, mesmo não sendo bem elaborado devido às dificuldades em estruturar um plano mais formal, serve como um “roteiro” para não se perderem durante as aulas.

3.1.2 Os planos de aula de cada participante e suas considerações

Mesmo atribuindo grande importância ao ato de planejar, em diversos momentos as professoras fizeram referência ao planejamento como sendo uma mera descrição dos conteúdos a serem ministrados e demonstraram certa insatisfação com relação aos planos que realizavam. Podemos confirmar essas afirmações analisando o plano típico de cada participante e suas considerações, apresentados a seguir. Os planos foram extraídos do caderno de plano de cada participante, referentes às aulas planejadas durante o ano de 2005, antes da participação neste estudo.

FIGURA 3.1: O plano típico de Bia

<p>Data: Agosto de 2005 Conteúdo: Profissões Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar figuras aos alunos fazendo perguntas sobre as profissões. • Mostrar as palavras em inglês e pedir repetição. • Dar atividade de corresponder vocabulário. • Pedir que os alunos falem sobre a profissão de seus pais. • Atividade de profissões para casa.

[5]

Bom, eu também não sei fazer um plano certinho, bem-estruturado e, como a Mariana disse, a direção não cobra muito do professor de inglês porque não entende e até prefere que a gente faça o plano em português de forma mais simples. Eu faço o plano parecido com o que eu costumava fazer para o primário, só que mais simplificado. Eu gosto de explicar mais detalhado, como faço as atividades, para não esquecer nada e para não ficar repetindo muito as mesmas atividades. Geralmente eu sigo um livro didático, mas sinto falta de saber dosar as atividades das quatro habilidades nas minhas aulas. [Sessão reflexiva inicial/Bia]

Com base no plano apresentado por Bia, notamos que ela tenta elaborar um plano mais detalhado que possa facilitar seu trabalho em sala de aula com os alunos. É possível perceber também que Bia, mesmo afirmando não saber dosar adequadamente atividades que contemplem as quatro habilidades, trabalha atividades que promovam o desenvolvimento da oralidade com seus alunos. Assim, fica evidente o esforço e o desejo de Bia em trabalhar a língua em suas diversas habilidades. Contudo, o plano típico de Bia, mesmo apresentando o conteúdo a ser ministrado e as atividades propostas, é apenas um roteiro, provavelmente feito rapidamente, rotineiramente, por imposição institucional e sem reflexão sobre o que é realizado em sala.

Tendo apresentado as considerações de Bia, passarei a expor as considerações da Participante Cida e seu plano de aula típico realizado antes da participação na pesquisa.

FIGURA 3.2: O plano típico de Cida

<p>Trindade, Março de 2005 Série: 5ª A Conteúdo: Verbo <i>to be</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apostila página 6. • Atividades da folha, completar com <i>am, is</i> ou <i>are</i>. • Tarefa de casa na apostila.
--

[6]

Eu, para falar a verdade, não tenho muito tempo e nem conhecimento para fazer um plano. Eu também faço anotações do que vou fazer em sala ou simplesmente me oriento pelo livro ou pela apostila adotada pela escola. Às vezes, eu só marco as páginas que vou trabalhar e sigo tudo que o livro propõe. Eu quero e preciso aprender a fazer um plano que preste. Quase não trabalho nada de fala, porque tenho muita dificuldade com a língua inglesa. [Sessão reflexiva inicial/Cida]

O plano proposto por Cida e suas considerações revelam sua falta de tempo e de conhecimento para elaboração de um plano mais detalhado. Ela apenas segue um roteiro do que deverá ser feito em sala e repassa todas as atividades propostas pelo material didático adotado pela escola. Podemos perceber, também, que o estilo de aula é mais tradicional, embasado em exercícios gramaticais escritos. Ao contrário de Bia, Cida parece não acreditar na possibilidade de trabalhar a oralidade com seus alunos em decorrência da dificuldade que afirma ter em relação à língua. O relato da participante no excerto anterior corrobora a crítica feita por Almeida Filho (1999), de que, devido à má formação dos professores, eles acabam seguindo os rígidos passos do livro didático e os exercícios propostos por ele, deixando de tomar decisões próprias quanto à adequação do conteúdo às necessidades dos seus alunos.

Com base em seu plano de aula, Islene nos mostra o quanto considera o planejamento importante. Seu plano parece ser mais detalhado do que os de Bia e Cida, visto que, além dos conteúdos e atividades a serem ministrados, ela também esclarece seu objetivo e materiais utilizados, como podemos perceber em seu plano típico:

FIGURA 3.3: O plano típico de Islene

Data: Fevereiro de 2005

Série: 5ª A

Objetivo: Introduzir os cumprimentos em inglês. Apresentar-se para alguém.

- Mostrar aos alunos fichas de *Greetings* e ir apresentando os cumprimentos, pedindo que os alunos repitam.
- Montar um diálogo no quadro com os alunos para praticarem com os colegas (cartazes).
- Introduzir *Nice to meet you*.
- Criar uma situação para que se apresentem em inglês uns para os outros.
- Atividades sobre *Greetings* (cumprimentos e traduções)
- Para casa, preencher o diálogo nos balões.

[7]

Eu sempre fui de planejar aulas, sempre segui planos desde que aprendi a fazer no magistério, estou muito acostumada a planejar [...] Assim como a Bia, também continuo fazendo parecido com o plano de aula do primário, porque não sei fazer de outra forma, mesmo sabendo que no inglês deve ser diferente. Eu sigo muito o plano que o livro propõe [...] Quando eu faço o plano no caderno... eu coloco os pontos que vou trabalhar e as tarefas que vou pedir. Acho que isso não é na verdade um plano. Estou ansiosa para começar a planejar para mudar isso. [Sessão reflexiva inicial/Islene]

A aula planejada por Islene parece apresentar os estágios de apresentação e prática do modelo *PPP*, mesmo ela não tendo conhecimento deste modelo formal de planejamento. Islene demonstra preocupação em envolver os alunos em atividades em pares e criar situações para o desenvolvimento da oralidade, mesmo trabalhando com um número grande de alunos por sala.

A participante Mariana, assim como as outras, acredita que planejar é importante para direcionar suas ações em sala de aula. O plano de aula a seguir revela o típico plano de Mariana realizado semanalmente em sua rotina profissional:

FIGURA 3.4: O plano típico de Mariana

Data: Agosto de 2005

Série: 7ª

Conteúdo: Revisão de *Simple Present*

- Apresentar as figuras das ações e fazer perguntas em 3ª pessoa.
- Treinar a pronúncia dos verbos.
- Atividade da folha: completar os espaços com o verbo no presente.
- Corrigir tarefa de casa (página 16)

[8]

Eu acho que o plano que eu faço não é bem um plano, assim bem feito, mas eu anoto tudo o que eu tenho que fazer e separo os materiais a utilizar. Na verdade eu nunca vi um plano de aula de inglês, todas as minhas colegas, quando fazem também é só

um roteiro e, como a coordenação da escola não entende muito da língua, não cobram muito da gente. [Sessão reflexiva inicial/Mariana]

Apesar de afirmar não ter conhecimento suficiente para fazer planos de aula, dedica algum tempo para preparar as suas aulas e os materiais a serem utilizados, mesmo não recebendo cobranças institucionais com frequência. O depoimento de Mariana revela que a própria instituição contribui para que o professor de língua estrangeira na escola regular atue de forma isolada e descompromissada, visto não lhes fornecer um acompanhamento adequado e não tomar conhecimento do trabalho por ele realizado. Isto corrobora as afirmações de Paiva (2003) ao dizer que a orientação pedagógica nas escolas fica a cargo de pedagogos que não têm conhecimento do idioma e nem de lingüística aplicada necessários para amparar o professor de língua estrangeira.

O plano de Mariana, da mesma forma dos planos das demais participantes, se resume a uma mera descrição de conteúdos e atividades a serem ministradas. Com base nas atividades propostas por ela, notamos que a preocupação com o desenvolvimento da habilidade oral é mínima, restringindo-se apenas aos exercícios de repetição. Seu estilo parece ser tradicional, priorizando exercícios gramaticais escritos.

Apesar de serem bastante experientes na carreira do magistério e reconhecerem a importância do planejamento de aulas, tanto as participantes da pesquisa quanto grande parte dos professores de língua estrangeira da rede pública não dispõem de tempo suficiente para se dedicar ao planejamento. Estes profissionais estão sempre envolvidos em uma jornada de trabalho que não permite mais do que “ações mais práticas” no ato de planejar como, por exemplo, listar tópicos de conteúdos ou simplesmente seguir um plano pronto proposto pelo livro didático.

Ao analisar os planos de aula anteriormente apresentados, foi possível perceber que as quatro participantes não seguem nenhum modelo formal existente de forma consciente (*PPP*, *PWP*, *TTT*, *ESA*), provavelmente em decorrência da falta de conhecimento teórico relacionado ao planejamento de aulas. Contudo, observamos que todas utilizam um esquema de tópicos relevante para organizar os conteúdos e procedimentos da aula a ser ministrada.

Os planos de Cida e Mariana são bastante resumidos, apresentando basicamente uma listagem dos conteúdos e atividades previstas para a aula. Quanto aos planos de Bia e Islene, notamos que, mesmo apresentando o plano em tópicos, preferem adotar uma explicação mais detalhada dos procedimentos de sala de aula.

A análise até o momento apresentada com relação ao planejamento individual das participantes não pretende rotular negativamente o registro formal de seus planos de aula,

nem tampouco impor que um determinado modelo formal seja melhor do que outro. O objetivo primordial foi partir do conhecimento prático que elas têm sobre planejamento, para depois apresentar planos formais que pudessem contribuir com a problematização de suas ações pedagógicas e com possíveis soluções para as dificuldades prováveis de realização das aulas. Além do mais, o planejamento proposto neste estudo não se restringe meramente ao registro formal dos conteúdos e procedimentos de uma aula, mas a um planejamento que englobe momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Com relação às abordagens que utilizam, as atividades propostas parecem estar embasadas no método tradicional de ensino, que prioriza o ensino da língua por meio de exercícios gramaticais e o uso de língua materna durante as aulas. Percebemos, também, reflexos do método audiolingual em atividades de *drills* planejadas pelas participantes, as quais podem se tornar um bom aliado à aprendizagem dos alunos, se a elas são adicionadas outras estratégias de aprendizagem.

As aulas de Cida e Mariana apresentam as características do método tradicional de ensino de forma mais marcada do que as atividades propostas por Bia e Islene. Os planos das duas últimas demonstram uma preocupação com o desenvolvimento da oralidade durante as aulas e uma tentativa de conduzir o aluno a usar a língua de forma significativa. Temos como exemplo os diálogos de apresentação no plano de Islene e a descrição das profissões dos pais no plano de Bia. Ambos são indícios do uso de atividades de cunho comunicativo na prática dessas participantes.

A abordagem de ensinar das participantes pode ser decorrente de sua visão de língua e de sua concepção do que seja ensinar e aprender uma língua, pois muitos professores em exercício acabam *repassando* os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar e acadêmica ou utilizando os mesmos métodos pelos quais aprenderam, ainda que não sejam os mais adequados à realidade de seus alunos.

Na próxima seção, analisaremos as concepções das participantes acerca do processo de ensino e aprendizagem e as visões de língua que subjazem às suas ações pedagógicas.

3.1.3 Concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem e visões de língua subjacentes às ações pedagógicas das participantes

Durante a sessão reflexiva inicial, coletei as considerações das professoras-participantes sobre o que significava para elas ensinar e aprender, assim como a sua definição

de língua. O quadro a seguir revela que as respostas não foram muito diferentes; contudo, possibilitou ter uma visão inicial do que cada uma pensava e como se sentiam como professoras de língua estrangeira.

QUADRO 3.1: Concepções de língua e de ensino e aprendizagem de língua das participantes

	Bia	Cida	Islene	Mariana
Para você o que é aprender?	É ampliar e internalizar novos conhecimentos.	É adquirir conhecimento daquilo que não sabemos.	É adquirir novos conhecimentos.	É assimilar coisas novas que são ensinadas.
Para você o que é ensinar?	É contribuir com o conhecimento de alguém transmitindo o que sabemos.	É transmitir o conhecimento que temos.	É compartilhar saberes.	Ensinar envolve repassar o que aprendemos da melhor maneira possível.
Como você define língua?	É um conjunto de regras e palavras que usamos para nos comunicar.	É um sistema complexo de regras e estruturas lingüísticas.	É um sistema de códigos que usamos para nos comunicar.	É um conjunto de símbolos e regras para a comunicação.
O que é mais difícil em ser professor de língua estrangeira?	Saber dominar a língua que ensinamos.	Saber falar e preparar boas aulas.	Ensinar sem saber o suficiente para motivar os alunos a falar.	Saber o que ensinar, como ensinar e saber usar a língua.

Ao analisar as respostas das participantes, podemos perceber pelas escolhas das ações – “ampliar”, “internalizar”, “adquirir” e “assimilar” para definir aprender e “contribuir”, “transmitir” e “repassar” para definir ensinar – que a visão das participantes sobre a educação reflete uma concepção mais tradicional na qual aprender é somar conhecimentos e formar hábitos, e ensinar é transmitir conhecimentos.

Bia possui uma visão de ensino como contribuição, porém essa contribuição se dá por meio da transmissão de conhecimentos. Cida e Mariana também vêem o ensino como transmissão de conhecimentos, no qual o professor é detentor do saber. Por outro lado, Islene já apresenta uma visão mais comunicativa e colaborativa, no qual ensinar é compartilhar e não apenas transmitir conhecimento. Provavelmente, ela vê o professor como um facilitador, alguém que medeia a construção do conhecimento.

Com relação às visões de língua apresentadas pelas participantes, as respostas baseiam-se em uma visão estruturalista de língua. Vemos a presença de termos como “sistema complexo”, “conjunto de regras” ou “estruturas” que compõem as definições. Retomando as visões de língua apresentadas por Tudor (2001), percebemos que a língua é vista pelas participantes como um sistema de regras, em especial para Cida. Segundo as definições de Bia, Islene e Mariana, a língua também é vista como forma de realização de ações (Tudor,

2001), ou seja, é um instrumento de comunicação. Se retomarmos os planos típicos das participantes, veremos que os conceitos de língua por elas apresentados refletem suas abordagens de ensino: Cida e Mariana trabalham a língua como sistema de regras, enfatizando exercícios gramaticais e de prática escrita. Por outro lado, Bia e Islene, além de trabalhar aspectos estruturais da língua, tentam produzir atividades que estimulem o uso da língua em sala para algum determinado propósito, como falar sobre a profissão dos pais aos colegas (plano de Bia) e apresentações pessoais (plano de Islene).

Em relação às dificuldades enfrentadas na profissão, parece ficar evidente a preocupação com relação ao domínio da língua. Segundo elas, o pouco conhecimento lingüístico limita sua abordagem de ensino e causa frustração como professoras de língua estrangeira. O depoimento das participantes vai ao encontro dos apontamentos de Celani (1991), segundo os quais grande parte dos alunos egressos do curso de Letras saem sem adquirir a competência comunicativa necessária para a atuação em sala de aula.

No próximo item, analisaremos como se deu o processo de desenvolvimento das participantes durante o planejamento colaborativo.

3.2 Planejamento de aulas: do individual ao colaborativo

Esta parte do trabalho visa mostrar como ocorreram as negociações e como se deu o processo de desenvolvimento das participantes durante o planejamento colaborativo.

3.2.1 Da descrição de conteúdos ao ato de planejar

Com o intuito de levar ao conhecimento das participantes modelos formais de planos de aula e incentivar a reflexão sobre seus planejamentos individuais, alguns modelos foram apresentados e discutidos com as participantes durante o primeiro planejamento. Dentre eles, os modelos *PPP* (apresentação, prática e produção) e *PWP* (pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura) foram escolhidos pelas próprias participantes para servir como base de seus planejamentos de aula. Tópicos como controle do tempo em relação ao conteúdo, dúvidas de vocabulário relacionado ao foco da aula, tipo de interação propiciada pela metodologia ou escolha e adequação de atividades a serem trabalhadas tornaram-se objeto de discussão em um primeiro momento do planejamento colaborativo.

Em um segundo momento, com base no conteúdo estabelecido pelas professoras, foi elaborado um plano formal seguindo as etapas propostas pelo modelo *PPP*, com ênfase nos estágios de aquecimento, apresentação e prática. Assim, elas próprias perceberam que a mera listagem de conteúdos era importante, porém insuficiente para servir como um guia de ações durante a aula.

A seguir, apresentam-se os relatos sobre o desenvolvimento de cada participante individualmente durante as quatro etapas do planejamento colaborativo.

3.2.1.1 Bia

A primeira aula planejada com Bia aconteceu duas semanas após a sessão reflexiva inicial, sendo ela a primeira pessoa a realizar o planejamento colaborativo. O conteúdo escolhido foi *The alphabet*. Bia estava empolgada e ao mesmo tempo insegura. Conversamos bastante sobre o planejamento que ela costumava realizar sozinha e, em seguida, apresentei melhor o modelo formal de plano (*PPP*), explicando cada um de seus estágios. A participante fez muitas perguntas, porém evitou propor suas idéias para as atividades de aquecimento e apresentação da aula planejada. Bia escreveu em seu diário, após o primeiro planejamento, que ela se sentiu insegura porque estava trabalhando um conhecimento novo, mas apesar deste sentimento ela acredita que o planejamento foi favorável:

[9]

Hoje foi meu primeiro planejamento e eu me senti muito insegura. Apesar de ter bastante intimidade com a Dê, senti um pouco de bloqueio ao expor minhas idéias sobre o plano que estávamos realizando. Eu achei as discussões sobre os modelos de planos que ela mostrou muito importante, pois percebi muita falha no meu planejamento e vi que saber teoria é importante. Achei muito difícil o modelo do *PPP*... Tenho certeza que o plano só foi possível porque ela estava me ajudando com a língua o tempo todo. A aula planejada sobre o alfabeto ficou muito legal [Diário reflexivo/Bia].

O relato da participante Bia revela que não houve muita interação durante este primeiro encontro, provavelmente em decorrência da insegurança quanto à participação em uma pesquisa e da dificuldade com relação ao uso da língua inglesa. Contudo, o desempenho da participante melhorou nos planejamentos seguintes e o nível de interação aumentou durante o segundo planejamento.

Em seu segundo planejamento, Bia escolheu trabalhar os números com seus alunos por achar o conteúdo difícil e ao mesmo tempo chato de ser trabalhado. Ela relatou se sentir

mais segura e demonstrou compreensão dos estágios de aquecimento e apresentação, os quais ela preparou sem muita intervenção da pesquisadora, como se confirma no excerto a seguir:

[10]

Nesta aula, nosso planejamento foi muito rápido devido à falta de tempo, mas foi muito proveitoso. Apesar de estar muito gripada, eu interagi muito mais nesse planejamento do que no primeiro. Consegui montar o *warmer* e o *presentation* sozinha, mas tive dificuldade em planejar atividades menos tradicionais para *practice*. Eu aprendi muito com a pronúncia correta dos números e fiquei muito triste em saber que havia ensinado errado durante tanto tempo. Eu achei ótimo rever os símbolos fonéticos para me ajudar a conferir as pronúncias das palavras antes de ensinar errado. Eu percebi que do último plano para esse eu estou arriscando mais inglês na sala com meus alunos e fiquei feliz comigo. [Diário reflexivo/Bia]

Podemos inferir do depoimento de Bia que o momento de planejamento despertou nela a reflexão quanto ao cuidado com a pronúncia ensinada aos alunos e resgatou a consciência da importância do conhecimento dos símbolos fonéticos para auxiliar nas dúvidas relacionadas à pronúncia das palavras.

Em seu terceiro planejamento, Bia demonstrou maior segurança e autonomia ao planejar sua aula sobre *Christmas*. A participante não apenas escolheu todas as atividades para os estágios de antes, durante e depois, como também criou um material didático autêntico para ser usado no início de sua aula com o objetivo de envolver e motivar seus alunos. Ao produzir seu próprio material, a participante Bia não apenas demonstrou criatividade, mas principalmente indício de autoria, colocando-se além dos estágios e técnicas propostos durante o planejamento. Essa produção foi significativa para o desenvolvimento de Bia e para o desenvolvimento das outras participantes, visto que, em aulas posteriores à apresentação do material de Bia, as participantes Islene e Mariana também apresentaram material didático criado por elas.

Um aspecto interessante, que merece ser relatado aqui, diz respeito ao fato de Bia ser a única participante a sugerir o planejamento de uma aula com música em língua inglesa. Ela o fez visando não apenas ao desenvolvimento de compreensão oral, mas visando principalmente explorar a letra da música como um texto a ser trabalhado por meio de estratégias de leitura.

As considerações feitas por Bia no relato a seguir, extraído de seu diário, após o terceiro planejamento, confirmam as afirmações anteriores:

[11]

Nessa aula pude comprovar realmente os benefícios do modelo *PPP* no planejamento. Compreendi perfeitamente os passos para um bom plano formal. Percebi que a forma de planejar e nossas reflexões têm contribuído grandemente para mudanças na minha prática em sala. Fiz o plano quase todo sozinha, o que me deixou muito feliz, aprendi muito vocabulário relacionado à *Christmas* e conferi

todas as pronúncias no dicionário [...]. Criei um material novo para fazer uma atividade de *warmer* e todas as meninas adoraram e me elogiaram. Eu acho que fiz uma boa escolha do conteúdo porque sempre quis saber mais sobre as estratégias de como trabalhar texto em inglês e hoje eu ampliei meus conhecimentos sobre isso, propondo trabalhar a letra da música como texto. Estou me sentindo bem mais criativa e segura. [Diário reflexivo/Bia]

A segurança a que Bia se refere é provavelmente consequência do ato de planejar mais consciente, da reflexão sobre sua abordagem de ensinar e da interação com outras participantes. Durante a sessão de reflexão, após a execução de sua terceira aula, Bia relatou:

[12]

As sugestões das aulas das colegas têm sido ótimas. Eu tenho aproveitado muito das experiências aqui para enriquecer minhas aulas [...] No momento de planejar, me lembro das sugestões apresentadas aqui e acabo tendo novas idéias para melhorar minhas aulas. [Sessão reflexiva/Bia]

Durante o quarto e último planejamento de Bia, ela estava bastante segura do conteúdo e da forma como gostaria de planejar sua aula. Bia escolheu conteúdo de profissões por querer fazer diferente uma aula que ela já havia ministrado inúmeras vezes. Bia estruturou seu plano praticamente sozinha, descrevendo todos os passos dentro dos estágios de aquecimento, apresentação e prática. Contudo, necessitou de ajuda para redigir seu plano em língua inglesa, devido à dificuldade enfrentada com o idioma, como podemos confirmar no excerto a seguir:

[13]

Trabalhei essa aula sem medo nenhum, bem tranqüila, e atribuo isso aos três últimos planejamentos colaborativos com a Dê, nos quais aprendi muito. Creio que tive um grande progresso até aqui. Vejo isso até mesmo por essa aula que planejei hoje sobre as profissões, pois mesmo já tendo dado essa aula muitas vezes, hoje eu tive um novo olhar para planejar esse conteúdo. Já sou capaz de fazer o plano só, pensando em atividades mais motivadoras e que promovam o diálogo entre os alunos. Já consigo checar as pronúncias duvidosas e me conscientizei da importância de planejar refletindo sobre como minha aula irá contribuir para a aprendizagem dos meus alunos. [Diário reflexivo/Bia].

O diário de Bia revela que sua habilidade para planejar foi estimulada. O planejamento que outrora era basicamente uma formalidade institucional e rotineira passou a ser um instrumento de reflexão. Um resultado bastante positivo do envolvimento de Bia no planejamento colaborativo é o fato de ter trabalhado junto com Mariana na elaboração de um projeto sobre *Christmas* em encontros agendados fora da pesquisa. As duas participantes decidiram preparar uma seqüência de quatro aulas sobre o Natal, nas quais seriam trabalhadas atividades de leitura, escrita, bem como compreensão oral e fala.

Ao final dos planejamentos, Bia deixou de descrever conteúdos ou listar atividades e passou a planejar de forma mais elaborada e facilitadora de ações em sala. Provavelmente Bia continuará fazendo seus planos em língua portuguesa, porém será capaz de fazê-lo como forma de refletir sobre sua prática e sobre sua visão de ensino de língua. Podemos visualizar o desempenho de Bia com maior clareza por meio do quadro a seguir:

Quadro 3.2: Desempenho de Bia durante o planejamento colaborativo

Bia	Conteúdo planejado	Nível de interação	Desempenho no planejamento	Conhecimentos adquiridos	Reflexões
1º planejamento	<i>The Alphabet</i>	Ouvinte na maior parte do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de atividade de aquecimento para o plano. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelos formais de plano. Desenvolvimento dos estágios do PPP. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento das limitações em seu plano e da importância da teoria.
2º planejamento	<i>Numbers</i>	Participativa	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de atividades de aquecimento e apresentação. Confecção de bingo numérico. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de prática. Revisão de símbolos fonéticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Maior uso da língua-alvo durante as aulas. Preocupação em certificar-se da pronúncia das palavras antes de ensiná-las.
3º planejamento	<i>A Christmas carol</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do plano seguindo os estágios propostos pelo PPP com êxito; Produção de material. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado a <i>Christmas</i>; Estratégias de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> O planejamento contribuiu para mudanças na prática pedagógica.
4º planejamento	<i>Occupations</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia no planejamento. Ler transcrições fonéticas; Projeto <i>Christmas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado a profissões. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre como suas aulas contribuem para a aprendizagem dos alunos.

3.2.1.2 Cida

A participante Cida foi a última a realizar o planejamento durante a primeira etapa. Ela estava extremamente nervosa e insegura com relação ao planejamento. O conteúdo escolhido por ela foi *What's this?* e *School objects*, por considerar melhor iniciar o planejamento colaborativo com um conteúdo mais fácil. No início do planejamento, Cida não se expôs muito, preferiu ouvir e observar. Ela demonstrava vergonha em expor sua metodologia e evitou falar sobre suas aulas. Porém, no decorrer do planejamento, ela se sentiu mais à

vontade e menos constrangida, fazendo algumas perguntas sobre os estágios do plano formal que foi apresentado e relatou seu constrangimento junto ao grupo por se sentir menos capaz do que as outras participantes, como se confirma em seu relato após o primeiro planejamento:

[14]

Eu confesso que fiquei muito perturbada após esse primeiro planejamento. A sensação que eu tenho é a de que não sei nada e que minhas aulas são muito chatas. Eu achei muito interessante conhecer os modelos formais de plano e aprendi muito com a Delaine hoje e, graças a Deus, ela me deixou bastante à vontade. Pelo que percebi, isso vai ser um desafio muito grande para mim, especialmente porque, de todas as participantes, eu acho que sou a pior, a que tem maior dificuldade, mas acho que participar desse trabalho vai ser muito enriquecedor pra mim e para as meninas. Adorei o plano que fizemos juntas e estou ansiosa para dar essa aula para meus alunos. [Diário reflexivo/Cida]

O relato de Cida revela que, apesar de sua insegurança e das dificuldades que enfrenta com relação à língua, ela demonstra uma pré-disposição ao trabalho colaborativo e uma ansiedade em avaliar o resultado de seu primeiro planejamento na aula que irá ministrar. Durante a estruturação do plano, Cida pediu sugestões de atividades para introduzir, apresentar e praticar o conteúdo proposto. O nível de interação foi mínimo e se ateve às discussões sobre os estágios do plano formal.

Em seu segundo planejamento, o tópico escolhido foi o uso das estruturas *there is* e *there are*. Cida estava menos nervosa e menos constrangida em conversar sobre suas aulas. Porém, o nível de interação foi praticamente o mesmo durante o primeiro planejamento, visto que o plano formal foi estruturado seguindo sugestões da pesquisadora na maior parte do tempo. Sua produtividade foi demonstrar melhor compreensão dos estágios do plano, em especial para os estágios de aquecimento e de apresentação. Podemos inferir pelas escolhas dos conteúdos para o planejamento de Cida que ela demonstra maior segurança e facilidade em ministrar tópicos gramaticais, provavelmente em decorrência de ser parte de sua rotina de sala de aula. A participante Cida relata em seu diário após o segundo planejamento a conscientização quanto à importância da aprendizagem da língua para melhorar suas aulas. Isso evidencia seu desejo e necessidade de desenvolvimento profissional:

[15]

Fiquei um pouco nervosa nessa aula por saber que seria filmada, mas já melhorei em vista da primeira aula. Eu estou começando a entender bem os estágios de um plano mais formal [PPP], porém estou vendo em cada planejamento o quanto preciso aprender inglês para melhorar minhas aulas. Antes desse contato, eu achava que eu estava bem, mas agora sei o quanto tenho que aprender para ser realmente uma professora de inglês. Minha pronúncia já começou a melhorar com nossos planejamentos, mas ainda cometo erros horrríveis e passo isso para meus alunos. Tivemos um pouco de fonética hoje, mas eu acho extremamente difícil. Não consigo

checar pronúncia no dicionário sozinha, apesar de ter percebido o quanto isso é importante para nós professores de inglês que têm dificuldades na pronúncia de diversas palavras. [Diário reflexivo/Cida]

Com base neste diário de Cida após seu segundo planejamento, é possível perceber certa frustração com relação à profissão, visto que ela não se vê realmente como professora de língua inglesa. Percebemos também que Cida inicia um processo de reflexão sobre a sua prática durante os planejamentos, ao dizer que, antes das discussões propiciadas pelo estudo, ela considerava sua prática boa, ao passo que agora começa a repensar sua opinião.

O terceiro planejamento de Cida marca o início de um planejamento realmente colaborativo para esta participante. Isto se deve ao fato de Cida ter participado mais da construção de seu plano formal, sendo dela as sugestões de aquecimento e apresentação para sua aula sobre *Everyday activities*. Além de propor atividades, ao invés de simplesmente aceitar sugestões, Cida estava bastante confiante e segura da maneira como gostaria de preparar sua aula sugerindo que houvesse uma forma de levar os alunos a praticar oralmente o novo vocabulário ensinado. Isto revela o indício de uma mudança em sua abordagem de ensinar, que antes era embasada em exercícios gramaticais de caráter essencialmente tradicional:

[16]

Graças a Deus, me sinto mais à vontade em estruturar meu plano seguindo o modelo do *PPP*. Não consigo escrever nada em inglês, por isso a Delaine continua fazendo comigo, mas já consigo seguir sozinha os estágios do plano se forem feitos em português. Aprendi muito com o vocabulário das atividades diárias, principalmente a pronúncia. Percebi a importância dos recursos visuais nas aulas e também do uso de atividades que proporcionem a prática oral. [Diário reflexivo/Cida]

Cida demonstrou durante os dois últimos planejamentos uma motivação e desejo de aprender muito forte. Ela parecia estar com uma nova visão sobre seu papel como professora de língua e menos frustrada com relação ao seu desempenho lingüístico. Durante o seu quarto planejamento, para o qual o conteúdo escolhido foi *Physical description*, Cida estava bastante participativa durante as negociações das atividades para cada estágio do planejamento e propôs a sugestão de um material didático muito interessante para praticar o conteúdo proposto. Ela sugeriu confeccionar uma espécie de quebra-cabeça com figuras de diferentes tipos físicos, diferentes cores de olhos e diferentes tipos e comprimentos de cabelo, com o objetivo de fazer uma competição em grupo treinando o vocabulário apresentado. Ela daria a descrição de uma pessoa e o grupo que montasse primeiro a imagem da pessoa descrita marcaria ponto. Contudo, devido a questões familiares, Cida não teve tempo para

confeccionar o material antes da execução de sua aula e acabou ficando apenas como sugestão para as outras participantes. O relato de Cida sobre seu quarto planejamento revela um pouco de sua visão sobre ser professora de língua e sobre a necessidade de desenvolvimento profissional:

[17]

Esse foi para mim meu melhor planejamento, apesar de ter escolhido o conteúdo mais difícil de todos, eu montei meu plano praticamente sozinha, só que em português. Tive dificuldades com as pronúncias das palavras, mas já estou entendendo as transcrições pra checar minhas pronúncias. (...) Eu acho que porque depois de tudo que passamos juntas no grupo e de tudo que aprendi, já não me sinto pior que nenhuma das meninas. Me vejo professora de inglês da escola pública que, como cada uma das outras meninas, cometo muitos erros e preciso me desenvolver e estar sempre pensando sobre minha prática podendo melhorar cada vez mais. [Diário reflexivo/Cida]

O quadro a seguir oferece um panorama do desempenho de Cida durante as quatro etapas do planejamento.

QUADRO 3.3: Desempenho de Cida durante o planejamento colaborativo

Cida	Conteúdo planejado	Nível de interação	Desempenho no Planejamento	Conhecimentos adquiridos	Reflexões
1º planejamento	<i>What's this?</i> <i>School Objects</i>	Ouvinte na maior parte do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Pediu e seguiu sugestões da pesquisadora no plano. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelos formais de plano. Desenvolvimento dos estágios do PPP. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação no estudo é um desafio. Pouco conhecimento lingüístico.
2º planejamento	<i>There is/ There are</i>	Ouvinte maior parte do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Pediu e seguiu sugestões da pesquisadora no plano. 	<ul style="list-style-type: none"> Melhor compreensão dos estágios do planejamento. Revisão fonética. 	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de aperfeiçoamento lingüístico.
3º planejamento	<i>Everyday activities</i>	Participativa	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de atividades de aquecimento e apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado a atividades diárias. Revisão fonética. 	<ul style="list-style-type: none"> Importância do uso de atividades que promovam a prática oral.
4º planejamento	<i>Physical description</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de atividades de aquecimento, apresentação e prática. Sugestão de confecção de material. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado a descrições físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de si mesma como professora de inglês e consciência da necessidade de formação continuada.

3.2.1.3 Islene

O primeiro planejamento realizado com a participante Islene foi bastante tranquilo e produtivo apesar da insegurança e do nervosismo que ela apresentava. O conteúdo escolhido por ela foi *Greetings*, por querer fazer uma revisão com seus alunos e propor atividades de prática oral. Islene, assim como Bia, já incorporava atividades mais comunicativas em sua prática, contudo sempre tiveram dificuldades em dosar as habilidades a serem trabalhadas e acabavam ficando muito presas ao livro didático. Durante seu primeiro planejamento, Islene pediu muitas explicações quanto ao modelo formal de plano apresentado e preferiu não expor muito suas sugestões. Conferimos algumas pronúncias relacionadas ao conteúdo escolhido e fizemos uma revisão de símbolos fonéticos, o que levou Islene a perceber o quanto se pode aprender durante o momento de planejar. Em seu diário após o primeiro planejamento ela relatou:

[18]

Ao planejar a aula sobre os *greetings* com a Delaine, me senti muito insegura e sem iniciativa, preferi ouvir e compartilhar sugestões. Descobri uma nova forma de planejar, ou seja, de estruturar um plano usando um modelo formal que eu nunca tinha ouvido falar: o *PPP*. Neste planejamento eu aprendi mais do que planejei e descobri o quanto o planejamento pode contribuir para meu crescimento profissional. Eu descobri o *warmer* como forma de envolver os alunos na aula e vi que é necessário organizar as atividades de prática tentando não trabalhar apenas uma habilidade como eu geralmente fazia, treinando mais escrita e leitura. O melhor de tudo foi perceber que é possível aprender muito, principalmente língua, durante o momento do planejamento e repensar a minha forma de ensinar para melhor contribuir com a aprendizagem dos meus alunos. Eu senti que meu planejamento era mais por rotina do que por intenção na aprendizagem deles. Foi tão doloroso perceber isso quanto ter que fazer o plano em inglês! [Diário reflexivo/Islene]

Com base no relato anterior, podemos perceber que Islene, já no primeiro planejamento, inicia seu processo de reflexão propiciado pelo planejamento, considerando sua abordagem de ensinar as habilidades da língua e sua visão de planejamento. Apesar de se manter como ouvinte na maior parte do tempo, o desempenho da participante melhorou nos planejamentos seguintes e o nível de interação aumentou durante o segundo planejamento.

O conteúdo escolhido por Islene para seu segundo planejamento foi *Parts of the body*. Islene afirmou ter escolhido esse conteúdo devido à grande dificuldade que tinha quanto à pronúncia de algumas palavras referentes ao conteúdo. Por esse motivo, a revisão de símbolos fonéticos e leitura de transcrições no dicionário foram trabalhadas com Islene antes de o plano formal ser redigido. Ao estruturar o plano, a participante o iniciou, sem a ajuda da pesquisadora, e propôs a atividade de aquecimento para o início da aula. Apesar de Islene ter

pedido sugestões para as atividades de apresentação e prática de sua aula, todas as atividades propostas foram colaborativamente negociadas. Vejamos o que Islene escreveu em seu diário após o segundo planejamento:

[19]

Neste planejamento me senti mais segura, porém ainda fiquei esperando pela Delaine. Já entendi melhor os estágios do *PPP* e até iniciei o plano sozinha, mas é muito difícil descrever os procedimentos em inglês. Eu aprendi a checar pronúncia através da transcrição fonética e prever palavras novas que os alunos poderiam vir a perguntar, relacionadas ao tópico da aula. Aprendi muito vocabulário novo sobre partes do corpo humano e vi o quanto preciso estudar fonética, já que na faculdade não aprendi como deveria. Eu estou apaixonada pelas atividades de *warmer* e percebi que minhas aulas depois dos nossos encontros estão bem mais interessantes, porém estou com medo de executar essa aula que planejei hoje porque será filmada. [Diário reflexivo/Islene].

Após colocar em prática sua segunda aula planejada, a participante Islene relatou durante uma sessão reflexiva que ficou surpresa com seu desempenho, ao ministrar a aula seguindo um modelo mais elaborado ao planejar:

[20]

Eu fiquei assim, super feliz hoje ao dar essa aula porque eu estava bem segura do conteúdo que ia ministrar, ao contrário de outras aulas. Na hora do planejamento, nós fizemos uma lista de palavras que os alunos poderiam perguntar por estarem relacionadas ao que eu ia ensinar, e eu vi que isso ajuda muito. Além disso, quando a gente programa os passos mais certinhos, até o tempo da aula fica mais bem aproveitado. [Sessão reflexiva/Islene]

Ao retomarmos os conceitos teóricos apresentados no Capítulo 1, vemos que um aspecto importante do planejamento é proporcionar aos professores a oportunidade para prever possíveis problemas em suas ações pedagógicas (Harmer,1998). Isso contribui para que os professores tenham maior segurança e melhor preparo ao ministrar seus conteúdos.

Em seu terceiro planejamento, Islene demonstrou maior segurança e autonomia ao planejar sua aula sobre *Special dates*. O conteúdo sugerido por ela se deve ao fato de Islene querer revisar os meses do ano e aproveitar o assunto para introduzir um projeto sobre *Christmas* que estava sendo criado pelas participantes Bia e Mariana. O relato de Islene sobre seu terceiro planejamento revela como a participante avalia seu desempenho e a influência da participação na pesquisa em sua prática pedagógica:

[21]

Este foi o meu melhor planejamento, troquei idéias e opiniões, já não fiquei tão passiva. Depois de ter feito dois planos seguindo o modelo do *PPP* eu senti facilidade em planejar esta aula. Só precisei da ajuda da Delaine com relação à língua para escrever em inglês. Eu aprendi a fazer um *spidergram*¹⁵ e fizemos um levantamento de todas as datas especiais durante o ano. Aprendi muito vocabulário novo e usei muita atividade dinâmica que promove o uso da oralidade na aula. Percebi que comecei a usar mais a língua para ministrar minhas aulas e também para falar com a Delaine. Depois que planejamos, fiquei pensando na questão dos nossos alunos não falarem inglês na escola pública, não podemos nem esperar isso deles se nós professores não o fazemos em sala. [Diário reflexivo/Islene]

Vemos, no excerto anterior, um posicionamento mais crítico de Islene quanto aos resultados insatisfatórios do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, que, segundo a participante, é fruto da má atuação do professor. Neste sentido, Islene demonstra acreditar que a chave para desencadear uma mudança esteja de fato associada à formação do professor.

O quarto e último planejamento de Islene foi de certa forma corrido e menos empolgante, visto ter acontecido dois dias após as comemorações de ano novo. Islene parecia um pouco cansada, mas ainda assim teve um ótimo desempenho durante o planejamento. O conteúdo escolhido foi *Food and drink*, pois ela gostaria de abordar como foram as comemorações de ano novo dos alunos. Islene pediu sugestão de uma maneira diferente para introduzir o conteúdo. O excerto a seguir confirma seu desempenho e aponta suas reflexões acerca do trabalho colaborativo:

[22]

Hoje eu confesso que estava um pouco desanimada para este planejamento, mas depois que começamos foi muito bom. Eu achei muito legal a forma como iniciamos a aula sem ter que falar de comidas logo de cara. Além do mais, eu me senti tão segura do que estava fazendo que nem tive que pedir muita ajuda da Delaine. Eu estou muito feliz com meu desempenho porque sei que depois de todo processo que desenvolvemos juntas, a colaboração, as discussões no grupo e as reflexões sobre nossa prática, não consigo mais ser a mesma que eu era antes. Eu vejo minhas aulas de forma diferente, despertei daquele comodismo que a gente fica após a formatura, achando que a formação termina ali [...].

Porém, em seguida, Islene consegue estruturar o restante do plano sozinha. Ela conferiu a pronúncia das palavras nas quais apresentava dificuldades, fazendo leitura de transcrições fonéticas sem muita intervenção da pesquisadora, o que demonstra um passo no desenvolvimento de sua autonomia.

O quadro a seguir oferece um panorama do desempenho de Islene durante as quatro etapas do planejamento.

¹⁵ O mesmo que *Conceptual map*, ou seja, uma rede de palavras que se ligam a uma palavra considerada como palavra-núcleo.

Quadro 3.4 Desempenho de Islene durante o planejamento colaborativo

Islene	Conteúdo planejado	Nível de interação	Desempenho no planejamento	Conhecimentos adquiridos	Reflexões
1º planejamento	<i>Greetings</i>	Ouvinte na maior parte do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Pediu e seguiu sugestões da pesquisadora no plano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos formais de plano. • Desenvolvimento dos estágios do <i>PPP</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento por rotina institucional. • Não se deve enfatizar uma única habilidade.
2º planejamento	<i>Parts of the body</i>	Participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das atividades de aquecimento sem contribuição da pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relacionado a partes do corpo humano. • Revisão de símbolos fonéticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade em estudar fonética. • Aulas estão mais interessantes.
3º planejamento	<i>Special dates</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em planejar a aula. • Proposta de atividades dinâmicas para o estágio de apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Spidergram</i>; • Vocabulário relacionado a datas especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior utilização da língua-alvo durante as aulas e durante o planejamento.
4º planejamento	<i>Food and drink</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de quase todas as atividades para os estágios da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relacionado a <i>food and drink</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • A formação não termina com a graduação.

3.2.1.4 Mariana

A pedido da própria participante, Mariana foi a última a realizar o planejamento colaborativo durante as duas primeiras etapas. Isso se deve ao fato de a participante ter demonstrado muita insegurança e constrangimento no início. Porém, ao longo da pesquisa, foi estabelecida uma relação de amizade e confiança que contribuiu para o seu desenvolvimento durante os planejamentos seguintes.

O conteúdo escolhido por Mariana para seu primeiro planejamento foi um pequeno texto sobre uma academia de ginástica usando algumas estratégias de leitura. Mariana demonstrou muita ansiedade em aprender mais sobre as estratégias, por considerar muito difícil trabalhar textos com seus alunos. No início do planejamento, apresentei alguns

modelos formais de plano explicando cada estágio e, em seguida, discutimos algumas estratégias de leitura e formas de explorar textos usando tais estratégias. Mariana pediu sugestões durante todo o planejamento e relatou em seu diário após o primeiro planejamento que se sentiu muito constrangida e insegura no início por estar participando de uma pesquisa. Porém, após o primeiro planejamento, sentiu-se aliviada e feliz pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos, como se confirma no depoimento a seguir:

[23]

Eu estava muito envergonhada, ansiosa e constrangida, e isso me atrapalhou um pouco nesse meu primeiro planejamento. Eu achei muito bom ter alguém comigo me ajudando e discutindo questões que me preocupavam, principalmente como trabalhar textos em inglês. Eu adorei os planos que nós discutimos, mas queria conseguir fazer meu plano em inglês, sozinha. Deu bem pra perceber o quanto meus planos são falhos e contribuem muito pouco para minhas aulas e para meu próprio aprendizado. Eu aprendi muito com o plano feito em colaboração com alguém, aprendi mais planejando do que dando aula. [Diário reflexivo/Mariana]

O segundo planejamento de Mariana foi menos constrangedor para a participante. Ela estava mais tranqüila e escolheu planejar uma aula de vocabulário sobre as partes do corpo humano (*The human body*) por considerá-lo um conteúdo fácil e prazeroso de ser trabalhado. A participante não estava tão passiva como no último planejamento, sugeriu atividades de aquecimento, fez o esboço do plano em inglês com base no primeiro plano realizado e revisou alguns símbolos fonéticos que dificultava a leitura de transcrições no dicionário. A participante relatou estar aprendendo muito com um plano de aula mais formal, apesar de ser um processo mais trabalhoso e demorado. O excerto a seguir confirma seu desempenho:

[24]

A insegurança que senti no último planejamento parece ter diminuído bastante, hoje já dei opiniões de atividades e me senti bem mais à vontade, até esbocei meu plano sozinha em inglês (com um monte de erros, é claro). Aprendi muitas palavras novas e fiz leitura de algumas transcrições fonéticas para checar minha pronúncia. Eu estou amando planejar mais formalmente (apesar de ser bem mais trabalhoso) e já não quero mais fazer o plano do jeito que eu costumava fazer, porque vejo o quanto estou aprendendo. Eu devo confessar que estou muito apreensiva porque esta aula será filmada, então tentei dar o máximo de mim no planejamento de ontem. [Diário reflexivo/Mariana]

As considerações feitas por Mariana após seu terceiro planejamento demonstram sua motivação para preparar aulas mais atrativas e próximas da realidade de seus alunos. A participante optou por criar um projeto de aulas sobre o Natal, que seria dentro de poucas semanas, ao invés de seguir o conteúdo proposto pelo planejamento de curso. Mariana elaborou seu plano seguindo os estágios de aquecimento, apresentação, prática e até mesmo

produção, que seria a confecção de cartões natalinos com os alunos. Ela se mostrou mais autônoma em relação ao livro didático, o qual direcionava o conteúdo de seus planejamentos, e relatou estar satisfeita com o desempenho de seus alunos e de si mesma:

[25]

Eu hoje planejei uma aula muito legal, montamos um projeto de quatro aulas para trabalhar *Christmas* e a idéia partiu de mim. Eu finalmente consegui fazer algo, além do livro, que será mais significativo para os alunos. Estou bastante influenciada por nossas reflexões e planejamentos, me sinto mais capaz de ousar nos planejamentos. Hoje consegui planejar os passos certinhos e colocar as atividades nos estágios certos, praticamente sozinha. Estou falando mais inglês em sala e meus alunos parecem mais interessados, o que está me dando estímulo para preparar melhor as aulas e os materiais. Eu aprendi muitas palavras novas relacionadas ao natal e fiz a lista de possíveis perguntas dos alunos durante a aula para me deixar mais segura. Este foi o meu melhor planejamento. [Diário reflexivo/Mariana]

Em seu quarto planejamento, Mariana planejou uma aula cujo foco era ensinar vocabulário sobre as partes da casa. A participante estava um pouco desanimada por motivos de saúde, mas participou bastante durante o planejamento, como nos mostra o excerto a seguir:

[26]

Confesso que hoje eu não estava me sentindo muito bem para planejar esta aula. Porém, depois que começamos, eu fui me envolvendo e no final gostei muito da aula planejada. Eu fiz o *warmer* usando um *memory board game* para revisar a aula anterior e apresentei o conteúdo com uma casinha de bonecas que as crianças adoram. Aprendi uma atividade de grupo muito legal chamada *gossiping line*¹⁶ para praticar e envolver os alunos. Eu conferi todas as pronúncias que eu tinha dúvida e me sinto mais animada para preparar minhas aulas. Os planejamentos e o grupo de reflexão tem nos feito despertar do comodismo que a rotina e o tempo de serviço nos conduz, e isso foi pra mim muito importante porque, querendo ou não, a gente passa a ver o trabalho em sala de aula com outros olhos. [Diário reflexivo/Mariana]

Mariana propôs atividades de aquecimento e apresentação usando uma casinha de bonecas e pediu sugestões de atividades de prática em grupo por considera-las importante, porém pouco realizadas com seus alunos. Isso nos permite afirmar que ela também refletiu acerca do comodismo que impede um olhar mais crítico em relação à prática e apontou o grupo de reflexão como o principal responsável pela transformação na maneira de analisar seu fazer pedagógico.

¹⁶ É uma brincadeira na qual os alunos organizam-se em duas filas. O professor então mostra uma figura ao último aluno da fila. Este aluno deverá cochichar a ação que se expressa na figura para o aluno a sua frente. Esse aluno cochicha ao próximo e assim por diante, até chegar ao primeiro aluno da fila. Este deverá se dirigir ao quadro e escrever o nome correspondente à ação. O professor repete o procedimento com outra figura, consecutivamente, até que todos os alunos tenham participado.

O quadro a seguir oferece um panorama do desempenho de Mariana durante as quatro etapas do planejamento.

QUADRO 3.5: Desempenho de Mariana durante o planejamento colaborativo

Mariana	Conteúdo planejado	Nível de interação	Desempenho no planejamento	Conhecimentos adquiridos	Reflexões
1º planejamento	<i>Reading strategies</i>	Ouvinte na maior parte do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Pediu e seguiu sugestões da pesquisadora no plano. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelos formais de plano. Desenvolvimento dos estágios do PPP. Estratégias de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> Importância da colaboração. Limitações do plano que realizava.
2º planejamento	<i>The human body</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> Esboço do plano em inglês. Leitura de transcrição fonética de algumas palavras sem contribuição da pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado à <i>face</i>; <i>ruga</i>, <i>olheira</i>, <i>espinha</i>, <i>cílios</i> etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Não consegue mais planejar como antes. O plano formal é trabalhoso, porém mais produtivo.
3º planejamento	<i>Christmas project</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> Propôs quase todas as atividades para os estágios da aula. Demonstrou maior autonomia em relação ao livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário novo relacionado ao conteúdo (<i>guirlanda</i>, <i>trenó</i>, <i>reis magos</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupação em antecipar possíveis dúvidas dos alunos. Maior uso da língua-alvo durante as aulas.
4º planejamento	<i>The parts of the house</i>	Bastante participativa	<ul style="list-style-type: none"> Propôs atividades de aquecimento e apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário novo relacionado ao conteúdo. <i>Gossiping line game</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> O comodismo impede um olhar mais crítico em relação à prática. Importância de envolver os alunos nas atividades de grupo.

3.2.2 Síntese da análise do planejamento colaborativo com as participantes

Comparando o desempenho das quatro participantes durante o planejamento colaborativo, verificamos que não houve muita troca de experiências no primeiro planejamento, devido ao fato de estarem nervosas e receosas de expor suas opiniões. Contudo, foi possível perceber uma mudança na visão das participantes com relação ao planejamento de aulas. As quatro participantes desconheciam modelos formais de plano e encontraram muita

dificuldade em redigir o plano em língua inglesa, em especial a participante Cida, que demonstrou um complexo de inferioridade muito grande em relação às outras participantes. Outro aspecto comum a todas as participantes durante o primeiro planejamento foi o fato de perceberem o quanto se pode aprender durante o momento do planejamento e a riqueza da experiência de vivenciar uma colaboração pedagógica.

Durante o segundo planejamento, as participantes estavam mais seguras e menos passivas, contudo o nível de colaboração ainda foi menor do que o esperado. Esclarecimentos sobre dúvidas gramaticais, problemas de pronúncia e revisão de símbolos fonéticos foram constantes durante os planejamentos, que ocorreram na maior parte do tempo em língua portuguesa a pedido das participantes Islene e Cida.

Durante o planejamento de suas terceiras aulas, as participantes se mostraram mais seguras e começaram a usar atividades mais comunicativas durante suas aulas. Houve pouca interferência da pesquisadora durante o planejamento das atividades. Contudo, para que o plano fosse estruturado em língua inglesa, foi necessária a utilização de dicionários e intervenção constante.

Os eventos relatados sobre o quarto planejamento demonstraram que as participantes conseguiram compreender os passos dos formatos de plano propostos e puderam estruturar seus planos de forma mais independente, porém em língua portuguesa na maior parte do tempo. Todas reiteram a importância da troca de experiências propiciada pelo planejamento colaborativo e reconheceram o quanto se pode aprender ao planejar. Os depoimentos apontam que, como mostra Vasconcellos (2000), o processo durante o planejamento colaborativo é muito mais importante do que o resultado, ou seja, o plano escrito.

Com relação aos estágios de apresentação, prática e produção, que as participantes usaram em seus planos, não foram tomados como “receitas de aulas,” mas sim como forma de estruturar o plano com o objetivo de facilitar o planejamento. Durante as sessões reflexivas, as professoras participantes se posicionaram bastante conscientes quanto a não restringir o planejamento a receitas prontas a serem trocadas sem, contudo, desvalorizar as sugestões de atividades e estratégias propostas durante a execução e reflexão das aulas planejadas.

[27]

Planejar é muito importante, mas como nós discutimos, não é uma lei para ser seguida a todo custo, e nem dá 100% certo. As aulas das meninas [Bia, Mariana e Cida] dão muitas sugestões riquíssimas, mas isso não quer dizer que vamos copiar a aula umas das outras, mesmo porque o plano tem que ser feito para a realidade da nossa sala, dos nossos alunos. [Sessão reflexiva/Islene]

[28]

É verdade, eu não vou usar uma atividade “X” com meus alunos só porque a Islene fez aqui e foi “perfeita,” porque com meus alunos pode ser diferente... Talvez eles sejam mais fracos que os dela e precisam de outra estratégia, ou mesmo quando você planeja de um jeito, mas os alunos conduzem a aula para outro lado, você acaba deixando aquele plano de lado e fazendo tudo totalmente diferente. [Sessão reflexiva/Bia]

As reflexões feitas pelas participantes acerca do planejamento refletem o princípio da *flexibilidade* estabelecido por Harmer (1998), segundo o qual o professor deve estar sempre pronto para enfrentar situações inesperadas, sabendo adaptar o plano de aula à situação vivenciada. Esse posicionamento das participantes com relação aos planos de aula foi bastante discutido durante a sessão de reflexão, após as aulas executadas, e contribuiu de forma relevante para refletirem sobre suas ações e decisões em sala.

Ao final dos planejamentos, as participantes deixaram de descrever conteúdos e passaram a planejar de forma mais elaborada e direcionada. A probabilidade de continuarem a realizar o planejamento colaborativo em suas rotinas diárias pode não ser muito grande, principalmente em decorrência do pouco tempo de que dispõem. Contudo, as experiências decorrentes deste tipo de planejamento foram bastante significativas, segundo as participantes, e certamente estará presente no momento do planejamento individual de cada uma delas.

3.2.3 Percepções e reflexões das professoras sobre a interação colaborativa

No início da pesquisa, as participantes demonstraram muita insegurança e constrangimento com relação ao trabalho em grupo, especialmente as participantes Cida e Mariana. A primeira reação dessas participantes foi de medo e timidez por se expor às outras com competência lingüística possivelmente maior. Cida pensava que as outras participantes sabiam muito mais língua do que ela, e Mariana se sentia constrangida por não saber falar inglês, mesmo tendo feito curso de inglês por algum tempo:

[29]

Eu não domino bem o inglês e me sinto envergonhada por ter que falar na frente de você e das meninas que sabem muito mais do que eu. Acho que nunca vou conseguir dar uma aula falando inglês do jeito que a Bia fez na aula dela. [Sessão reflexiva/Cida]

O relato de Cida logo na primeira semana da coleta de dados me fez perceber o quanto era importante estabelecer uma relação de confiança, amizade e respeito para que o constrangimento não impedisse a colaboração almejada. Felizmente a relação com e entre as participantes se tornava melhor a cada encontro, o que resultou em um trabalho gratificante e produtivo tanto para mim como pesquisadora quanto para cada uma delas.

Em sessões reflexivas posteriores e também em seus diários, as participantes relataram reconhecer a importância da interação e colaboração para seu desenvolvimento profissional, fatos estes que vão ao encontro do estudo realizado por Figueiredo (2006), no qual o autor realça a co-construção do conhecimento a partir de interações significativas para os indivíduos.

A esse respeito, Cida relatou em uma sessão reflexiva que a experiência vivenciada no grupo tem ajudado a melhorar sua auto-estima e a superar as dificuldades que enfrenta na prática:

[30]

Planejar, antes das nossas reflexões, não parecia tão importante quanto eu vejo que é hoje para mim. Eu aprendi muito por meio dessa interação com todas vocês. Eu vejo que o planejamento com a Delaine e as reflexões em colaboração com todas vocês melhorou muito minha auto-estima, porque eu me senti importante no grupo e percebi que minhas sugestões são tão enriquecedoras para vocês quanto as de vocês são para mim. [Sessão reflexiva/Cida]

Mariana reitera a importância da colaboração ao dizer que foi beneficiada pela troca de experiências e que também contribuiu para o crescimento profissional das outras participantes, corroborando a afirmação de Brown, (1994) de que a interação resulta em um efeito recíproco entre os membros do grupo:

[31]

Antes dos nossos planejamentos e das reflexões, eu sinto que eu era uma outra pessoa diferente da que eu sou hoje. Eu também senti que aprendi e contribuí muito, mesmo não sabendo tanto quanto a Delaine. É muito bom esse momento de uma dar suporte para a outra, essa ajuda coletiva (...). Nós fizemos coisas aqui juntas que não faríamos se estivéssemos sozinhas. [Sessão reflexiva/Mariana]

Podemos perceber os reflexos da teoria sociointeracionista de Vygotsky no discurso das participantes no que tange à construção de conhecimentos por meio da interação. Durante a execução e reflexão sobre as aulas planejadas, o mecanismo de *scaffolding* foi bastante utilizado através de pares competentes: pesquisadora/participantes e participantes/participantes. Em muitos momentos as participantes atuaram como o par mais competente, fornecendo sugestões, subsídios didáticos e até mesmo vocabulário para o

desenvolvimento das outras participantes, como podemos perceber também no excerto a seguir, retirado de uma sessão reflexiva sobre a micro-aula ministrada por Cida, após seu terceiro planejamento colaborativo, cujo objetivo foi apresentar e praticar vocabulário sobre as atividades diárias:

[32]

Cida: Bom, pra falar a verdade eu fiquei um pouco nervosa por falar inglês na frente de vocês, mas acho que foi *cool*, *col* [pronúncia incorreta]. Como é que é mesmo? [olhando para a pesquisadora].

Bia: *Cool* [pronúncia correta].

Cida: Isso, a aula foi *cool* [repetindo a pronúncia correta], tive muitos erros, mas vocês me ajudaram bastante [...].

Delaine: Ok meninas, vocês gostariam de falar ou sugerir algo sobre a aula da Cida?

Bia: Yes, eu achei muito boa a aula, achei que ela falou muito inglês sem medo dos erros de pronúncia, eu preciso dessa garra e coragem que a Cida tem [...].

Islene: É, eu também admiro muito a determinação da Cida, e acho que foi uma aula bem dinâmica, bem preparada, eu só acho que você deveria ir escrevendo no quadro esses vocabulários novos que você apresenta porque o aluno, ele precisa ver, visualizar para facilitar a aprendizagem.[...], mas foi ótima a forma como você expôs as figuras e tal. Eu aprendi a dizer *lavar a louça, varrer o chão e trocar de roupa* que eu não sabia, adorei!

Mariana: Eu também achei que você melhorou muito desde a sua primeira aula, principalmente a pronúncia, você já não está forçando tanto as palavras no final e é muito legal esse negócio da gente ver o crescimento umas das outras!

Bia: Eu gostei demais da brincadeira da mímica e acho que nossos alunos vão adorar. Enquanto você dava a aula, eu estava imaginando uma forma também de introduzir o conteúdo ao invés de usar sempre figuras, seria legal mostrar uma cena de filme que mostra uma pessoa correndo para ir para a escola, penteando o cabelo, escovando o dente e tal. Então depois a gente puxa o gancho para as atividades diárias [...].

Islene: Nossa! Super jóia essa idéia, eu até lembro de um filme que dá certinho, só que eu esqueci o nome agora, mas vou assistir e gravar para nós.

Cida: Ah, gente, eu fico muito feliz por ouvir isso e concordo com a sugestão da Islene de escrever as palavras no quadro, é importante mesmo. Eu vou dar essa aula para meus alunos amanhã e vou colocar em prática as sugestões de vocês na medida do possível.

Logo no início, percebemos que Cida, ao falar sobre sua aula, tenta usar uma expressão em inglês, mas não se lembrava da pronúncia correta da palavra. Assim, ela pede a ajuda olhando para a pesquisadora, mas é Bia quem fornece o *scaffolding* necessário, demonstrando que as próprias participantes atuam como o par mais competente em muitos momentos da pesquisa. Cida repete para si o modelo oferecido por Bia, o que constitui um exemplo de fala privada.

Um aspecto bastante positivo que vale ressaltar nesta análise, diz respeito ao envolvimento das participantes de forma a contribuir com o desempenho das colegas. Podemos perceber que não há competitividade entre as participantes e, em nenhum momento, tentam demonstrar mais conhecimento que a outra. As sugestões são construtivas e a interação entre elas revela que todas se beneficiam com as experiências e sugestões umas das

outras. Vemos que Islene, ao se interessar pela sugestão proposta por Bia, decide providenciar o filme para a realização da atividade proposta e fazer cópias para as demais participantes. Sua atitude revela o nível de colaboração e compromisso entre as participantes. Esses resultados confirmam um dos princípios mais importantes da teoria vygotskiana: o de que é na interação dialógica que o aprendizado ocorre.

Um outro exemplo de colaboração entre as participantes pode ser inferido do relato de Bia, no qual ela afirma se sentir mais segura devido ao apoio fornecido pelas colegas do grupo:

[32]

Quando iniciei minha micro-aula,¹⁷ eu estava muito nervosa e pensei que não conseguiria dar a aula para vocês, mas, durante minha apresentação, a Islene me ajudou muito com as palavras que eu havia esquecido, e a Mariana sempre fazia um gesto que me mostrava que vocês estavam entendendo. As contribuições das meninas me deram segurança, e eu pude dar uma ótima aula. [Sessão reflexiva/Bia]

Em um de seus depoimentos durante a sessão inicial, a participante Islene afirma que sente a necessidade de desenvolver mais a criatividade para planejar, visto que, para ela, a falta de criatividade causa um bloqueio para conseguir melhor desempenho em suas aulas. Porém, ao longo da pesquisa, as suas considerações contemplam uma visão mais refletida e crítica com relação à sua criatividade, reiterando a relevância da colaboração para o seu desenvolvimento profissional como podemos perceber no exemplo a seguir:

[33]

No momento em que a gente está planejando, as idéias vão surgindo e a gente vai se envolvendo com a aula e a criatividade ganha espaço, o que antes não acontecia. Então eu vejo que o problema não é falta de criatividade, mas sim falta propiciar oportunidades para que essa criatividade floresça em nós. O professor leva uma vida tão corrida que acaba deixando a rotina tomar conta e não é capaz de enxergar além. (...) daí a importância desse momento que estamos tendo aqui. [Sessão reflexiva/Islene]

O processo de aperfeiçoamento lingüístico das participantes também foi beneficiado por meio dos planejamentos colaborativos, pois, ao realizarem os planejamentos, revisavam, praticavam ou aprendiam novas estruturas, vocabulário e pronúncia. Assim, as participantes ao planejar suas aulas colaborativamente, descobriram motivação para estudar mais a língua:

¹⁷ A participante refere-se à aula planejada sobre os números, na qual ela apresenta e pratica os números de 1 a 30 em uma micro-aula planejada para alunos da 6ª série do ensino fundamental.

[34]

Durante o planejamento, aprendi mais do que planejei para dar a aula, foi um momento riquíssimo em que eu descobri uma ótima oportunidade para estudar além dos conteúdos que vou ensinar, principalmente conferir a pronúncia das palavras que tenho dificuldade em pronunciar, relembrando os símbolos fonéticos para ler transcrição no dicionário. [Sessão reflexiva/ Islene]

Assentados na premissa de que as negociações favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e que geralmente ocorrem entre dois ou mais participantes, podemos afirmar que o planejamento colaborativo se configurou como um elemento-chave para o desenvolvimento das participantes, contribuindo de diversas formas para amenizar os problemas por elas enfrentados em sua prática pedagógica.

3.2.4 A reflexão colaborativa sobre as aulas planejadas e ministradas

Durante as sessões reflexivas, diversos fatores que dificultam o trabalho das participantes, e tópicos relacionados ao planejamento colaborativo foram discutidos no grupo, entre os quais destacamos a desmotivação dos alunos, o uso de língua estrangeira em sala de aula, a necessidade de aprender mais a língua inglesa e a abordagem de ensinar que orienta a prática das professoras. Tais discussões resultaram em uma tomada de consciência por parte das participantes propiciada por meio da reflexão colaborativa, como veremos a seguir.

3.2.4.1 O planejamento como instrumento de motivação: o estágio de aquecimento e as atividades comunicativas

Uma das dificuldades descritas pelas participantes e vivenciadas em sua prática foi a desmotivação dos alunos nas aulas de língua. Durante os planejamentos e as sessões reflexivas, as participantes relataram sua preocupação em envolver o aluno com o intuito de tornar a aprendizagem mais efetiva. Neste sentido, as participantes tomaram o planejamento, em especial o estágio de aquecimento da aula, como sendo um instrumento de motivação, visto que, para algumas delas, o professor é o principal responsável pela motivação dos alunos:

[35]

Eu acredito que o aluno tem que estar bem motivado para aprender, e que essa motivação vem sim por parte do professor. [Sessão reflexiva/Cida]

[36]

[...] Se nós não tentarmos motivar nossos alunos, aí sim é que aprendizagem poderá ser ineficaz. [Sessão reflexiva/Mariana]

A motivação à qual as participantes se referem está intimamente relacionada às dinâmicas e estratégias para envolver aluno na aula, com o objetivo de torná-la mais interessante e prazerosa. Nesse sentido, tomaram o aquecimento como um instrumento valioso para solucionar o problema do desinteresse por parte dos alunos. Durante uma sessão de reflexão, Islene e Mariana relatam:

[37]

Eu fico encantada, nem tanto com o conteúdo dado, mas sim com as dinâmicas apresentadas, como o *warmer* nas aulas planejadas pelas colegas [...] a gente percebe a diferença que o *warmer* proporciona nas aulas, os meninos ficam super atentos e participativos. [...] Eu aprendi muito com o *warmer* e sei que vai me ajudar muito a motivar meus alunos. [Sessão reflexiva/Islene]

[38]

Mariana: Eu achei que o *warmer* foi um grande recurso do nosso planejamento. Antes... nossas aulas eram uma agressão aos nossos alunos, como quem chega e coloca comida sólida na boca de um bebê que ainda não aprendeu a comer. Esse momento de envolver o aluno na aula é importante, e eu tenho certeza que as aulas assim serão bem produtivas. [Sessão reflexiva/Mariana]

Podemos inferir dos relatos de Islene e Mariana que o problema da desmotivação pode ser solucionado por meio de uma aula bem-planejada e com atividades de aquecimento bastante dinâmicas. As participantes parecem acreditar que o planejamento seja capaz de mudar suas aulas, como se este fosse um mecanismo de mudança a curto prazo.

Com uma visão um pouco mais realista, Bia promove uma rica discussão no grupo com relação à motivação em sala de aula, que acaba por propiciar um importante momento de reflexão sobre a motivação:

[39]

Eu acho que não é bem assim não, eu não estudei muito sobre isso, mas acho que ninguém motiva ninguém (...) O *warmer* é importante? É, mas não é isso que vai fazer o aluno ficar envolvido e aprender, depende muito dele também, dos motivos dele. (...) às vezes o aluno não está a fim de se movimentar, e fazemos brincadeiras só porque a colega fez e foi legal. [Sessão reflexiva/Bia]

As reflexões de Bia foram de grande importância para o grupo por chamar a atenção quanto à importância de conhecer a realidade dos alunos e agir de forma a suprir as necessidades do grupo, ao invés de estar sempre copiando dinâmicas bem-sucedidas de outros colegas. Conforme apontado por Almeida Filho (1999), o professor não deve buscar receitas

prontas para usar em suas aulas. É preciso refletir sobre sua prática e sobre as reais necessidades de seus alunos levando sempre em consideração o contexto em que atuam

Ao final das discussões, as participantes apontaram que as dinâmicas propiciadas pelo aquecimento e as atividades de prática são de extrema importância, contudo não devem ter mais importância do que os próprios alunos. O relato de Islene acerca do assunto corrobora a idéia de Scrivener (1994) de que o professor deve fazer um bom plano, mas na sala de aula deve adaptá-lo às necessidades de seus alunos:

[40]

Eu estou apaixonada pelas dinâmicas que aprendemos umas com as outras, mas a gente tem consciência que, na sala, às vezes temos que esquecer o plano e fazer tudo diferente [...] às vezes, eles estão precisando de algo que a gente não planejou, então aí temos que pensar no aluno. [Sessão reflexiva/Islene]

Apesar de terem obtido resultados positivos na tentativa de motivar seus alunos, não podemos afirmar seguramente que o professor seja o principal responsável pela motivação em sala, pois estudos realizados sobre este assunto, entre os quais destacamos o de Gardner (1985), não foram capazes de explicar sobre os fatores que propiciam à motivação. Entretanto, sabemos que a participação em sala depende muito da motivação do aprendiz, como constatado por meio do estudo de Dalacorte (1999). Desta forma, buscar meios para que nossos alunos se sintam mais motivados pode contribuir para um maior sucesso no processo de ensino e aprendizagem, o que aconteceu na prática das participantes envolvidas neste estudo.

3.3 Desvelando as atitudes de mudança

Pretendo aqui traçar o caminho percorrido pelas participantes durante a pesquisa com o intuito de desvelar as contribuições do processo reflexivo estimulado pelo planejamento e pelas sessões de visionamento. Para tanto, iniciarei apresentando os tópicos de reflexão que resultaram em uma tomada de consciência das participantes e em seguida apresentarei o percurso de cada participante individualmente de acordo com cada fase da coleta de dados.

3.3.1 Valorização das necessidades dos alunos

As participantes relataram em vários momentos durante a pesquisa uma tomada de consciência sobre seu trabalho, que foi fruto da reflexão colaborativa. As quatro participantes

refletiram sobre suas abordagens e relataram que, por meio do processo reflexivo, foi possível perceber atitudes inadequadas em suas práticas que antes não eram vislumbradas.

Um aspecto importante relacionado à tomada de consciência por parte das participantes se refere à valorização das necessidades dos alunos em detrimento do cumprimento de todos os conteúdos propostos pela instituição. As participantes apontaram que a qualidade da aprendizagem é muito mais importante do que a quantidade de conteúdos ministrados, mas muitas vezes isso é ignorado em decorrência da falta de tempo ou da mecanicidade da prática pedagógica não-refletida. Elas perceberam ainda que a forma como ministravam os conteúdos não permitia uma revisão dos tópicos anteriores, resultando em falhas na aprendizagem de seus alunos, como pode ser percebido nos seguintes exemplos:

[41]

Eu observei uma coisa durante nossos encontros e que eu acredito estar pecando com meus alunos, é o fato de não retomar os conteúdos já dados. A gente sabe que a qualidade nas aulas é mais importante do que a quantidade. Só que às vezes somos tão mecânicos que acabamos não percebendo que estamos dando conteúdo em cima de conteúdo. [...] Eu fiquei frustrada quando fui fazer uma dinâmica com meus alunos que retomava *Greetings* e vi que ninguém mais lembrava. [Sessão reflexiva/Islene]

[42]

Isso [revisão de conteúdos] eu acho muito importante. Até na nossa língua a gente esquece se não revisar, ainda mais em inglês. Eu prefiro passar menos conteúdo e fixar bem ao invés de correr com a matéria e chegar lá na frente e ninguém lembrar de nada. [Sessão reflexiva/Bia]

A participante Cida relatou durante uma sessão reflexiva que, após as reflexões no grupo, ela percebeu que suas aulas não visavam às necessidades dos alunos, mas sim à formalidade institucional em cumprir os conteúdos propostos. Ainda segundo a participante, este é um dos motivos que torna as aulas de inglês nas escolas públicas tão desinteressantes e ineficazes:

[43]

É vergonhoso dizer isso, mas eu vejo que minhas aulas antes de fazer esse trabalho com todas vocês era só repasse de conteúdo programado para o ano letivo. Eu nunca revisava conteúdo e nem parava pra pensar se eu deveria dar tal matéria numa determinada turma. [...] O pior é que é assim com a maioria dos professores de inglês da escola pública, a gente finge que ensina e eles fingem que aprendem. [Sessão reflexiva/Cida]

As considerações apresentadas pelas participantes, nesta sessão, nos remete à importância do princípio do *objetivo* estabelecido por Harmer (1998), segundo o qual o professor deve levar em consideração aquilo que o aluno já sabe, o que ele precisa saber e

quão motivado ele está para a aula. Assim, torna-se possível promover atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos para que o ensino de inglês nas escolas públicas não seja rotulado como “faz de conta”, como apontado por Cida. A limitação das participantes quanto ao uso da língua inglesa durante suas aulas é também um fator que desprestigia o ensino de inglês nas escolas públicas estaduais, como veremos no item a seguir.

3.3.2 O desejo de melhorar a competência lingüística

Ao longo de seus relatos, as professoras dão voz às suas frustrações como aprendizes de língua estrangeira e demonstram a consciência da necessidade de desenvolvimento de sua competência lingüística:

[44]

Hoje, depois que vimos a filmagem, percebemos o quanto precisamos estar mais seguras com relação à língua. Se somos professoras de língua inglesa, não tem como não saber o essencial da língua! Temos que estudar mais o inglês e falar mais na sala... estamos falando só português. Não podemos cobrar que nossos alunos falem, se a gente mesmo não incentiva o *speaking* deles através do nosso. [Sessão reflexiva/Mariana]

O relato de Mariana demonstra uma visão mais refletida acerca do fracasso na aprendizagem de língua na escola pública, pois, para ela, se o professor não incentivar a prática das habilidades orais e se não estiver mais bem-preparado para o trabalho, insatisfatórios serão os resultados na aprendizagem de seus alunos.

De modo semelhante, Islene e Bia relataram seu desejo de aprender e usar a língua inglesa com maior frequência durante suas aulas. Para essas participantes, o uso da língua é também um instrumento de motivação para os alunos se interessarem mais nas aulas e para despertar a paixão pela língua:

[45]

É claro que a gente percebe que o nosso aluno fica super empolgado quando vê a gente falando inglês com eles, parecem até prestar mais atenção na aula. [...] É por isso que eu quero muito e preciso aprender mais pra usar mais a língua e motivar meus alunos a falar também. [Sessão reflexiva/Islene]

[46]

(...) Hoje depois que assisti à aula da Islene [*Parts of the body*] e vi o quanto ela falou inglês na aula com os alunos, comecei a refletir sobre a minha aula e vejo que eu não falo nem 40% do que eu poderia, e isso me deixou triste porque eu vejo que eles gostam e ficam mais atentos. [Sessão reflexiva/Bia]

A participante Cida também relatou ter muita vontade de saber se expressar com fluência na língua inglesa. Porém, segundo ela, mesmo se soubesse falar bem em sala, isso não seria o suficiente para desenvolver as habilidades orais com seus alunos devido à difícil realidade do ensino nas escolas públicas estaduais:

[47]

Eu queria muito saber falar bem, mas eu penso que ainda assim seria muito difícil trabalhar o *speaking* e o *listening* com os alunos naquelas salas lotadas e sem materiais adequados (...) essa é a nossa realidade! [Sessão reflexiva/Cida]

O relato de Cida vai ao encontro da crítica feita por Moita Lopes (2002) com relação ao ensino das habilidades orais na escola pública. Segundo o autor, a forma mais viável de ensinar a língua estrangeira na escola pública é desenvolver a habilidade de leitura e interpretação. Apesar de reconhecer a importância do ensino de estratégias de leitura em língua estrangeira, não acredito que deva ser esta a “formula” para o ensino de línguas nas escolas públicas. O ensino de línguas, a meu ver, deve também abranger outras habilidades como a compreensão auditiva e a produção oral, por mais difícil que seja a realidade nas escolas públicas.

As quatro participantes concordam ser extremamente difícil adotar uma abordagem totalmente comunicativa no ensino de línguas da escola pública. Contudo, admitem ser importante para os alunos e para elas mesmas promover atividades nas quais os alunos usem a língua oralmente, ainda que seja por meio de diálogos “forjados” ou mesmo para praticar a pronúncia de novos itens lexicais. Para as participantes, tais atividades de prática oral, promovem uma sensação no aluno de estar realmente aprendendo a língua, conforme relatam Bia e Islene:

[48]

Eu concordo com a Cida quanto a ensinar a falar fluentemente ser praticamente impossível, mas precisamos trabalhar a língua falada com os meninos, nem que seja nos diálogos, nas apresentações pessoais ou nos vocabulários, porque assim eles sentem que estão aprendendo (...) não dá pra ficar só na leitura ou só na gramática. [Sessão reflexiva/Bia]

[49]

Eu acho que usar a língua em sala, ainda que seja superficialmente, é bom para os alunos e para nós como professores. O aluno não pode ficar da quinta a oitava série estudando inglês e sair sem falar sequer uma frase de apresentação pessoal. [...] Nós somos responsáveis por isso, precisamos ter competência lingüística e trabalhar um pouco de prática oral durante as aulas. [Sessão reflexiva/Islene]

O depoimento de Islene revela sua preocupação em contribuir para que haja uma visão menos preconceituosa quanto ao ensino de inglês nas escolas públicas e demonstra acreditar

que o professor é um dos elementos responsáveis pelo desempenho dos alunos na aprendizagem escolar. Esta visão sobre responsabilidade do professor também foi expressa em seu diário reflexivo:

[50]

Hoje eu dei uma aula muito boa, me senti feliz por estar usando mais inglês em sala e por ter despertado para aperfeiçoar mais minha prática. Eu acredito que, se eu quero que o ensino de inglês melhore, essa mudança tem que começar de mim (...)
[Diário reflexivo/Islene]

A meu ver, a reflexão de Islene é muito importante, pois acreditar que o professor seja de certa forma responsável pelo sucesso na aprendizagem implica busca por desenvolvimento profissional, o que corrobora os estudos de Almeida Filho (1999) e Pessoa e Sebba (2006). Segundo esses autores, é necessário o envolvimento do professor em seu desenvolvimento profissional contínuo, pois é a partir dessa busca que se torna possível refletir sobre as abordagens de ensinar e seus reflexos para a aprendizagem dos alunos. Um exemplo deste tipo de reflexão se encontra na seção a seguir, na qual as participantes relatam uma tomada de consciência a respeito do ensino de estruturas da língua.

3.3.3 Reflexões sobre o ensino de regras gramaticais

Um outro aspecto importante dos dados se refere à tomada de consciência das participantes quanto à visão de língua e à abordagem adotada para seu ensino. As participantes relataram, durante as sessões reflexivas, que não percebiam o quanto ensinavam regras gramaticais, apesar de não acreditarem na eficácia dessa abordagem. Elas concluíram que a forma como ministravam suas aulas refletia a maneira como aprenderam. Embora as participantes usassem atividades de cunho comunicativo em suas aulas, foi recorrente nos planos individuais e em seus próprios relatos o fato de a língua se apresentar como um sistema fixo de regras, como nos mostram os excertos a seguir:

[51]

Uma coisa que eu vejo que é muito forte na minha prática é a questão do uso da gramática isolada. (...) Antes eu até acreditava que isso era importante e que funcionava, mas depois das nossas reflexões eu vejo que faço por hábito. Sei lá, talvez seja porque eu aprendi desse jeito e porque eu mesma não sei nada além de regras. [Sessão reflexiva/Cida]

[52]

A gente sabe melhor que ninguém que ensinar língua não se restringe à mera transmissão de regra gramatical. Se isso funcionasse, nós seríamos fluentes, porque aprendemos gramática a vida inteira que estudamos e saímos sem saber nem o verbo *to be*. (...) O problema é que, mesmo sabendo disso, continuamos fazendo muito isso. Talvez seja realmente porque aprendemos assim e isso é muito forte em nós. [Sessão reflexiva/Bia]

[53]

(...) Nós todas sabemos que esse negócio de ensinar só gramática não é eficaz, apesar de ter sua importância, mas fazíamos sem muito peso na consciência. Só que agora, depois desses momentos de reflexão, passamos a nos cobrar mais e olhar de forma diferente o nosso trabalho. (...) é como se meu costume de tradicionalismo de anos de aprendizagem brigasse o tempo todo com minha vontade de ser um pouco comunicativa nas aulas. Sessão reflexiva/ [Islene].

[54]

(...) O que a Islene disse é verdade. Esse negócio de reflexão é muito profundo e causa um impacto grande na gente. Eu me sentia presa numa forma de ensino mecânica que não vejo resultado, mas, como não parava pra pensar sobre isso, a gente vai levando e isso não incomoda tanto. (...) Depois que passamos a pensar sobre o que fazemos, a consciência pesa. [Sessão reflexiva/Mariana].

Conforme foi comentado no capítulo teórico, quando discutia acerca da abordagem comunicativa, seria errôneo pensar que as atividades que têm o foco na forma não sejam importantes para a aprendizagem. A meu ver, tais exercícios são relevantes como ferramentas para o uso da língua. O que deve ser levado em consideração é que a língua não deve ser entendida apenas como estruturas e regras, mas também como comunicação, expressão do eu e como cultura e ideologia (Tudor, 2001).

A esse respeito, as participantes parecem ter consciência de que, apesar de necessário, a gramática não deve ser o único foco de suas aulas. Contudo, como estão habituadas a seguir tal método de ensino, encontram-se, agora, em conflito gerado pela reflexão. Cida admite adotar uma abordagem bastante tradicional e reflete sobre o fato de suas aulas serem reflexo da forma como aprendeu a língua. Bia critica o ensino de línguas na escola pública e questiona a falta de mudança na metodologia. Islene ressalta a importância do ensino de gramática, mas alerta para o uso das demais habilidades da língua e demonstra seu conflito metodológico. Já Mariana ressalta o poder da reflexão como forma de “libertação” da mecanicidade pedagógica e revela seu desejo de melhorar a sua prática.

Assim, percebemos que, como afirma Tonelli (2004), a prática reflexiva possibilita ao professor compreender sua abordagem e perceber suas limitações, para conseqüentemente, intervir em sua realidade profissional. Nesse sentido, podemos afirmar que refletir sobre a prática favorece a aprendizagem sobre o ensino.

3.3.4 Contribuições do processo reflexivo-colaborativo

Para melhor compreender as contribuições do trabalho para o desenvolvimento profissional das participantes, traçarei o caminho percorrido pelas participantes durante a pesquisa fazendo uma descrição de cada participante individualmente. Serão utilizados trechos do meu diário de notas sobre aulas a que assisti e os planos de aulas das participantes, ambos coletados um ano e meio após a realização do planejamento colaborativo e das sessões reflexivas. Além dos diários reflexivos de cada participante e dos meus diários como pesquisadora utilizarei as entrevistas finais das participantes e as entrevistas realizadas com os alunos.

3.4.1 Bia

Fazer parte desta pesquisa, segundo a participante Bia, despertou-lhe o desejo de melhorar sua competência lingüística e ousar em atividades mais dinâmicas que vão além das práticas de estruturas gramaticais. Bia alegou se sentir mais segura ao planejar e ministrar suas aulas devido à troca de experiências realizadas durante a pesquisa, à revisão de símbolos fonéticos durante o planejamento colaborativo e principalmente devido às reflexões acerca de suas atitudes em sala, como podemos observar no excerto a seguir:

[55]

Eu acho que nós despertamos para arriscar mais a falar inglês na sala, a trabalhar um pouco as habilidades orais e não ficar tão presas aos exercícios só de gramática. Estamos mais motivadas para planejar e a correr atrás de competência lingüística. [...] Me sinto mais segura para falar inglês na sala porque você revisava os símbolos fonéticos com a gente para ajudar a checar pronúncias, achei isso maravilhoso. A colaboração entre a gente tem sido muito importante para o nosso crescimento. [Entrevista final]

Ter as aulas filmadas e analisadas por ela mesma e por outras professoras contribuiu muito para que Bia refletisse sobre os pontos que ela gostaria de modificar em suas aulas. Bia atribuiu grande importância ao trabalho realizado durante o planejamento colaborativo, mas afirmou que seria improvável seguir o mesmo formato de plano feito durante a pesquisa devido à falta de tempo e à dificuldade com relação à língua. A participante ressaltou ainda o poder da interação para a construção do conhecimento:

[56]

Quando outras pessoas comentam sobre a aula da gente, nos faz enxergar melhor o que somos e o que fazemos em sala. Foi difícil, mas muito enriquecedor (...) Eu acho que pra falar a verdade, não vou conseguir continuar fazendo o plano como nós fizemos aqui, porque é difícil ter tempo quando estamos na correria do dia a dia. (...) Eu fico triste em pensar que foi meu último planejamento, pois aprendi muito na interação com as meninas no grupo. [Diário reflexivo]

Os relatos de Bia acerca de uma maior dinamicidade e motivação em suas aulas é confirmado em trechos das entrevistas realizadas com dois de seus alunos. Segundo eles, as aulas de Bia estão mais interessantes e divertidas do que costumavam ser, pois a professora tem feito mais brincadeiras e praticado mais a “conversação” durante as aulas:

[57]

Eu estou gostando pra caramba das aulas de inglês [...] A gente está fazendo muita brincadeira legal e até falamos inglês quase todas as aulas. [Aluno 1]

[58]

As aulas ficaram mais legais de uns tempos pra cá. [...] A gente quase não brincava, era mais tarefa mesmo. [...] acho que a professora está bem mais animada, só que tem hora que ela fala uns trem em inglês que a gente não entende nada! [risos]. [Aluno 2]

No início da pesquisa, ao assistir a uma aula de Bia em setembro de 2005, pude constatar que sua aula costumava privilegiar atividades de escrita e leitura. Tais afirmações podem ser confirmadas com base no excerto a seguir, extraído do meu diário:

[59]

Bia entra na sala e cumprimenta os alunos: “Olá, *good morning!*” Bia pergunta se os alunos fizeram a tarefa de casa e passa nas carteiras conferindo. Os alunos conversam um pouco. Bia pede silêncio [em português]. A professora passa no quadro algumas frases sobre habilidades usando *can* e pede para os alunos copiarem e traduzirem. Depois de aproximadamente vinte e cinco minutos, os alunos começam a mostrar a atividade. Bia olha alguns cadernos e em seguida lê as frases no quadro com os alunos corrigindo-as. O sinal bate e Bia troca de sala. [Diário /Delaine]

Esse exemplo revela que não houve preocupação em realizar uma atividade de aquecimento para iniciar a aula ou mesmo retomar o conteúdo apresentado na aula anterior. Além do mais, Bia parecia não dosar o tempo gasto nas atividades e pouco usou a língua inglesa durante a aula.

Um ano e meio após a segunda fase da coleta de dados, retornei à escola de Bia e pedi para assistir à aula, com o intuito de observar se houve mudanças na forma de conduzir-la.

Percebi indícios de uma metodologia mais dinâmica e maior uso da língua inglesa durante as aulas, como mostra o excerto a seguir:

[60]

Bia entra na sala e cumprimenta os alunos: “*Hello! good morning!*” Bia inicia a aula mostrando figuras de casa e pergunta em inglês o que havia nas figuras? Os alunos respondem em inglês e em seguida ela pergunta qual era a mais bonita: “*What’s more beautiful?*”. Os alunos respondem usando a cor da casa em inglês: “*a blue, teacher*”. Bia pergunta que cômodos eles acham que tem na casa e usa o tempo todo a frase “*how do you say it in English?*”, para introduzir as partes da casa em inglês. Bia trabalha a pronúncia das palavras com os alunos e pede para que eles copiem no caderno. [Nota de observação de aula /Delaine]

Com relação ao plano de aula, houve algumas mudanças. Bia continua fazendo-o em forma de tópicos, porém acrescentando sempre uma atividade de aquecimento e dinâmicas de prática, como podemos observar pelo exemplo extraído de seu caderno de planos, o qual pode ser comparado com o já descrito neste estudo na seção 3.1.2.

FIGURA 3.5: Plano de aula elaborado por Bia um ano e meio após a sessão de planejamento colaborativo

Data: Abril de 2007

Série: 8º ano “A” matutino

Conteúdo: *Opposites*

- Aquecimento: fazer um *spidergram* com a palavra *opposites*. Eliciar dos alunos os adjetivos que eles se lembram e o oposto de cada um deles.
- Mostrar figuras diversas e eliciar adjetivos que se relacionam com as figuras. Praticar pronúncia e antônimos.
- Música - *Hello Good bye*.
- Ouvir e completar com os adjetivos.
- Trabalho em grupo: colar figuras em cartazes usando os *opposites* estudados.

Assim, o plano de Bia confirma seu relato durante a entrevista final, de que, devido à correria do dia a dia, não conseguiria dedicar tempo para fazer um plano mais detalhado, mas deixa transparecer durante as aulas que este estudo lhe proporcionou instrumentos de reflexão que ocasionaram algumas mudanças em sua prática docente. No próximo item, discuto as reflexões e ações de Cida e como a pesquisa contribuiu para seu fazer pedagógico.

3.4.2 Cida

As contribuições do planejamento colaborativo e das reflexões propiciadas pela participação na pesquisa foram, segundo a participante Cida, um elo entre o “querer aprender”

e o “poder melhorar”. Dentre as participantes, Cida foi aquela que mais conseguiu romper com a tradição pedagógica adquirida na abordagem tradicional de ensinar, pois procurou (re)construir sua prática, tentando integrar o novo (conhecimento adquirido no planejamento colaborativo e no grupo de reflexão) ao conhecido (conhecimento experiencial), admitindo estar consciente de seus “vícios”, como ela mesma afirma:

[61]

Eu sempre fui muito gramaticeira mesmo, mas no fundo queria mudar. [...] sempre quis melhorar minhas aulas e nunca tive oportunidade. Depois que começamos esse trabalho de planejar, refletir e ministrar nossas aulas, eu vou entrar em sala e fico com medo de não ser professora de língua, de continuar sendo apenas transmissora de ponto gramatical. [Sessão reflexiva]

As percepções de Cida como uma professora que enfoca, em suas aulas, tópicos gramaticais condizem com as minhas notas de observação de aula, registradas durante a primeira fase da coleta de dados:

[62]

Cida entra na sala e cumprimenta os alunos: “Olá, *Bom dia, students!*” Cida iniciou a aula perguntando se eles haviam feito a tarefa. Em seguida, Cida se dirigiu ao quadro e perguntou aos alunos em que situações eles usavam *there is* e *there are*. Ela escreveu algumas frases no quadro e pediu que os alunos as repetissem. Posteriormente, a professora escreveu algumas frases em inglês para serem completadas com o verbo *there be*. Os alunos solicitaram que Cida traduzisse as sentenças, e ela o fez. Cida corrigiu as frases e pediu como tarefa de casa, que os alunos escrevessem cinco frases em inglês usando o verbo estudado. [Nota de observação de aula /Delaine]

O plano realizado por Cida, após a participação no estudo, revela que ela conseguiu, de certa forma, superar sua dificuldade em ministrar aulas menos voltadas para práticas de exercícios gramaticais e apresenta indícios de uma metodologia mais direcionada à realidade de seus alunos.

FIGURA 3.6: Plano de aula elaborado por Cida um ano e meio após a sessão de planejamento colaborativo

Data: Abril de 2007

Série: 6º ano “A” matutino

- Jogo da forca: B O O K S T O R E
- Mostrar figuras e revisar os *places*.
- Fazer as definições para os alunos adivinharem vocabulário em: *You can buy books at.....*
- Atividade na folha de corresponder o vocabulário.
- Atividade de grupo (Criar o mapa da nossa cidade com o nome dos *places*)

As afirmações de Cida condizem com as minhas próprias reflexões. Cida afirma que as transformações em sua prática resultaram em um maior envolvimento de seus alunos durante as aulas, maior motivação para ela quanto ao preparo de suas aulas e preocupação com relação ao desenvolvimento de sua competência lingüística:

[63]

Eu vejo o quanto eu cresci depois dos nossos encontros, meus próprios alunos me elogiaram e eu me senti importante.[...] Eu me sinto mais motivada para preparar minhas aulas e sinto agora uma vontade bem maior de aprender a língua inglesa do que eu tinha antes. [Sessão reflexiva]

As afirmações de Cida sobre os elogios dos alunos com relação à aula são confirmadas nos depoimentos extraídos das entrevistas com dois de seus alunos no final da segunda fase de coleta de dados:

[64]

Bom, eu gosto de inglês sim, sempre gostei. [...] agora mais ainda, porque a gente tem muita bricadeira legal pra aprender as palavras novas. Tem vez que a professora faz competição pra ver quem ganha, aí a gente fica mais empolgado pra falar em inglês. [Aluno 1]

[65]

As aulas são muito mais legais agora. Antes a *teacher* passava muita tarefa de copiar e a gente quase não falava nada de inglês. [...] O que eu mais gosto é quando a gente tem fazer um diálogo para apresentar falando inglês, é muito engraçado, todo mundo erra alguma coisa e depois os meninos ficam o resto das outras aulas falando as coisas que aprenderam na aula de inglês. [Aluno 2].

Como podemos perceber, a participação na pesquisa é considerada por Cida como relevante para seu desenvolvimento profissional, pois, mesmo apresentando muita dificuldade com relação à língua inglesa, Cida foi a participante que mais se empenhou em usar a língua-alvo durante suas aulas, rompendo a barreira da insegurança e do constrangimento de suas limitações.

A seguir, apresento e discuto as contribuições deste estudo para a participante Islene.

3.4.3 Islene

Para Islene, a participação na pesquisa representou um passo importante na sua formação profissional, pois a professora afirma ter conseguido tanto ir além dos registros escritos de seu plano de aula, quanto adequá-lo às reais condições de suas salas de aula. Ao longo das primeiras observações, percebi que, em suas aulas, Islene buscava promover atividades mais interativas e dinâmicas, mas, ao mesmo tempo, utilizava recursos e técnicas mais voltados à apresentação de

regras e vocabulário, como podemos perceber no excerto a seguir, extraído do meu diário, no qual descrevo uma aula de Islene observada no início do estudo.

[66]

Islene cumprimenta os alunos e mostra a figura de uma menina assistindo televisão. Ela joga uma bola para um aluno, pergunta o que a garota está fazendo e anota a resposta no quadro em inglês, pedindo repetição da frase. A professora mostra outras figuras e repete o procedimento. Após ter apresentado oito figuras, Islene coloca a estrutura “*to be + going to*” no quadro e explica o tempo verbal. Em seguida, Islene pede que os alunos copiem no caderno todas as frases do quadro e a estrutura apresentada. Então, Islene entrega um exercício escrito (completar com os verbos no presente progressivo) para ser realizado em pares [...] [Nota de observação de aula /Delaine]

Observei também momentos de reflexão da participante Islene que são extremamente importantes para o seu desenvolvimento profissional. Na descrição da aula de Islene, que observei durante a terceira fase da coleta de dados, percebi que, ao ver que os alunos estavam agitados, a professora mudou a ordem planejada e iniciou a aula com uma atividade diferente da que tinha sido planejada. Ela, intuitivamente, fez uso da reflexão-na-ação (Schön), pois teve que tomar uma atitude não planejada, tendo em vista o contexto da sala de aula:

FIGURA 3.7: Plano de aula elaborado por Islene um ano e meio após a sessão de planejamento colaborativo

Data: Abril de 2007

Série: 6º ano matutino

Warmer: Jogo da velha com as partes da casa. Dividir os alunos em dois grupos para jogar.

1- Living Room 2- Kitchen 3- Bedroom 4- Closet 5- Garage 6- Bathroom 7- Garden
8- Entrance 9- Dining Room

- Revisar o vocabulário das partes da casa.
- Folha xerocada com os objetos da casa para corresponder.

[67]

Islene entra em sala e tenta colocar os alunos sentados, pois estão voltando do recreio. Os alunos estão muito agitados e conversando muito. Um aluno pergunta se a professora irá fazer alguma brincadeira. Ao dizer que sim, os alunos começam a assoviar e arrastar as carteiras. Islene pede silêncio e diz que tem algo ainda melhor do que a brincadeira para fazer com eles. A professora então pede que levistem a mão aqueles que sonham com uma casa linda e cheia de cômodos legais, como sala de jogos e piscina. Todos levantam a mão, Islene joga uma bola para um aluno pedindo que ele descreva sua casa dos sonhos. Neste momento, Islene revisa o vocabulário com os alunos.[...] Em seguida, Islene entrega uma folha de chamex para cada aluno e pede para que eles façam o desenho da casa dos sonhos e escrevam o nome das partes em inglês. Os alunos parecem empolgados e, em pouco tempo, se envolvem com a atividade de forma tranquila [...]. [Nota de observação de aula /Delaine]

Durante as reflexões, Islene ressaltou a importância do planejamento colaborativo e das discussões sobre os estágios da aula. Para ela, conhecer as etapas da aula, em especial as atividades de aquecimento, foi o elemento propulsor de reflexões acerca da necessidade de constante revisão dos conteúdos apresentados, pois a língua não é vista por ela como fragmentos de estruturas, mas como um conjunto, como nos mostra o trecho a seguir:

[68]

Mesmo que eu não quisesse mudar, a experiência foi tão profunda que a mudança é inevitável. Você não tem controle. E eu atribuo muito dessa mudança ao planejamento, que foi fundamental, principalmente porque através dele eu descobri uma falha no livro e em mim, gravíssima, que é o fato de não retomar os conteúdos já ministrados, não fazer nunca um elo com as matérias anteriores para revisar e praticar com os alunos. E foi numa brincadeira que eu fiz com os alunos [aquecimento] que eu comecei a refletir sobre isso. [Sessão reflexiva]

Tendo apresentado e discutido as percepções e reflexões a cerca das contribuições da pesquisa para Islene, abordo, na sessão seguinte, as implicações desse estudo para Mariana.

3.4.4 Mariana

Mariana, assim como as demais participantes desse estudo, relatou ter sido influenciada pelas reflexões realizadas durante a pesquisa. Segundo a participante, tais reflexões contribuíram para que ela tomasse conhecimento de sua abordagem de ensinar e reavaliasse sua postura em sala de aula, como nos mostra o seguinte excerto:

[69]

Eu não sabia que eu era tão severa com meus alunos. Agora eu entendo porque às vezes entro em sala e eles parecem ter medo de mim [...] A gente nunca se vê em atuação e isso é muito revelador! [Sessão reflexiva]

Contudo, Mariana foi a participante que, de forma mais incisiva, relatou experienciar conflitos e tensões gerados pelo processo reflexivo. A participante se referiu, diversas vezes, à reflexão como algo “doloroso”, “difícil” e que faz com que sua “consciência fique pesada”, por enxergar os problemas existentes em sua prática e sentir necessidades de mudança, como é possível perceber no trecho a seguir:

[70]

Até então, antes de parar para refletir, parece que a gente dá aula sabendo que não está bem, mas a sua consciência não pesa tanto. Mas quando você pára com o grupo e começa a analisar as próprias aulas, é difícil ir contra a consciência. Aí é uma briga: “ai, meu Deus, estou sendo desonesta com os meus alunos!” Ainda mais porque eu acredito na importância da língua inglesa, então não posso estar passando do jeito que eu passo, com tantos erros. [...] Então eu me vejo diante da necessidade de mudar. [Sessão reflexiva]

Em relação à importância dos encontros para planejar e refletir colaborativamente, Mariana ressalta o papel de construção conjunta de conhecimento, a relevância do apoio das colegas e dos reflexos da colaboração em sua auto-estima profissional. No trecho a seguir, podemos perceber quão relevante foi o trabalho colaborativo para Mariana:

[71]

A colaboração foi algo tremendo no grupo, uma sempre dando suporte e incentivo para a outra nos fez crescer e acreditar mais em nosso potencial. [...] Me sinto mais segura para falar inglês na sala porque você revisava os símbolos fonéticos com a gente para ajudar a checar pronúncias. Achei isso maravilhoso. [Entrevista final]

Todavia, não foi possível observar as possíveis mudanças na prática docente de Mariana. Ao retornar à escola, um ano e meio após a segunda etapa da coleta de dados, a professora havia pedido licença temporária do trabalho, por motivos particulares. Dessa forma, não pude observar as aulas nem obter seus planos. Porém, realizei entrevistas com alguns de seus alunos, que afirmaram que as aulas de inglês haviam mudado para melhor, como podemos observar nos exemplos a seguir:

[72]

Eu achava a professora muito mais brava com a gente, mas depois que ela falou que ia fazer um tal de projeto com a turma, as aulas tinham muito mais brincadeiras e ela estava sempre mais animada [...]. Nós fizemos algumas atividades muito legais que a gente tinha que falar inglês! [Aluno 1]

Sendo o propósito da pesquisa verificar se houve (re)construções, eu cito alguns exemplos de resignificação no discurso das participantes: [...] *eu estou mudando*, [...] *estou explorando mais o texto...*, [...] *minhas aulas estão mais dinâmicas*, [...] *estou usando mais a língua inglesa durante as aulas*. Tais exemplos sinalizam que, para as participantes, “o processo foi mais importante do que o produto”, ou seja, as reflexões propiciadas pelo planejamento colaborativo e pelas sessões de visionamento fizeram com que elas adotassem uma abordagem de ensinar que parece ter atendido às expectativas de seus alunos. Além disso, podemos perceber que estão usando mais a língua inglesa durante suas aulas e

envolvendo mais os alunos nas atividades propostas. As quatro participantes, portanto, apresentam em sua prática reflexos da experiência vivenciada durante a pesquisa, o que resultou em uma tomada de consciência que pode levar a uma reconstrução de suas concepções sobre formação profissional.

Gostaria dessa forma, de encerrar esta análise com uma frase da participante Islene que revela sua visão mais refletida acerca do desenvolvimento profissional de professores:

[73]

Temos mania de pensar que, quando nos formamos terminamos os estudos, mas na verdade a gente nunca termina, aí é que a aprendizagem profissional começa, porque estamos construindo e reconstruindo o tempo todo. Esse grupo de reflexão é uma prova disso. [Sessão reflexiva/Islene]

Com bases nos resultados aqui apresentados, no capítulo seguinte passarei a responder às perguntas que orientaram este estudo, bem como tecer algumas considerações sobre suas implicações e limitações.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo e responderei a elas à luz dos resultados da análise dos dados apresentada no capítulo anterior. Além disso, apresento algumas possíveis implicações deste trabalho para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Apresento, ainda, as limitações desta pesquisa, algumas sugestões para futuros estudos que envolvam o tema aqui pesquisado, bem como as considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

As perguntas elaboradas na Introdução nortearam o andamento deste estudo, dando um direcionamento à investigação. Ao retomar as perguntas de pesquisa, concluiremos se os objetivos foram atingidos e se realizamos escolhas adequadas para respondê-las.

4.1.1 Qual é a diferença do planejamento de aula realizado individualmente por cada participante antes da participação na pesquisa e o planejamento realizado colaborativamente?

Vimos que as participantes compreendiam planejamento como um caderno de anotações, no qual elas preenchiam com as informações sobre o que pretendiam trabalhar em cada aula. Este planejamento era realizado semanalmente, pois elas consideravam-no uma ferramenta importante para a distribuição de cada conteúdo por aula. Os planos se

apresentavam semelhante a uma lista de tópicos e seu feitiço parecia ser a realização de uma obrigação formal a ser cumprida, visto que a cultura escolar parece ter feito internalizar nas participantes a obrigação de fazer um planejamento antes de ministrar suas aulas, mesmo não havendo na instituição alguém que formalmente os averiguasse semanalmente. As aulas planejadas privilegiavam atividades estruturais e não apresentavam variedade e flexibilidade. As atividades lúdicas eram mínimas e a prática de envolver os alunos em atividades orais quase não era adotada.

A partir do momento em que iniciaram o planejamento colaborativo, as participantes tomaram conhecimento de alguns modelos formais existentes para o planejamento de aulas de língua inglesa e seguiram um modelo mais formal, apresentando de forma mais detalhada os procedimentos para a aula. Por meio desse planejamento, elas começaram a perceber novas dimensões que o planejamento de aulas abarca, como, por exemplo, a adequação dos objetivos da aula à necessidade dos alunos, a flexibilidade, a variedade, o controle de tempo, as atividades mais dinâmicas de aquecimento e prática, a antecipação de possíveis problemas e, principalmente, a reflexão sobre a prática. Assim, a visão de planejamento como lista de tópicos foi ampliada e as professoras parecem ter compreendido que planejar é um processo que engloba outras dimensões que vão além de conteúdos propostos para uma aula. O planejamento, que antes era uma formalidade institucional e rotineira, passou a ser também um instrumento de reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre as contribuições dessa prática para a aprendizagem dos alunos.

Apesar de as participantes, durante o planejamento colaborativo terem realizado todos os seus planos seguindo os formatos *PPP* e *PWP* e de terem relatado a relevância desse formato, verificou-se que elas não adotaram o mesmo procedimento em sua prática após a participação na pesquisa. Seus planos continuam se apresentando em forma de tópicos e escrito em língua materna. Porém, é possível perceber uma mudança quanto às atividades propostas em seus planos, como, por exemplo, o uso de atividades de aquecimento, dinâmicas de prática oral e exercícios menos estruturais. Isso revela que, como almejava este estudo, o processo foi mais importante do que o produto (plano escrito).

4.1.2 Quais são as concepções de língua e de ensino e aprendizagem de língua estrangeira presentes nos planejamentos de aula das participantes antes do planejamento e da reflexão colaborativos?

Bia, Cida, Islene e Mariana tiveram experiências de formação bastante semelhantes, pois as quatro participantes cursaram o segundo grau técnico em Magistério, curso no qual aprenderam fundamentos importantes da carreira docente, atuaram como professoras de educação infantil por mais de cinco anos, cursaram Letras na mesma Universidade e, com exceção de Islene, começaram a trabalhar com o ensino de língua inglesa pouco antes da participação na pesquisa. Todas essas experiências, somadas às suas características pessoais, embasa o fazer pedagógico de cada uma delas.

Uma das possíveis maneiras de se conhecer o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é através da compreensão do processo de planejamento de aula do professor no contexto de sala de aula. A maneira como o professor constrói seu plano pode revelar suas concepções sobre linguagem e sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Bia e Islene possuem uma visão de ensino como contribuição, o que revela indícios de uma visão mais interacionista e colaborativa, no qual ensinar é compartilhar e não apenas transmitir conhecimento. Cida e Mariana vêem o ensino como transmissão de conhecimentos, no qual o professor é responsável por transmitir esse conhecimento necessário aos alunos, mostrando indícios de uma metodologia mais tradicionalista.

Contudo, ao analisar os planos e os depoimentos das participantes, é possível perceber que todas desenvolvem um ensino em conformidade com algumas características do método de gramática e tradução, embora tenham relatado seu desapareço por tal método, pelo fato de tê-lo experimentado durante sua formação escolar sem obter sucesso na aprendizagem. Em suas aulas, as professoras ensinam a língua pela ótica estruturalista, ou seja, propõem o ensino da língua de forma descontextualizada dos eventos sociais em que é produzida e utilizam exercícios estruturais e de tradução.

A prática de Islene e Bia, no entanto, evidencia, em alguns momentos, um ecletismo motivado pelo desejo de ensinar de forma mais comunicativa. Elas parecem desenvolver um método próprio, embasado no método tradicional, e com traços comunicativos (tentam produzir diálogos orais com os alunos e realizam brincadeiras para praticar vocabulário). A meu ver, essas duas participantes foram influenciadas pelo curso de idiomas que cursaram por algum tempo, cujo método de ensino era comunicativo.

Com relação às visões de língua apresentadas pelas participantes, as respostas apresentadas na seção 3.1.3 baseiam-se em uma visão estruturalista de língua. Vimos a presença de termos como *sistema complexo*, *conjunto de regras* ou *estruturas* que compõem as definições. Percebemos que a língua é vista pelas participantes como um sistema de regras, em especial para Cida. Segundo as definições de Bia, Islene e Mariana, a língua também é

vista como forma de realização de ações (Tudor, 2001), ou seja, é um instrumento de comunicação. Se retomarmos os planos típicos das participantes, veremos que os conceitos de língua por elas apresentados refletem suas abordagens de ensino: Cida e Mariana trabalham a língua como sistema de regras, enfatizando exercícios gramaticais e de prática escrita. Por outro lado, Bia e Islene, além de trabalhar aspectos estruturais da língua, tentam produzir atividades que estimulem o uso da língua em sala para algum determinado propósito.

4.1.3 Como as professoras refletiram sobre sua prática ao serem estimuladas pelo planejamento colaborativo e pelas sessões reflexivas sobre suas aulas planejadas e ministradas?

As participantes colocam em discussão durante as sessões reflexivas alguns aspectos de sua prática, como por exemplo, a motivação dos alunos, a dificuldade em trabalhar com um número grande de alunos por sala, o uso de língua inglesa durante as aulas, as limitações em suas abordagens de ensino, a importância da colaboração e da reflexão para seu desenvolvimento profissional. Tais discussões, segundo elas, resultaram em uma tomada de consciência sobre seu trabalho, pois, por meio da reflexão, puderam analisar atitudes em sua prática que antes não eram percebidas.

Ao assistir à filmagem de sua aula, a participante Mariana refletiu acerca de sua postura autoritária em sala, que provavelmente influenciava de forma negativa na motivação de seus alunos para a aprendizagem da língua. A reflexão de Mariana fez com que as outras participantes também analisassem sua postura em sala. Isso revela que, ao serem confrontadas pela prática das colegas, elas começam a se perceber de uma forma mais profunda, se colocando no lugar do outro como objetivo de aprimorar a própria prática.

A reflexão sobre o desinteresse dos alunos durante as aulas fez com que as participantes repensassem suas abordagens e conduziu-as a um nível de colaboração ainda maior na busca por atividades e estratégias de motivação. Assim, tomaram o aquecimento das aulas como um instrumento para incentivar os alunos a participar de forma lúdica e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem.

Percebeu-se também, que as participantes ao serem estimuladas pelas sessões de visionamento, relataram suas frustrações em não serem fluentes na língua que ensinam e discutiram a necessidade de desenvolverem sua competência lingüística, visto ser esse um fator que limita a realização de um bom trabalho na escola pública, resultando em aulas

bastante tradicionais. Com relação a esta limitação apontada pelas participantes, houve uma importante tomada de consciência relacionada ao ensino de estruturas gramaticais como sinônimo de aprendizagem de língua. Elas relataram não perceber o quanto ensinavam a língua de forma descontextualizada, mesmo não acreditando na eficácia desse método. Para Cida e Bia, isso se justifica por ser um reflexo, às vezes inconsciente, da forma como aprenderam durante seus longos anos de estudo sob os moldes tradicionais de ensino. Mariana e Islene apontam a exaustiva rotina de trabalho, que não permite tempo para uma reflexão sobre o fazer pedagógico, como um dos fatores responsáveis pelo ensino de língua como transmissão de regra gramatical.

Por fim, uma das reflexões mais importantes que as participantes relataram foi, a meu ver, a importância da colaboração, reflexão e trocas de experiências entre os professores de inglês da escola pública. Segundo Islene, ela e as demais participantes deste estudo fizeram reflexões durante os encontros no grupo que não teriam feito sozinhas.

Conclui-se, portanto, que a reflexão despertou nas participantes um desejo de mudança em sua abordagem e a necessidade de busca por desenvolvimento profissional, ao perceberem que necessitam alcançar competência e comunicativa e que a formação é um processo contínuo.

4.1.4 Que transformações foram percebidas na prática pedagógica das participantes após o envolvimento em um grupo de reflexão e planejamento colaborativos?

Os dados desta pesquisa revelam que as sessões de reflexão colaborativas configuraram-se como um instrumento importante para o desenvolvimento profissional das participantes, pois ampliou a capacidade de análise dos eventos de sala de aula, estimulou uma pré-disposição à ruptura de abordagem e ressaltou a importância de refletir sobre suas teorias práticas em colaboração com outros colegas de trabalho, na tentativa de desfazer o ciclo de solidão pedagógica vivenciado por eles.

Algumas mudanças foram percebidas como fruto do trabalho aqui desenvolvido, como por exemplo, uma maior dinamicidade em suas aulas, a preocupação em utilizar atividades de aquecimento para envolver os alunos e retomar conteúdos anteriores, a adequação do plano à necessidade dos alunos, o uso de atividades mais comunicativizadas que permitem a prática da oralidade com os alunos, o incentivo à busca por desenvolvimento profissional e à colaboração entre colegas de profissão. Houve uma conscientização de que outros

profissionais podem estar enfrentando as mesmas dificuldades e que juntos, compartilhando experiências, hipotetizam soluções e apóiam-se mutuamente.

4.2 Implicações deste estudo

Conforme venho salientando ao longo deste estudo, a prática reflexiva é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional de professores, pois permite um novo olhar sobre o fazer pedagógico e possibilita desenvolver a capacidade de lidar com situações imprevistas e desafiadoras que enfrentamos no exercício da docência.

Os resultados anteriormente apresentados são significativos para os programas de educação continuada. Em primeiro lugar, apontam para uma necessidade de trabalhar o planejamento de aula, levando os professores à percepção do planejamento não apenas como um guia das ações em sala, mas também como um instrumento de reflexão sobre prática. Esses momentos devem constar de propostas pedagógicas que viabilizem a troca dos saberes prático e teórico entre professores e formadores, assim como discussões a respeito de dúvidas concretas acerca da complexidade do fazer pedagógico.

Em segundo lugar, os resultados mostram a necessidade de disponibilizar, nas universidades federais e estaduais, um programa especificamente direcionado aos professores das escolas públicas, no qual esses professores teriam um espaço para troca de experiências, discussões e reflexões sobre o ensino, para o aprendizado de teorias importantes para o seu trabalho e para o acesso a estratégias e materiais que facilitem o trabalho de sala de aula, em fim, um espaço que contribua para o seu desenvolvimento profissional. Este programa poderia contar com mini-cursos ministrados por alunos do curso de pós-graduação e professores pós-graduados que atuam em instituições públicas, que conhecem as adversidades enfrentadas e que lutam por um ensino público de qualidade.

Os resultados alertaram também, para a necessidade de haver coordenadores com conhecimento da língua estrangeira adotadas nas escolas publicas, pois isso poderia contribuir para fornecer maior segurança e apoio ao professor, além de atribuir maior relevância à língua estrangeira junto ao currículo da escola.

4.3 Limitações e sugestões de pesquisas futuras

Encontrei no percurso desta investigação, algumas limitações. A primeira refere-se à coleta de dados, pois evitando causar constrangimento e atrapalhar as negociações durante o planejamento colaborativo, as sessões de planejamento não foram filmadas ou gravadas em áudio, tendo sido, portanto, impossível analisar as interações provenientes desse processo.

A segunda limitação é o fato de que apenas uma das quatro aulas planejadas com cada participante foi ministrada para seus próprios alunos. Acredito que se todas as aulas tivessem sido realizadas em contexto real, as reflexões poderiam ter sido mais enriquecedoras.

A terceira limitação, que também está relacionada com a primeira, refere-se ao fato de não ter conseguido os planos de aula de Mariana na terceira fase da coleta de dados, nem tampouco pude assistir suas aulas, ao retornar às escolas das participantes um ano e meio após a realização do planejamento colaborativo e das sessões reflexivas. Desse modo, não foi possível constatar se houve mudanças no fazer pedagógico dessa participante.

Outra limitação é o fato de não ter sido possível que todas as participantes lessem a análise de dados (apenas Cida e Bia fizeram a leitura do trabalho) antes da conclusão da investigação, pois considero que os seus pareceres avaliativos seriam valiosos para contribuir com os resultados finais.

Privilegiado uma melhor compreensão sobre os efeitos do planejamento colaborativo e da reflexão para o desenvolvimento profissional de professores, sugiro as seguintes investigações:

- Uma investigação em que sejam realizadas sessões de planejamento colaborativo envolvendo todos os participantes juntos e que essas sessões sejam gravadas para análise das interações provenientes do processo.
- Um estudo em que todas as aulas planejadas fossem ministradas na escola e gravadas em vídeo para posterior reflexão.
- Um estudo que investigue o planejamento de aulas de um único professor que atue em diferentes contextos de ensino.

4.4. Reflexões finais

Como vimos na Introdução, a motivação deste trabalho se constituiu na tentativa de examinar quais as contribuições do planejamento e reflexão colaborativos na prática pedagógica das participantes, como planejavam suas aulas e qual método de ensino subjazia às suas ações pedagógicas. Os dados evidenciaram que as professoras restringiam o

planejamento à descrição ou lista de conteúdos e exercícios a serem ministrados, sem que se atribuísse importância a outros aspectos do plano de aula. Suas aulas, de modo geral, estavam embasadas no método tradicional de ensino o qual prioriza o ensino da língua por meio de exercícios gramaticais ou de tradução.

A pesquisa mostrou-se eficaz para que o planejamento de aulas se configurasse como um momento de colaboração, reflexão e desenvolvimento profissional para as professoras-participantes. Por meio da pesquisa, descobriram novas maneiras de planejar suas aulas, perceberam as deficiências do método que utilizavam e constataram a importância da colaboração no contexto educacional. Desta forma, este estudo se constituiu como um incentivo para envolvê-los em uma prática mais reflexiva sobre suas ações em sala de aula e sobre seus papéis como professoras de língua inglesa na escola pública.

Saliento aqui, a grande receptividade por parte de todas em refletir sobre o contexto educacional onde atuam, assim como refletir sobre a eficácia de suas abordagens por meio do planejamento. Acredito, portanto, que elas não estavam a espera de fórmulas prontas (Moita Lopes, 1996), que é o pensamento corrente ao se trabalhar com professores de escolas públicas. Podemos constatar isso por meio das reflexões sobre o planejamento de aulas.

As reflexões feitas com relação à necessidade de motivar os alunos para o aprendizado de línguas foram frequentes, propiciando um momento para discussão sobre as relações estabelecidas entre a prática centrada na gramática e a falta de motivação. Essas reflexões contribuíram para o planejamento de aulas menos voltadas para o ensino de gramática e vocabulário descontextualizados, resultando em busca por uma metodologia mais motivadora e aulas com maior desenvolvimento das habilidades orais. Assim, apesar do pouco conhecimento lingüístico de que dispõem, desenvolveram atividades bastante criativas para motivar os alunos por meio do *warmer* realizado no planejamento.

O planejamento colaborativo contribuiu também para que as professoras se sentissem mais seguras ao ministrar suas aulas e despertou nelas o desejo de usar mais a língua-alvo e atividades mais comunicativas no decorrer da aula, contribuindo para o aprimoramento de sua competência lingüística ainda que em um nível básico.

Gostaria, ainda, de salientar que as próprias participantes ao longo da pesquisa descobriram necessidades comuns de estudo e mobilização, tentando achar alternativas para se desenvolverem, motivadas pela colaboração e reflexão. Cito como exemplo desse fato a formação de um grupo para estudo e planejamento colaborativo que as participantes iniciaram logo após o término da pesquisa. O grupo reúne mensalmente seis professoras de inglês de Trindade, que atuam em diferentes escolas da cidade. Além desse fato valoroso, resalto ainda

que duas das quatro participantes se matricularam em um curso de línguas da cidade e já estão assistindo aulas de inglês com o intuito de adquirir competência na língua-alvo.

Ressalto aqui minha admiração pelo esforço e dedicação das participantes Bia, Cida Islene e Mariana em fazer o melhor possível, mesmo com tantas adversidades que geralmente desmotiva os professores da escola pública. Elas são profissionais competentes e que demonstram amor pela profissão, fazendo das dificuldades degraus para alcançar um nível cada vez maior de comprometimento e de crescimento profissional.

Os resultados desta pesquisa foram importantes para mim, como pesquisadora de minha própria prática, pois pude constatar através das reflexões feitas pelas participantes os aspectos que merecem ser mais bem-investigados, para melhor contribuir com o processo de aprendizagem dos meus alunos e repensar minhas teorias práticas que direcionam meu trabalho. Foi importante ainda, para aguçar meu desejo em poder contribuir de alguma forma para que o ensino de inglês na escola pública não seja irrelevante para os alunos e para os professores. Motivada por este estudo, decidi formar, juntamente com as participantes que integram o grupo de reflexão em Trindade, uma *associação* de professores de língua, na qual os professores encontrarão apoio didático-pedagógico e terão aulas de língua inglesa quinzenalmente com o intuito de amenizar suas limitações decorrentes da falta de domínio da língua.

Ao apontar as pequenas mudanças conquistadas num contexto que não propiciava condições favoráveis, espero estar contribuindo para um repensar do curso de Letras e mais especificamente das disciplinas de língua inglesa e estágio supervisionado. Entendo que esse repensar deva envolver não só o corpo docente, como também as instituições governamentais.

Espero que esta pesquisa tenha contribuído para mostrar um retrato do contexto atual da escola pública, da deficiência na formação de muitos professores egressos dos cursos de Letras e da solidão profissional em que se encontra a maioria dos professores de inglês das escolas públicas e, assim, possa se transformar em um convite a outros profissionais que se dedicam à formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem com procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

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

ANTHONY, EDWARD. Approach, method, technique. In SMOLINSKI, F. (Ed) *Landmarks of American Language & Linguistics: a resource collection for the overseas teacher of English as a foreign language*. Washington, D.C.: United States Information Agency, 1998. p. 199-2002.

ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 29-42, 2004.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BURNS, A. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CELANI, M. A. A. Providing Opportunities for Learning: Teacher Training Experience. In: Homage to W .R. Lee - *Essays in English as foreign or second language* - Foris Publications, 1991.

_____. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

_____. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 37-56.

CESTARO, S. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Disponível em «<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>». Acesso em 6 de fevereiro de 2006.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COOK, V. *Second language learning and language teaching*. London: OUP, 1991.

DALACORTE, M. C. F. What Can I do To Motivate My Students?. *Newsletter da Apliemge*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 1, 1999.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P. e APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second research*. Nortwood: Ablex, 1994. p. 33-56.

DUARTE, M. S. Professor, método e aluno nos métodos e abordagens de língua estrangeira. *Revista Solta a Voz*, n. 16, 2005, p. 141-154.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1999. p. 119-161.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FREITAS, C. C. Planejamento das aulas e prática pedagógica dos professores de língua inglesa do ensino fundamental da escola pública em Goiás. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

FURLLAN, M; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

GARCIA, M. C. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Objetiva, 1985.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching: a focus for change. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. (Eds.). *Understanding teacher development*. New York: Columbia University Teachers College Press, 1992.

_____. Development and desire: a postmodern perspective. In: GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Columbia University Teachers College Press, 1995.

HO, B. Using lesson plan as a means of reflection. *ELT Journal*, v. 49, n. 1, 1995, p. 66-71.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 1991.

_____. *How to teach English*. London: Longman, 1998.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LIBERALI, F.C. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e aprendendo: uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aulas de professoras em formação. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 137-155.

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.

_____. 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, 2002. p. 39-58.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, p.59-85, 2004.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BABARA, L., RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 29-57, 2003

NEVES, M. A. S. *Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula*. 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge, CUP, 1992.

ORTIZ, H. M. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 705-731, 1995.

PENNYCOOK, A. A lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In Signorini, I. & Cavalcanti M.C. (orgs) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. p.23-49. Mercado de Letras, 1998.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PESSOA, R.; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABARHAO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p. 81-88.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-171, 1990.

REIS, S.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-servico. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 250-261.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: CUP, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1994.

ROSELLI, B. R. *Planejamento colaborativo: o desenvolvimento da autonomia do professor em relação ao livro didático*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SCHNEIDER, M. S. P. S. *O planejamento de aulas em dois contextos: do institucional ao colaborativo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e Estudos da linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SCHON, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Hong Kong: Macmillan, 1994.

SZUNDY, P. T. C. *Os jogos no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: a construção do conhecimento através dos jogos de linguagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

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 do professor de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p.15-38.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

TONELLI, J. R. A. Atitude reflexiva: uma competência a ser desenvolvida? *Revista Desempenho*, n. 3, p. 17-25, 2004.

TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

UR, P. *A Course in language Teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Campinas, Faculdade de Letras, Universidade de Campinas, 1996.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.125-133.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers – a reflective approach*. London: CUP, 1991.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZAGURY, Tânia. *O Professor Refém – Para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ANEXOS

ANEXO A Formatos de Plano

Lesson Shapes

- Linear
 - ✓ Beginning, Middle, End
 - ✓ Pre-, While-, Post-
 - ✓ Test, Teach, Test
- Pyramid
 - ✓ Presentation, Practice, Production
- Cyclic
 - ✓ Motivation, Information, Practice, Application
- Eclectic
 - ✓ Engage, Study, Activate

D: Presentation, Practice, Production

C: Test, Teach, Test

	Test	Teach	Test
Course	Ss take a placement test	Ss work on remedial material in assigned groups	Ss take final test
Lesson	Ss answer a series of questions	T goes over common errors in dialogues	T asks questions again
Activity	T elicits new vocabulary from Ss	T explains vocab with more examples	T reviews vocab

F: Engage, Study, Activate

E Play a game, ask Ss questions about their interest, show a video, read a text

S Explain grammar, communicative structure, conduct exercises, work with texts

A information gap, create newsletter, write own version of story, compose and send an actual letter, interview guests,

EAS ESESA
ESAS ESA
ESSA
ESASAA

B: Pre-, While-, Post-

Pre-	While-	Post-
Set the scene, Ask questions about a topic, Ask Ss to predict text content based on title	Ask focus questions, Give scanning and skimming tasks, Ask further comprehension questions	Ask Ss to discuss how the text is relevant to them.

→

ANEXO B

Questionário inicial

1. Nome completo: _____
 2. Telefone(s): _____
 3. Idade: _____
 4. Endereço residencial: _____
 5. Endereço eletrônico: _____
 6. Ano de graduação em Letras: _____ Ano de ingresso na rede estadual: _____
 7. Escola (s) na qual trabalha: _____
- Turno: _____ Nível: _____ Tempo de serviço: _____
8. Já teve ou tem experiência como professora de escolas particulares ou de rede pública?
 Não Sim. Por quanto tempo? Em instituições particulares ou públicas?

FORMAÇÃO

1. Já participou de cursos de formação, treinamento ou capacitação de professores? O que foi desenvolvido nesse(s) curso(s)?
2. Para você, o que é aprender?
3. Para você, o que é ensinar?
4. Como você define língua?
5. O que é mais difícil em ser professor de língua estrangeira?
6. Que cursos ainda pretende fazer? Por quê? O que você ainda precisa aprender?
7. Como foi seu processo de aprendizagem de língua estrangeira? O que você fazia para aprender vocabulário, gramática, pronúncia e desenvolver as quatro habilidades?

ANEXO C

Plano de aula colaborativo de Islene

Lesson Plan**Level:** Elementary (7^a série)**Participante:** Islene**Focus:** Vocabulary related to food and drink.

Stage	Procedure	Material	Time
Warmer	T shows Ss a picture of a famous cartoon character (Magali) and elicits some information about the picture. Who is she? What's her name? What is she famous for? What does she like eating?	Picture	10'
Lead-in	T asks Ss some personal questions about their likes and dislikes related to food and drink.	Chalk and board	5'
Presentation	T shows Ss some pictures of food and elicits the words in English. T writes Ss' answers on the board and checks pronunciation.	Handouts Pictures Flash cards	15'
Practice	T gives comic strips and elicits some information about the strips. (Magali at a restaurant). <ul style="list-style-type: none"> • Where is she? • What is she doing? • What did she order? Ss are supposed to write sentences about the food Magali is eating at the restaurant.	Handout	15'

- Homework assignment: handout to review and practice vocabulary related to food and drink.

ANEXO D

Diário reflexivo de Bia

Hoje foi meu primeiro planejamento e eu me senti muito insegura, apesar de ter bastante intimidade com a Dê, senti um pouco de bloqueio ao expor minhas idéias sobre o plano que estávamos realizando. Eu achei as discussões sobre os modelos de planos que ela mostrou muito importante, pois percebi muita falha no meu planejamento e vi que saber teoria é importante. Achei muito difícil o modelo do *PPP*. Tenho certeza que o plano só foi possível porque ela estava me ajudando com a língua o tempo todo. A aula planejada sobre o alfabeto ficou muito legal.

Nesta aula, nosso planejamento foi muito rápido devido à falta de tempo, mas foi muito proveitoso. Apesar de estar muito gripada, eu interagi muito mais nesse planejamento do que no primeiro. Consegui montar o *warmer* e o *presentation* sozinha, mas tive dificuldade em planejar atividades menos tradicionais para *practice*. Eu aprendi muito com a pronúncia correta dos números e fiquei muito triste em saber que havia ensinado errado durante tanto tempo. Eu achei ótimo rever os símbolos fonéticos para me ajudar a conferir as pronúncias das palavras antes de ensinar errado. Eu percebi que do último plano para esse eu estou arriscando mais inglês na sala com meus alunos e fiquei feliz comigo.

Nessa aula, pude comprovar realmente os benefícios do modelo *PPP* no planejamento. Compreendi perfeitamente os passos para um bom plano formal. Percebi que a forma de planejar e nossas reflexões têm contribuído grandemente para mudanças na minha prática em sala. Fiz o plano quase todo sozinha, o que me deixou muito feliz, aprendi muito vocabulário relacionado a *Christmas* e conferi todas as pronúncias no dicionário [...]. Criei um material novo para fazer uma atividade de *warmer*, e todas as meninas adoraram e me elogiaram. Eu acho que fiz uma boa escolha do conteúdo, porque sempre quis saber mais sobre as estratégias de como trabalhar texto em inglês, e hoje eu ampliei meus conhecimentos sobre isso, propondo trabalhar a letra da música como texto. Estou me sentindo bem mais criativa e segura. Ter minha aula gravada não foi nada fácil, mas eu gostei da experiência. Quando outras pessoas comentam sobre a aula da gente, nos faz enxergar melhor o que somos e o que fazemos em sala. Foi difícil, mas muito enriquecedor. Eu estou gostando muito das nossas reuniões, da forma que os trabalhos estão sendo conduzidos e de nossas reflexões. Tudo isso tem contribuído muito para o meu crescimento profissional e de todas as meninas envolvidas.

Trabalhei essa aula sem medo nenhum, bem tranqüila, e atribuo isso aos três últimos planejamentos colaborativos com a Dê, nos quais aprendi muito. Creio que tive um grande progresso até aqui. Vejo isso até mesmo por essa aula que planejei hoje sobre as profissões, pois, mesmo já tendo dado essa aula muitas vezes, hoje eu tive um novo olhar para planejar esse conteúdo. Já sou capaz de fazer o plano só, pensando em atividades mais motivadoras e que promovam o diálogo entre os alunos. Já consigo checar as pronúncias duvidosas e me conscientizei da importância de planejar refletindo sobre como minha aula irá contribuir para a aprendizagem dos meus alunos.

ANEXO E

Diário da pesquisadora

Hoje foi meu primeiro planejamento com as participantes. Bia estava empolgada e ao mesmo tempo insegura. Conversamos bastante sobre o planejamento que ela costumava realizar sozinha, e em seguida apresentei melhor o modelo formal de plano (*PPP*), explicando cada um de seus estágios. Apesar de Bia, já ter sido minha aluna e ser minha amiga, senti que ela estava constrangida. Bia não fez muitas perguntas, mas relatou ter achado difícil a realização do plano em inglês. O conteúdo escolhido por Bia foi *The alphabet*, e ela demonstrou muito interesse pelo tema. Bia se propôs a cantar a música do alfabeto para a turma. Bia preferiu escrever o plano em uma folha de rascunho para posteriormente passá-lo para seu caderno de plano.

O planejamento com Islene foi muito parecido com o realizado por Bia. Ela estava nervosa e insegura. Em princípio, Islene queria receber minhas sugestões o tempo todo mas, felizmente, as negociações começaram a acontecer durante o planejamento. Islene se mostrou ansiosa e empolgada com a atividade de *warmer*. Ela estava muito preocupada com pronúncias, então decidi revisar os sons dos símbolos fonéticos com ela e com as demais participantes, caso fosse necessário.[...]

Cida entra na sala e cumprimenta os alunos: “Olá, *Bom dia, students!*” Cida inicia a aula perguntando se eles haviam feito a tarefa. Em seguida, Cida dirige-se ao quadro e pergunta aos alunos em que situações eles usam *there is* e *there are*. Ela escreve algumas frases no quadro e pede que os alunos as repitam. Posteriormente, a professora escreve algumas frases em inglês para serem completadas com o verbo *there be*. Os alunos solicitam que Cida traduza as sentenças, e ela o faz. Cida corrige as frases e pede, como tarefa de casa, que os alunos escrevam cinco frases em inglês usando o verbo estudado. Cida conversa com dois alunos na porta antes de sair da sala.

ANEXO F

Amostra de transcrição da sessão reflexiva

Delaine: Mariana, o que você pode falar para nós sobre sua aula, desde o momento do planejamento até agora, como foi a aula, quais as dificuldades que você enfrentou...

Mariana: É uma mudança de hábito mesmo, porque eu achei que ia ser mais fácil, sabe quando você sonha? Eu pensei, nossa eu sei falar tudo, quando eu cheguei aqui na frente sumiu tudo! Aí eu fiquei: he, he, há! E isso te dá insegurança, eu ainda estou muito insegura, eu preciso trabalhar isso, essa insegurança, eu senti que poderia ter sido melhor. Cometi alguns erros, esqueci algumas coisas que... Numa aula normal, não dá pra ficar esquecendo ficar (...) Aqui eu podia perguntar, “e aí como é que eu falo isso aqui em inglês?” na sala de aula não tem ninguém pra me socorrer, então eu sinto que eu tenho que estar mais bem-preparada.

Delaine: Mas, vocês sabem que este é o nosso segundo encontro, vocês estão participando da primeira rodada de aulas, essa insegurança é completamente normal, é parte do processo de reflexão.

Mariana: Eu não sei se vocês perceberam, mas o trabalho que eu fiz foi de tentar mostrar uma abordagem instrumental para explorar o texto, usando estratégias de leitura que eu aprendi durante o meu planejamento. Não tinha tópico gramatical, só a leitura que deu para trabalhar. Assim, e a gente tem que ir devagar, porque se trabalhar um conteúdo extenso (...), é uma coisinha de cada vez, se a gente conseguir familiarizar com o texto na primeira aula, já na segunda a gente pode começar explorar mais a escrita, por que todas as atividades que nós fizemos e algumas assim, só de circular, ou marcar, não teve nenhuma atividade escrita, mas se não tiver uma familiaridade maior, o aluno não vai conseguir transpor isso para a escrita. Se não fica uma coisa muito mecânica também, né. Ele escreve o que ele não sabe o que está escrevendo, ele só está escrevendo. Ele olha o texto e não sabe contar nada do texto. Se a gente perguntar: “E nessa aula a gente estudou o quê?” Eu acredito que em uma aula igual essa que tivemos aqui, se a gente perguntar pro aluno “sobre o que estudamos hoje?” Ele vai conseguir passar várias informações, por que ele realmente assimilou o texto e não simplesmente fez cópia da tradução. Acho que deu bem pra gente mostrar um pouquinho. Como a abordagem é diferente né, mais produtiva para a aprendizagem.

Delaine: E essa aula que você deu aqui trabalhando texto é diferente do que você faz em sala de aula ao trabalhar texto?

Mariana: Eu faço uma exploração do texto, só que eu uso só o português, eu questiono em português, eu acabo assim, facilitando muito com medo que eles não entendam. Na verdade eu acho que nem tento deixá-los participar efetivamente, aqui fazendo essa aula eu percebo que a gente pode instigar mais o aluno, e o deixar chegar à informação sem que a gente entregue pronto.

Cida: Pensando bem é mais fácil só a gente falar e dar a informação pronta né, mas a gente precisa repensar essa postura em sala de aula.

Bia: Olha , eu gostei, achei que ela falou pouco português, mas é complicado, igual ela falou, por que para o aluno agente tem que estar preparada, por que não tem ninguém para socorrer a gente no inglês na sala. Mas eu acho que para trabalhar, texto assim, fica legal. Ela me deu uma sugestão muito boa para utilizar com meus alunos.

Cida: Muitas vezes agente vai muito direto né, esse negócio de fazer uma pré-atividade de texto é muito importante, agente envolve o aluno no que ele vai aprender. Assistindo a aula da colega, eu pude perceber que as minhas aulas precisam urgentemente de uma revisão, e a maneira como ela expôs essa aula, eu percebi que o problema nosso de professores de língua é o que? – O medo de [...] Temos medo de expor aquilo que não sabemos, igual a colega disse que quando se está aqui tudo bem,

um auxilia naquilo que agente esquece, mas na sala de aula a gente não tem esse apoio, então o medo, a insegurança de passar algo que não condiz com o que agente ta querendo acho que é onde muitas vezes nossas aulas, tornam-se monótonas, devido à esse pensar nosso de não querer avançar naquilo que agente[...] Nós sabemos que se agente tentar agente faz, mas aí, reina o medo e a insegurança. Eu gostei muito da aula que a Mariana expôs aqui, ela conseguiu falar quase tudo em inglês, você está de parabéns.

Mariana: Aqui eu fiquei bem mais nervosa do que eu fico na sala de aula, esses exercícios que eu passo, eu consigo explorar mais. Eu uso muito português e eu sei que eu tenho que diminuir isso, por exemplo, na aula de hoje eu já consegui na escola onde trabalho, acho que falei bem mais inglês do que de costume. Agora que eu sentei aqui, eu analisei isso, eu consegui fazer essa reflexão, que hoje na aula que eu dei na escola de manhã, eu já estou me sentindo assim, que eu comecei a ser influenciada pelos nossos encontros, eu já comecei a pensar mais sobre isso, mas que hoje também eu me senti mais insegura aqui do que diante dos meus alunos.

Cida: Eu não sei se é isso, mas é que aqui você pensou; “as meninas aqui sabem um pouco mais que os alunos, então ficamos mais seguras na sala porque não vai ter ninguém para apontar nossos erros”[...]

Bia: É! Lá você pode errar que ta tudo bem. Quer dizer [...] podia, né. Que agora, a consciência ta ficando pesada!

Mariana: Mas eu sou assim, mesmo. Eu disse pra Delaine no começo, eu sou um poço de insegurança, eu tenho medo às vezes de transpor minhas próprias barreiras.

Cida: Diga sempre que você é capaz, você é competente, você é profissional e nós estamos aqui para ajudar umas as outras e crescer com as folhas.

Islene: É verdade, estamos aqui para crescer juntas. Mas não é fácil. Às vezes eu chego em casa e as frases que eu planejei em inglês estão na minha cabeça, mas parece que na sala te dá um branco, aí eu penso assim: “Gente, mas era tão fácil, era só eu ter falado e pronto”.

Mariana: É, eu também, lá em casa eu repassei tanto essa aula, fiz tudo certinho, mas na hora do real parece que agente esquece tudo, sumiu!

Cida: Mas é a insegurança de passar para os colegas que agente sabe que tem a mesma formação que a nossa. Como na sala de aula agente tem a impressão que o aluno sabe menos, agente pode errar que vai estar tudo bem, eu não sei, mas acho que é isso.

Islene: O que você falou é verdade mesmo, porque eu já passei por uma situação semelhante, eu tive a experiência de pegar uma aluna de oitava série que fazia curso de inglês fora e a pronúncia dela era muito boa e ela sabia demais. Então eu ia a todas as salas tranqüila, *light*, mas até no momento de planejar a aula da oitava eu tinha preocupação triplicada. Tinha medo de errar e ela perceber que eu errei, então isso realmente acontece, uma única aluna no meio de quarenta me deixava insegura e eu até passava mal nos dias da aula deles.

Aparecida: Eu estou passando por isso, chegou uma menina do Tocantins, da oitava série também, ela virou para mim e falou assim: “Nossa professora as aulas aqui são tão diferentes. E eu; “Por quê?” Ela disse: “Nossa lá no Tocantins a professora de inglês fala tudo em inglês”. Daí agente fica meio assim... Aí o que eu fiz, sentei e comecei perguntar como era lá, o que ela tinha estudado, comecei perguntar coisas em inglês para ver até onde ela sabia e todas as aulas eu preparava para aquela turma bem mais do que para as outras e ficava perguntando as coisas só pra ela... Aí eu peguei ela, mas até então, antes de saber que o inglês dela não era muito além do meu, eu me sentia sendo ameaçada por um terrorista só pela simples presença dela na sala. Foi um horror. Depois ela mudou de horário. “Graças a Deus”.

Islene: A minha aluna, ela me testava o tempo todinho, perguntava as coisas para mim e aí eu tava fazendo curso de inglês na escola da Delaine e vivia interrompendo ela pra me ensinar, coisas fora da aula só para não passar vergonha com minha aluna. Porque eu tinha que chegar à sala munida pra me defender. Era um caso pra mim de vida ou morte, então realmente isso é crucial.

Aparecida: Então, eu comecei dar aula de inglês assim; minha diretora chegou a mim e disse: “Olha você é formada em Letras então eu quero que você assuma as aulas de inglês de 5^a a 8^a”. Ela não me deixou escolha. Sabe o que eu fiz, eu encarei, sempre tive vontade de ensinar inglês mesmo, mas aí na quinta e sexta foi uma maravilha, mas sétima e oitava “Jesus amado” que horror! Até hoje eu entro na sétima e oitava com as pernas bambas, eu estudo uma semana pra dar uma aula e ainda erro.

Islene: Eu achei que a aula foi maravilhosa, ela falou muito pouco português, eu fiquei assim encantada, pensando, “será que um dia eu consigo fazer assim”? E é justamente pela danada da insegurança, né.

Delaine: Voltando à questão do que vocês falaram que quando planejamos é uma coisa e realizar a aula aqui é outra, pois bate a insegurança e vocês esquecem tudo, eu acho até melhor o improviso de você, porque precisamos pensar no plano como um guia e não como lei a ser cumprida nos mínimos detalhes. Mesmo porque é a realidade de cada turma que determina o tipo de atividades que será mais adequada. O plano não pode ser uma receita de aula para usar em todas as turmas. Eu gostaria que vocês pudessem pensar sobre isso sempre que planejarmos.

ANEXO G

Entrevista final de Mariana

Como foi para você participar da pesquisa?

Foi interessante, quando eu fui convidada assim de início a colega me convidou e eu aceitei assim sem pensar muito, e eu sou uma pessoa muito insegura então, depois eu comecei a ficar ansiosa, culpada [...] eu acho que se eu tivesse tido um tempo maior para pensar eu não teria aceitado tão facilmente porque todo mundo tem medo de pesquisas de pós-graduação, mas hoje eu vejo que foi uma experiência que está me enriquecendo muito, eu gostei muito de participar da pesquisa eu pude trocar experiências com as colegas e contar assim com a assistência da Delaine que foi preciosa para mim. Participar desta pesquisa me faz sentir como se estivéssemos construindo uma casa, assim, como vou explicar... primeiro aprendemos coisas importantes para fundamentar nosso trabalho, seria como adquirir os materiais para a construção. Depois começamos a construir usando aquilo que adquirimos, passamos por momentos de reflexão e discussão sobre o andamento “da obra” e, quando finalmente vemos a casa pronta, sabemos que ela sempre terá que passar por reformas porque o tempo estraga e as tendências mudam. Então, nós vamos estar sempre construindo com o intuito de fazer dela um lugar cada vez melhor! E... eu vejo que é exatamente assim com nossa formação.

Estamos sempre construindo, né?

Sempre! E é nesse processo de construir, modificar e reconstruir que nosso desenvolvimento profissional acontece.

Como foi fazer o planejamento colaborativo?

Foi super interessante, porque é uma experiência que eu não tinha vivido antes. Eu fazia os planejamentos sozinha [...] na verdade meu planejamento era um levantamento de conteúdo dos tópicos que eu ia trabalhar, checava palavras que eu estava insegura, mas isso não era um bom planejamento eram anotações que eu fazia e usava como suporte nas minhas aulas. Então, com a pesquisa foi que eu aprendi realmente a fazer planejamento mais bem elaborado, que me ajudou a dosar melhor o que e como ia trabalhar os conteúdos. Aprendi sobre o aquecimento que antes eu não tinha uma preocupação quanto a isto, quanto a encontrar formas diferenciadas de introduzir o conteúdo de forma melhor, eu não tinha despertado para isso... Depois que comecei a planejar junto e ver os resultados na prática, eu vejo que não dá pra voltar a ser o que era antes. Eu descobri que o plano é muito poderoso principalmente para nós professores do estado que dominamos pouco a língua e temos que fazer de tudo para chamar a atenção de nossas salas cheias. Eu aprendi a fazer atividades de *pre*, *while* e *post* principalmente para as aulas de leitura de texto que antes era pura tradução. O planejamento deu-me mais segurança e consciência da minha responsabilidade como professora de língua, além disso, a gente para e começa a refletir sobre nossa prática quando estamos planejando, porque como você disse, nesse momento enxergamos o processo e não só o produto. E [...] essa reflexão meche muito com a gente e nos faz querer melhorar cada vez mais.

Como foi realizar as micro-aulas?

As primeiras... eu estava tão nervosa, eu gaguejava tanto que eu nem conseguia pronunciar direito as palavras por insegurança. Eu já conhecia as pessoas que estavam no grupo, mas aquela insegurança aquele medo de se expor o que você sabe e não sabe... aquela falta de costume de trabalhar colaborativamente[...] mas, depois na segunda rodada, depois que cada um deu uma aula eu percebi que as mesmas inseguranças que eu tinha as outras tinham e que nós estávamos no mesmo barco e precisávamos crescermos juntos derrubando essa barreira de vergonha de inibição. Nós começamos a crescer e a refletir bastante. Quando eu via as aulas das colegas eu refletia muito mais sobre a minha. Nós discutíamos a aula de cada uma, mas depois que eu saía dali, eu começava a fazer uma análise, uma comparação com as minhas aulas e via o que tinha dado certo nas aulas delas e pensava na próxima vez que eu for trabalhar esse conteúdo eu vou usar a sugestão da colega porque eu vi que deu certo e muitas vezes eu via alguma falha e percebia que eu também estava falhando e que poderia

melhorar naquilo. Olha, hoje eu vi que o trabalho não estava bom e que eu precisava melhorar. A gente reflete mais sobre a pratica do colega como se fosse um espelho e isso e muito a maneira como a gente se vê na outra pessoa e foi muito importante isso para mim eu mudei muito depois disso.

Como foram as aulas genuínas em comparação com as micro aulas?

Foi tão genuína mesmo, foi tão verdadeiro! Os alunos gostaram acho que o principal das aulas genuínas depois que terminou a gravação eu fiz uma reflexão com os alunos e eles gostaram da aula ,eu vi que houve um aprendizado bem maior do que nas outras aulas e foi uma experiência muito boa em me ver ,depois ver o vídeo foi muito interessante ,eu pensava, eu não sou aquela pessoa ali mas eu gostei muito de ver o vídeo eu acho que foi muito importante. Quando eu me vi, quando eu ouvi meu tom de voz, quando eu via as minhas expressões, meus gestos foi muito interessante, eu gostei muito e eu pretendo repetir isso, eu pretendo gravar algumas aulas minhas para auto reflexão e também porque este ano e que nos vamos ver bem os frutos da nossa reflexão na pratica, então eu quero filmar para comparar com as anteriores e discutir com as colegas porque nós decidimos continuar com o grupo nos encontrando uma vez por semana .Acho que dá para poder medir o crescimento, eu creio que houve um crescimento grande. Vai ter uma mudança significativa no meu trabalho e eu pretendo registrar isso por meio das filmagens eu acho que vai ser muito importante, e assim uma maneira de avaliar o meu trabalho e... agora eu aprendi a não ter tanto medo e a gente se conhecer melhor quando gente se vê ,quando a gente vê o vídeo ai a gente se conhece.

Como foi para você ter as suas aulas filmadas? Como você se sentiu?

No começo, eu me senti mais constrangida do que os alunos, os alunos nem tanto. Eu ficava muito constrangida, eu percebi que era só nervosismo meu. Hoje eu acredito que a próxima filmagem vai ser diferente, eu já não vou ficar tão nervosa e insegura. E quanto aos alunos eu não senti que eles ficaram constrangidos não, pelo contrário, eles até gostaram e eles pediram para ver a fita.

Como você avalia as sessões reflexivas, esse trabalho colaborativo que nos tivemos?

A parte de colaboração [...] eu percebi assim, que apesar de todas as quatro estarem no mesmo nível o incentivo de cada era grande, porque às vezes a gente até percebia que não tinha sido tão bom, mas as colegas estimulavam muito incentivavam bastante e foi muito importante. Essas sessões contribuíram muito quando nos começamos a fazer as sessões reflexivas nos começamos a identificar as dificuldades que eram comuns a cada uma e começamos a apoiar umas as outras começamos a crescer através dessa interação, daí a intenção em continuar com o grupo porque nos crescemos muito com as contribuições da Delaine, ela nos ajudou bastante com a experiência e com o conhecimento dela, mas esse apoio da colega foi muito importante também e nos vimos que começou a mudar e sentimos a necessidade de continuar juntas. O trabalho em grupo nos permitiu fazer altas reflexões que sozinhas não faríamos. Foi realmente muito importante.

Você acha que mudou alguma coisa depois da sua participação na pesquisa?

Depois da participação uma coisa que ficou bem claro para nós foi assim, apesar de estar só professor e o aluno na sala nos temos uma preocupação maior em passar uma informação correta para o aluno ensinar a pronúncia correta, porque tive uma colega que falou que a diretora dela não estava dando tanta importância ao trabalho de língua inglesa dizendo que aluno de escola publica não aprende direito nada e esse comentário me chamou muita atenção porque agora a gente não consegue ter essa visão que a maioria das pessoas tem preconceituosa de que o aluno não vai aprender, nos não podemos trabalhar de qualquer jeito julgando que ele não vai aprender.

Hoje eu percebi isso nas minhas aulas e através da reflexão com as outras colegas também que nós não conseguimos entrar na sala e fazer de qualquer jeito pensando que não vai fazer diferença na vida do aluno, nós temos uma preocupação muito grande que haja de fato uma aprendizagem mesmo não tendo ninguém para cobrar isso de nós, porque ninguém da escola sabe nada de inglês, mas é a nossa consciência e o nosso papel como professor de língua que mudou, as pessoas na minha escola, coordenadores, direção e alunos têm notado uma diferença no meu trabalho e tem elogiado e das outras colegas também elas relataram os comentários inclusive de pais de alunos. Eu percebi uma

valorização depois que nos começamos a fazer esse trabalho, as aulas, o planejamento, houve uma valorização por parte da direção quando tomou conhecimento do nosso grupo de reflexão e vendo os reflexos disso na nossa prática. No último encontro que nos tivemos, as colegas falando que a diretora procurou saber o que elas queriam para esse próximo ano se queriam que comprassem algum material, o que elas queriam de suporte e isso é muito interessante porque antes pelo que elas comentaram, ninguém se preocupava achando que podia ser de qualquer jeito e agora não, eu percebi que as diretoras das escolas já estão querendo investir mais e isso eu acho que é fruto do nosso trabalho dessas reflexões e dos planejamentos que fizemos juntas. Eu me sinto tão beneficiada pelo nosso trabalho que eu gostaria até de montar um grupo de encontro com todos os professores de inglês de Trindade, como o clube da Luluzinha, lembra? (risos) porque eu acho que eu posso contribuir tanto e aprender mais ainda com as experiências deles. Mas [...] a gente sabe que isso não é nada fácil!

E quanto à sua abordagem de ensino na sala?

Eu acredito que houve uma mudança significativa, hoje eu trabalho mais a oralidade e uso mais inglês para ministrar as aulas até mesmo nas explicações por que antes, quando começou a aula de todas era do mesmo jeito, todas explicavam e conduziam a aula tudo em português, inglês era só o vocabulário restrito da aula mesmo e hoje a gente já melhorou isso e deixamos de ser tão gramaticeiras, mas eu ainda quero melhorar muito mais. Eu passei a fazer mais atividades em grupo com meus alunos e percebi que a produtividade deles é muito grande, especialmente durante as atividades de *speaking*.

Antes das discussões e de ver a Bia falar sobre isso, minha idéia era de que os meninos em atividades de grupo só iam ficar falando português e conversando, mas depois que passei a planejar melhor minhas aulas eu vi que a atividade realmente pode ser muito proveitosa.

Você tem mais algum comentário a fazer?

Eu queria agradecer muito por ter me envolvido nesse trabalho maravilhoso e te pedir para não abandonar a gente! Queremos muito que você continue participando do nosso grupo. E quero continuar trocando figurinha de material com você. Então, MUITO OBRIGADA mesmo!

ANEXO H

Carta para a obtenção de consentimento formal de participação na pesquisa

Cara Professora:

A pesquisa que estou realizando é parte do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFG e intitula-se: "Planejamento e Reflexão: Contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro participantes da rede pública estadual". Para que este estudo seja efetivado, conto com sua valiosa colaboração no sentido de participar da pesquisa como informante.

A sua participação será na forma de responder a um questionário, participar de sessões de planejamento, sessões reflexivas e entrevistas e de permitir que suas aulas sejam observadas durante o segundo semestre de 2005.

Sua colaboração é de suma importância para que este estudo possa revelar uma maior compreensão sobre a prática do professor reflexivo ou que, por meio da reflexão, busca seu desenvolvimento profissional.

Estarei à sua disposição para qualquer esclarecimento e, desde já, agradeço sua atenção e disponibilidade.

Obrigada,

Delaine Denise Xavier dos santos.

Contatos: xxxxxxxxx

Nome da professora: _____

Assinatura: _____

Data: _____