

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

**A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA DE QUATRO PROFESSORAS DE INGLÊS**

Viviane Pires Viana Silvestre

Goiânia  
2008

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

**A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA DE QUATRO PROFESSORAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Goiânia

2008

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE  
QUATRO PROFESSORAS DE INGLÊS

**VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE**

Dissertação defendida em 03 de novembro de 2008 e aprovada  
pela banca examinadora constituída pelas professoras:

---

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa – UFG

---

Profa. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge – UFMG

Aos grandes amores da minha vida: esposo Irley,  
filhinhas Emily e Isadora, mãe Maria, pai Ari e  
maninho Wanderson.

## Agradecimentos

É chegado, enfim, o momento de retribuir, mesmo que com um simples “obrigada”, todo o apoio recebido ao longo deste percurso...

A Deus e a Nossa Senhora, por mais esta graça concedida.

Aos meus pais, por cuidarem tão bem de mim e por serem sempre o meu porto seguro.

Ao esposo querido, pela força e carinho nos momentos de desânimo e por ser, acima de tudo, meu cúmplice e fiel companheiro.

Às minhas filhinhas Emily e Isadora, por serem minha fonte de inspiração na etapa final deste trabalho.

Ao meu maninho Wanderson, por sempre acreditar em mim.

À D. Dorvina, minha sogra, pelo esforço, carinho e dedicação em cuidar de suas netinhas para que eu pudesse me dedicar à escrita deste trabalho.

A todos os professores que acompanharam minha formação escolar, desde a querida tia Eliana até os professores da pós-graduação, por terem cultivado em mim o amor pela educação.

Às amigas Nil e Marci, por compartilharem comigo as alegrias e as angústias da graduação e da pós-graduação e por tornarem esses dois momentos da minha vida muito mais prazerosos.

A todos meus familiares e amigos, por torcerem por mim e vibrarem com as minhas conquistas.

À Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa e à Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira, pelas valiosas colocações feitas no exame de qualificação.

Ao Centro de Línguas, pela preciosa oportunidade de formação profissional a mim oferecida.

À coordenadora do programa de pós-graduação, Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello, e aos funcionários Bruno e Consuelo, pelo atendimento atencioso.

Ao John, pela presteza e cuidado em filmar as aulas das professoras-pesquisadoras.

À Profa. Dra. Sílvia Damião Matravolgyi, pela gentileza em me enviar material bibliográfico.

À Profa. Dra. Shirley Grundy, pela delicadeza em responder aos meus e-mails.

Aos colegas da Faculdade de Letras e da pós-graduação, por partilharem seus conhecimentos e questionamentos comigo.

Aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã, por serem para mim fonte de aprendizagem contínua.

A todos vocês: OBRIGADA!

## Aquele “obrigada” especial

Em um trabalho como este, sempre há aquelas pessoas que fazem toda diferença ao longo da árdua tarefa de tecê-lo e que sem as quais o trabalho perderia seu brilho. Para elas, então, meu agradecimento especial:

Rosane, o termo *orientadora* não é suficiente para expressar o papel que você exerceu neste trabalho. A maneira serena com que você me conduziu ao longo deste caminho de pesquisa me fez passar por ele sem traumas. Graças a sua paciência e entendimento, pude viver um momento tão especial da minha vida, minha gravidez, com tranquilidade, mesmo estando no meio da caminhada rumo ao título de mestre. Obrigada por confiar em mim e me motivar a alcançar mais esta vitória. A você minha eterna gratidão e admiração.

Bárbara, Emily, Lory e Tay, tenho certeza de que vocês serão profissionais de sucesso. Aprendi muito com vocês durante nossos momentos de reflexão. Obrigada pela gentileza e coragem em compartilhar suas inquietações a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Contem sempre comigo.

“Quando alguém julga ter alcançado o saber, é porque ainda não sabe onde está o verdadeiro conhecimento.”

(1Cor 8, 2)



## Sumário

Lista de quadros .....	10
Lista de figuras .....	11
Resumo .....	12
Abstract .....	13
<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1 – Fundamentos teóricos do estudo .....</b>	<b>20</b>
1.1 Pesquisa-ação: definição e breve histórico .....	20
1.2 O processo de pesquisa-ação colaborativa .....	23
1.3 O papel da pesquisa-ação colaborativa na formação de professores .....	32
1.4 Diferentes modalidades de pesquisa-ação: técnica, prática e crítica .....	37
1.5 Professores de línguas e pesquisa-ação: estudos no Brasil e no exterior .....	41
<b>Capítulo 2 – A pesquisa em detalhes .....</b>	<b>46</b>
2.1 O estudo: pesquisa-ação de segunda ordem .....	46
2.1.1 O contexto .....	47
2.1.2 As professoras-pesquisadoras .....	48
2.1.3 A pesquisadora-acadêmica e seu papel na pesquisa .....	50
2.2 Os instrumentos de pesquisa .....	51
2.2.1 Questionário inicial .....	51
2.2.2 Documentos: projeto de extensão e regulamento do Centro de Línguas .....	51
2.2.3 Sessões de reflexão colaborativa .....	52
2.2.4 Diários .....	55
2.2.5 Artigos das professoras-pesquisadoras .....	56
2.2.6 Entrevistas .....	57
2.3 Documentos de pesquisa .....	59
2.4 Procedimentos para a análise dos dados .....	59

<b>Capítulo 3 – Um olhar sobre os dados</b> .....	61
3.1 As professoras de inglês como pesquisadoras .....	61
3.1.1 A pesquisa de Emily .....	61
3.1.2 A pesquisa de Bárbara .....	63
3.1.3 A pesquisa de Tay .....	63
3.1.4 A pesquisa de Lory .....	64
3.1.5 Análise das pesquisas das professoras-pesquisadoras .....	67
3.2 Concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa	81
3.2.1 As sessões de reflexão colaborativa .....	83
3.2.2 O diário das aulas .....	87
3.2.3 O artigo final .....	90
3.2.4 Conseqüências para os alunos.....	93
3.2.5 Contribuições para a formação profissional das professoras .....	96
<b>Capítulo 4 - Últimas reflexões</b> .....	103
<b>Referências</b> .....	110
<b>Anexos</b> .....	117
Anexo A – Questionário inicial .....	118
Anexo B – Transcrição da sessão de reflexão colaborativa .....	119
Anexo C – Artigo produzido pela professora-pesquisadora Tay .....	135
Anexo D – Resumos dos artigos das professoras-pesquisadoras publicados no Caderno de Resumos do VIII Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras/UFG .....	153
Anexo E – Roteiro de perguntas da primeira entrevista .....	155

## Lista de quadros

QUADRO 1:	Instrumentos/técnicas para coleta de dados em pesquisa-ação colaborativa .....	29
QUADRO 2:	Informações sobre as sessões de reflexão colaborativa .....	55
QUADRO 3:	Síntese dos instrumentos de pesquisa .....	58
QUADRO 4:	Instrumentos utilizados para responder às perguntas de pesquisa .....	60
QUADRO 5:	Síntese das pesquisas das professoras-pesquisadoras .....	66
QUADRO 6:	Síntese das modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão .....	67
QUADRO 7:	Síntese das modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão que permeiam os estudos das professoras-pesquisadoras .....	79

## Lista de figuras

FIGURA 1:	Modelo de pesquisa-ação de Lewin interpretado por Kemmis (1980) ...	24
FIGURA 2:	Versão revisada por Elliott do modelo de pesquisa-ação de Lewin .....	25
FIGURA 3:	Modelo de pesquisa-ação colaborativa para professores de língua estrangeira em formação universitária .....	31

## Resumo

Este estudo analisa uma pesquisa-ação colaborativa conduzida por quatro professoras de inglês em formação universitária com o apoio de uma pesquisadora-acadêmica. Com este estudo, buscou-se investigar como a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês em formação universitária. Além disso, objetivou-se verificar que modalidade(s) de pesquisa-ação e nível(is) de reflexão permearam as investigações das professoras-pesquisadoras, bem como procurou-se conhecer como as participantes perceberam a pesquisa-ação colaborativa na sua formação profissional. Sendo assim, as peculiaridades deste estudo o caracterizam como uma pesquisa-ação de segunda ordem (ELLIOTT, 1990, 1991, 1998). O referencial teórico está ancorado em estudos que tratam: a) da pesquisa-ação em educação (ELLIOTT, 1990, 1991; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2002; ROSA, 2003a/b); b) da pesquisa-ação colaborativa na formação de professores de línguas (BURNS, 1999, 2005; GIMENEZ, 2007; MELLO e DUTRA, 2007); e c) das diferentes modalidades de pesquisa-ação (PAZOS, 2002; TRIPP, 2005) e níveis de reflexão (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005). Os resultados indicam que a modalidade prática de pesquisa-ação e o nível prático de reflexão predominaram nas investigações das professoras-pesquisadoras. No entanto, identificaram-se também indícios das modalidades técnica e crítica de pesquisa-ação e níveis técnico e crítico de reflexão nas investigações de duas professoras-pesquisadoras. Observou-se, ainda, que as concepções das participantes acerca da pesquisa-ação colaborativa enfatizam a relevância desse instrumento para sua formação profissional. Além disso, a análise dos dados evidencia que a pesquisa-ação colaborativa é uma importante ferramenta de reflexão e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional, possível de ser utilizada já na formação universitária de professores de línguas.

## **Abstract**

This study analyses a collaborative action research conducted by four pre-service English teachers with the support of an academic researcher. It sought to investigate how collaborative action research can be a tool for pre-service English teachers' professional development. Besides, it aimed at identifying which mode(s) of action research and level(s) of reflection permeate the teacher-researchers' investigations. Also, it sought to examine the participants' concepts about collaborative action research in their professional education. Therefore, the present study constitutes a second-order action research (ELLIOTT, 1990, 1991, 1998). The theoretical background that gave support to this study focuses on: a) action research in education (ELLIOTT, 1990, 1991; GERALDI, FIORENTINI and PEREIRA, 1998; DINIZ-PEREIRA and ZEICHNER, 2002; ROSA, 2003a/b); b) action research in language teacher education (BURNS, 1999, 2005; GIMENEZ, 2007; MELLO and DUTRA, 2007); and c) different modes of action research (PAZOS, 2002; TRIPP, 2005) and levels of reflection (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER and DINIZ-PEREIRA, 2005). The results indicate that the practical mode of action research and the practical level of reflection were predominant in the teacher-researchers' investigations. However, evidences of the technical and critical modes of action research, as well as the technical and critical levels of reflection were also perceived in the investigations of two teacher-researchers. Also, it was noticed that the participants' conceptions regarding the collaborative action research emphasize the relevance of this tool for their professional education. Besides, the findings of this study show that collaborative action research is an important tool for teacher reflection and professional development, and it is possible to be used in pre-service language teacher education.

## Introdução

*It is not enough that teachers' work should be studied; they need to study it themselves.<sup>1</sup>*

Lawrence Stenhouse

A formação de professores de línguas há algum tempo deixou de ser sinônimo de treinamento. Diversos estudos nessa área (ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 2002; PESSOA, 2002; BÁRBARA e RAMOS, 2003; MAGALHÃES, 2004; JORGE, 2006) têm se voltado ao paradigma de formação de professores reflexivos, que defende que os professores “devem contribuir para o processo da sua própria formação” (GARCÍA, 1999, p. 20).

Em geral, as pesquisas que enfocam a formação de professores buscam investigar dois momentos distintos: quando o professor está na graduação e após a conclusão do curso universitário. São várias as nomenclaturas usadas para definir essas duas situações do desenvolvimento profissional do professor. O período em que o professor está cursando a graduação se denomina *formação pré-serviço* (MAGALHÃES, 2002), *formação inicial* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) ou *formação universitária* (LISITA, 2006). O período seguinte, ou seja, depois da graduação, designa-se *formação em serviço*, *formação contínua* ou *formação continuada*. Para este estudo, interessa a primeira situação, ou seja, o período em que os professores se encontram em formação universitária. Optei por essa terminologia por acreditar ser a que designa mais explicitamente a situação em questão.

Head e Taylor (1997) defendem que a preocupação dos professores com o seu próprio desenvolvimento profissional deve acontecer já na formação universitária e não apenas na formação continuada como comumente ocorre. Para elas, os formadores de professores têm a responsabilidade de preparar os professores desde o início para serem

---

<sup>1</sup> Não basta que o trabalho dos professores seja estudado; os próprios professores precisam estudá-lo.

atuantes no decorrer do seu próprio processo de desenvolvimento profissional. As autoras acrescentam, ainda, que se o processo de desenvolvimento profissional tiver início na formação universitária, “ele pode continuar como base para o aprendizado ao longo da profissão<sup>2</sup>” (HEAD e TAYLOR, 1997, p. 18). Cabe, então, um questionamento: como fazer com que professores em formação universitária se tornem ativos no próprio processo de desenvolvimento profissional? Uma possível resposta para essa indagação é: por meio da pesquisa. Wallace (1991) afirma que alguns lingüistas aplicados recomendam que o professor se torne um pesquisador para que o processo de reflexão seja formalizado.

Educadores no Brasil (MOITA LOPES, 1996; PEREIRA, 1998; ROSA, 2003a/b, GIMENEZ, 2007; MELLO, DUTRA e JORGE, 2008) e no exterior (ELLIOTT, 1991; GORE e ZEICHNER, 1991; WALLACE, 1998; BURNS, 1999, 2005) apontam a pesquisa-ação como ferramenta na formação do professor como pesquisador. Mello, Dutra e Jorge (2008), por exemplo, apresentam os resultados obtidos por meio do desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa com professores de línguas em formação continuada, apontando o papel desse instrumento prático no desenvolvimento da autonomia desses professores. No entanto, ainda são escassos os trabalhos que enfocam a pesquisa-ação na formação universitária de professores de língua estrangeira.

Burns (1999) defende que os professores de línguas têm várias razões para conduzir pesquisa-ação: o próprio desenvolvimento profissional, o desejo de desenvolver habilidades de pesquisa, a vontade de apresentar evidência sistemática para mudança na organização do ensino ou completar um curso universitário com um componente de pesquisa-ação. Acredito que o desenvolvimento de pesquisa-ação por parte do professor de línguas em formação universitária pode resultar em uma experiência ímpar, qualquer que seja a razão que o motive a realizá-la.

Posso afirmar que tive o privilégio de ter uma sólida formação universitária. Além de ter me graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás, que considero uma universidade pública de qualidade, tive a oportunidade ainda de lecionar inglês por dois anos e meio no Centro de Línguas da faculdade onde estudava. Creio que essa experiência de formação – lecionar no Centro de Línguas – contribuiu significativamente para a constituição da minha prática pedagógica como professora de inglês.

Além disso, nesse período, desenvolvi duas pesquisas a convite de uma professora da graduação, enfocando minha prática pedagógica: uma pesquisa-ação colaborativa e uma

---

<sup>2</sup> Todas as traduções neste trabalho são de minha autoria.



pesquisa colaborativa envolvendo sessões de reflexão. A experiência de desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa foi muito significativa para mim, pois foi a primeira vez que entrei em contato com o mundo da pesquisa: coletar e analisar dados, realizar leituras teóricas, propor mudanças na minha própria prática e observar os resultados, manter um diário etc. No entanto, algo me incomodou nesse estudo: de um grupo de cinco professoras, apenas eu dei seqüência à pesquisa, chegando a apresentar os resultados em um evento da área (SILVESTRE, 2005). Ainda questiono o que pode ter levado as demais participantes a desperdiçar a preciosa chance de realizar esse tipo de investigação durante a formação universitária. A segunda experiência de pesquisa que realizei quando estava na graduação também foi bastante gratificante. Um dos frutos desse estudo foi o artigo que escrevi como trabalho de conclusão de curso, analisando minhas teorias pessoais e mudanças na minha prática, e que, posteriormente, apresentei em um evento da área (SILVESTRE, 2007a).

Fazer parte de um grupo de formação de professores durante o período de graduação e partilhar os estudos que realizei por meio de apresentações orais e publicações em eventos da área, foram experiências fundamentais para minha formação docente e para despertar o meu interesse em desenvolver pesquisas não só acadêmicas como também sobre a minha prática como professora de inglês. Pensando no significado dessas experiências de pesquisa para a minha formação profissional, creio ser importante que outros professores de inglês em formação universitária também tenham a oportunidade de se tornar professores-pesquisadores. Sendo assim, decidi investigar neste estudo a possibilidade de professores de inglês em formação universitária se tornarem pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas por meio da pesquisa-ação colaborativa.

Além das minhas justificativas pessoais para este estudo, é preciso considerar a necessidade de romper as barreiras existentes entre professores e pesquisadores-acadêmicos apontada por Zeichner (1998). O autor defende que os professores não devem ser apenas fornecedores dos dados das pesquisas acadêmicas. Pelo contrário, as pesquisas precisam ser feitas juntamente com os professores, tendo-os como atores ativos no processo de pesquisa.

Ademais, espera-se que este estudo traga contribuições relevantes para o trabalho dos professores-formadores na busca pela formação de profissionais reflexivos, ao apontar

a pesquisa-ação colaborativa como ferramenta para a reflexão e o desenvolvimento profissional, possível de ser utilizada já desde a formação universitária.

Antes de realizar este estudo propriamente, convidei os professores de inglês<sup>3</sup> do Centro de Línguas da Faculdade de Letras/UFG, no primeiro semestre do ano de 2006, para participar de uma pesquisa colaborativa cujo principal instrumento de coleta de dados seriam sessões de reflexão colaborativa, estimuladas por sessões de visionamento de suas aulas. Quatro professoras aceitaram o convite e realizamos duas sessões de reflexão colaborativa (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas), nos meses de maio e junho. Os dados coletados em uma dessas sessões de reflexão foram analisados em Silvestre (no prelo), focalizando a problematização de momentos críticos da aula visionada.

Com tal estudo, pude perceber que as sessões de reflexão mobilizaram o interesse das professoras em fazer parte de um grupo de formação. Sendo assim, no início do segundo semestre de 2006, reuni-me novamente com as quatro professoras e perguntei se elas desejavam continuar participando da minha pesquisa, mas esclareci que mudaríamos um pouco a metodologia, passando a desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa. Elas disseram que tinham interesse em continuar, o que significa que as participantes continuaram as mesmas.

Então, durante um semestre letivo, quatro professoras de inglês pesquisaram suas salas de aula e realizaram intervenções em sua prática, sob minha orientação. Mantivemos oito encontros em que nos reunimos para refletir juntas sobre suas investigações. Como se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, todas as professoras-pesquisadoras atuaram em conjunto, contando com a orientação de uma pesquisadora mais experiente sobre como proceder nesse tipo de investigação. Os trabalhos de dois autores da Linguística Aplicada que lidam com pesquisa-ação na formação de professores de línguas, Nunan (1992) e Wallace (1998), foram os referenciais teóricos usados para orientá-las no processo inicial da pesquisa. As professoras-pesquisadoras mantiveram um diário de suas aulas e aplicaram questionários a seus alunos. Cada professora-pesquisadora escreveu um artigo analisando os dados coletados na pesquisa, fundamentadas em leituras teóricas sobre o tema investigado.

---

<sup>3</sup> Os professores do Centro de Línguas da Faculdade de Letras/UFG são alunos-bolsistas da graduação, como esclareço na seção 2.1.1.

Pelo exposto, o presente estudo tem como objetivo geral investigar como a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês em formação universitária. Em termos mais específicos, pretende-se verificar que modalidade(s)<sup>4</sup> de pesquisa-ação e nível(is) de reflexão permeiam as investigações de quatro professoras de inglês em formação universitária. Além disso, busca-se conhecer como as professoras-pesquisadoras compreendem a pesquisa-ação colaborativa na sua formação profissional.

Em vista desses objetivos, esta investigação procura responder às seguintes questões:

- Que modalidade(s) de pesquisa-ação (técnica, prática e crítica) e nível(is) de reflexão (VAN MANEN, 1977) permeiam as investigações de quatro professoras de inglês em formação universitária?
- Quais as concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa para sua formação profissional?

No anseio de responder a essas perguntas, as reflexões feitas neste trabalho estão ancoradas nas idéias de autores que tratam da pesquisa-ação na formação de professores, como Elliott (1990, 1991), Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998), Burns (1999, 2005) e Diniz-Pereira e Zeichner (2002). Além disso, as investigações das professoras-pesquisadoras e suas reflexões foram categorizadas com base em Tripp (2005), Van Manen (1977) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

Como discutirei a formação de professores de línguas, julguei necessário explicitar a noção de linguagem que fundamenta este estudo. É a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2000, p. 279) que permeia este trabalho, pois, para ele, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, em forma de enunciados orais ou escritos. De acordo com esse estudioso da linguagem, nosso pensamento se forma em interação com o pensamento do outro e se reflete nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. Por essa razão, essa escolha se justifica, uma vez que a interação dialógica perpassa todo o processo de pesquisa-ação colaborativa.

---

<sup>4</sup> Termo usado por Tripp (2005).

As peculiaridades deste estudo o caracterizam como uma pesquisa-ação de segunda ordem. Segundo Elliott (1990, 1991, 1998), na pesquisa-ação colaborativa há dois processos de pesquisa ocorrendo simultaneamente: enquanto os professores investigam suas salas de aula e promovem o desenvolvimento dos alunos, o pesquisador-acadêmico investiga o desenvolvimento dos professores. O referido autor denomina *pesquisa-ação de primeira ordem* a pesquisa realizada pelos professores e *pesquisa-ação de segunda ordem* a investigação do pesquisador-acadêmico. Sendo assim, as professoras-pesquisadoras participantes deste estudo desenvolvem uma pesquisa-ação de primeira ordem ao mesmo tempo em que eu desenvolvo uma pesquisa-ação de segunda ordem, uma vez que o meu problema é: investigar como a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês em formação universitária.

Este trabalho está organizado em cinco partes. Nesta seção introdutória, apresentei uma visão geral do estudo, abordando as justificativas de sua realização, os objetivos almejados e as perguntas que busco responder. O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica. No segundo capítulo, descrevo em detalhes a metodologia empregada. O capítulo seguinte se refere à análise dos dados coletados. Por fim, na quinta parte, trago minhas últimas reflexões sobre este estudo, retomando e respondendo às perguntas de pesquisa.

# CAPÍTULO 1

## Fundamentos teóricos do estudo

*A gente tem a teoria para ter uma base, mas não podemos ficar preso só a isso. Você tem que trabalhar de acordo com a sua realidade.*

Tay (2ª Sessão de reflexão colaborativa)

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que norteou este trabalho. De início, apresento como o termo *pesquisa-ação* tem sido definido na literatura e faço um breve apanhado histórico. Em seguida, descrevo o processo de pesquisa-ação colaborativa e saliento seu papel na formação de professores. Na seqüência, diferencio três modalidades de pesquisa-ação (técnica, prática e crítica) propostas por Tripp (2005) e, por fim, apresento alguns estudos que envolvem a pesquisa-ação e o profissional de línguas no cenário nacional e internacional.

### 1.1 Pesquisa-ação: definição e breve histórico

A formação do professor como pesquisador tem sido amplamente discutida por estudiosos que se ocupam da formação docente, uma vez que conduzir pesquisa na própria sala de aula possibilita ao professor uma expansão do seu papel como produtor de conhecimento, fazendo com que ele deixe de ser apenas aplicador das teorias geradas pelos pesquisadores-acadêmicos. A pesquisa conduzida por professores proporciona, assim, uma valorização do saber docente. Segundo Diniz-Pereira (2002), diversos termos são usados para denominar a pesquisa realizada pelos professores sobre suas práticas. Alguns deles são: *pesquisa-ação*, *investigação na ação*, *pesquisa colaborativa* e *praxis emancipatória*.

Neste estudo, faço uso do termo *pesquisa-ação*. Vejamos, então, como tal termo tem sido definido na literatura:

(A pesquisa-ação) segue um espiral de passos, cada qual composto de um círculo de planejamento, ação e descoberta factual sobre os resultados da ação. (LEWIN, 1946<sup>5</sup>, citado por BARGAL, 2006, p. 373)

A pesquisa-ação é simplesmente uma forma de indagação auto-reflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações dentro das quais elas têm lugar. (CARR e KEMMIS, 1988<sup>6</sup>, p. 174)

A pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. (...) O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. (...) A pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores e alunos, professores e diretor. (ELLIOTT, 1990<sup>7</sup>, p. 24, grifos do autor)

É feito pela coleta e análise sistemática de dados na sua prática do dia-a-dia, a fim de chegar a decisões sobre qual deverá ser sua prática futura. Esse processo é essencialmente o que eu entendo pelo termo *pesquisa-ação*. (WALLACE, 1998, p. 4, grifo do autor)

Pesquisa-ação envolve uma abordagem auto-reflexiva, sistemática e crítica para investigação pelos participantes, que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. O objetivo é identificar situações problemáticas ou questões consideradas pelos participantes como sendo dignas de investigação a fim de trazer mudanças criticamente informadas na prática. (BURNS em entrevista concedida a CORNWELL, 1999, p. 1)

Apesar de a maioria das definições apresentadas aqui se relacionarem ao contexto educacional, vale ressaltar que a pesquisa-ação é utilizada nos mais diferentes contextos sociais. Esse tipo de investigação tem sua origem nas Ciências Sociais e geralmente se atribui a criação da expressão *pesquisa-ação* ao teórico Lewin, na década de 40. Burns (1999) ressalta que Lewin concebia a pesquisa-ação como sendo um processo espiral de reflexão e investigação, com potencial de se tornar emancipatório e fortalecedor devido a

---

<sup>5</sup> LEWIN, K. Action research and minority problems. In: LEWIN, G. W. (Org.). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row, 1946, p. 201-216.

<sup>6</sup> A referida obra foi escrita originalmente em inglês e teve sua primeira edição publicada em 1986.

<sup>7</sup> Essa obra se trata de uma compilação de alguns trabalhos escritos por Elliott originalmente em inglês.

sua estrutura de grupo. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (1994<sup>8</sup>, citado por DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 15), “Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida”.

Na década de 50 e meados de 60, houve um declínio no interesse em desenvolver pesquisa-ação, embora nunca tenha desaparecido por completo. Conforme afirmam Diniz-Pereira (2002) e Nuñez e Ramalho (2005), o pensamento positivista vigente na época entendia que os professores eram inovadores e não pesquisadores, pois eles não tinham formação adequada. Permanecia, assim, uma hierarquia entre universidade e escola, ou seja, entre teoria e prática.

Contudo, por volta dos anos 70, o educador inglês Stenhouse renova o interesse por pesquisa-ação no âmbito educativo na Grã-Bretanha, especialmente com seu livro *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Segundo Burns (1999), Stenhouse considerava a pesquisa-ação realizada por professores como elemento crucial na validade de conceitos curriculares. Nas palavras de Pereira (1998, p. 159), “Stenhouse acreditava que, se o currículo é o meio através do qual se comprovam e se desenvolvem as idéias educativas, o papel do professor é fundamental na constituição da teoria”.

Elliott, discípulo de Stenhouse, propõe, na década de 90, a pesquisa-ação como sendo um processo espiral de reflexão que visa melhorar a prática. De acordo com Rosa (2003a), sob o ponto de vista de Elliott, a pesquisa-ação une a produção de teoria e a prática docente num mesmo processo. Sendo assim, a pesquisa-ação se apresenta como uma alternativa de superação da distância entre teoria e prática, ainda tão presente em muitos programas de formação docente.

Apesar de suas contribuições, as concepções de pesquisa-ação apresentadas por Stenhouse e Elliott foram alvo de críticas. Teóricos do modelo crítico de formação docente<sup>9</sup> apontam que a reflexão sobre a prática não leva à reflexão sobre questões sociais mais amplas. Segundo Contreras (2002) e Rosa (2003), Elliott não aceita essa crítica e alega que a reflexão sobre a prática é que levará à reflexão crítica. A meu ver, partindo da reflexão sobre a prática, se pode chegar à reflexão crítica, uma vez que a sala de aula é um contexto micro com questões sociais tão relevantes e possíveis de receber olhares críticos quanto o contexto macro em que está inserido. A dificuldade está em despertar esse olhar crítico dos professores.

---

<sup>8</sup> ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.

<sup>9</sup> Esse modelo é apresentado na seção 1.4.

Ao retomar as definições apresentadas anteriormente, é possível perceber diferentes visões acerca da pesquisa-ação, algumas mais voltadas para questões práticas da ação docente (LEWIN, 1946; ELLIOTT, 1990; WALLACE, 1998) e outras que incorporam aspectos críticos (CARR e KEMMIS, 1988; BURNS, 1999). Como apontado por Diniz-Pereira (2002), o termo *pesquisa-ação* possui múltiplos significados. O autor, então, faz referência às palavras de Nofke (citada em HOLLINGSWORTH, 1997, p. 312<sup>10</sup>): “o que nós precisamos procurar *não é a* versão correta de pesquisa-ação, mas sim aquela que precisa ser feita e que pode fomentar seus objetivos” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 13, grifos do autor). Assim sendo, apresento, na seqüência, o formato de pesquisa-ação que serviu de orientação às ações empregadas nesta investigação.

## 1.2 O processo de pesquisa-ação colaborativa

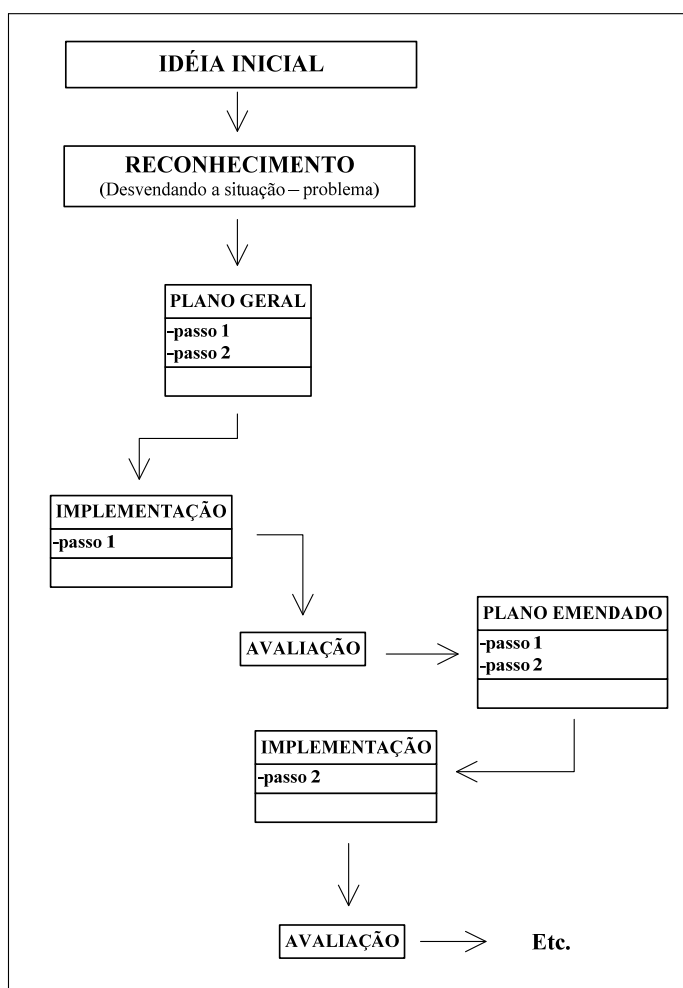
De acordo com o que foi apresentado na seção anterior, *pesquisa-ação* pode ser entendida como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação. No contexto educacional, a pesquisa-ação é um tipo de investigação realizada pelos professores em suas salas de aula.

Desde seu surgimento até a atualidade, diversos estudiosos têm apresentado diferentes formatos de pesquisa-ação, conforme mostra Mills (2003). O modelo apresentado por Lewin envolve um espiral de ciclos. Como se nota na Figura 1, o ciclo básico de atividades nesse modelo compreende: identificação de uma idéia geral, reconhecimento (*reconnaissance*), planejamento geral, desenvolvimento da primeira ação, implementação da primeira ação, avaliação e revisão do plano geral. A partir desse ciclo básico, os pesquisadores seguem, em espiral, para o desenvolvimento e implementação da segunda ação, avaliação, revisão do plano geral, e assim sucessivamente até o número de ações necessárias.

---

<sup>10</sup> HOLLINGSWORTH, S. (Org.). *International Action Research: a casebook for Educational Reform*. Washington: Falmer Press, 1997.

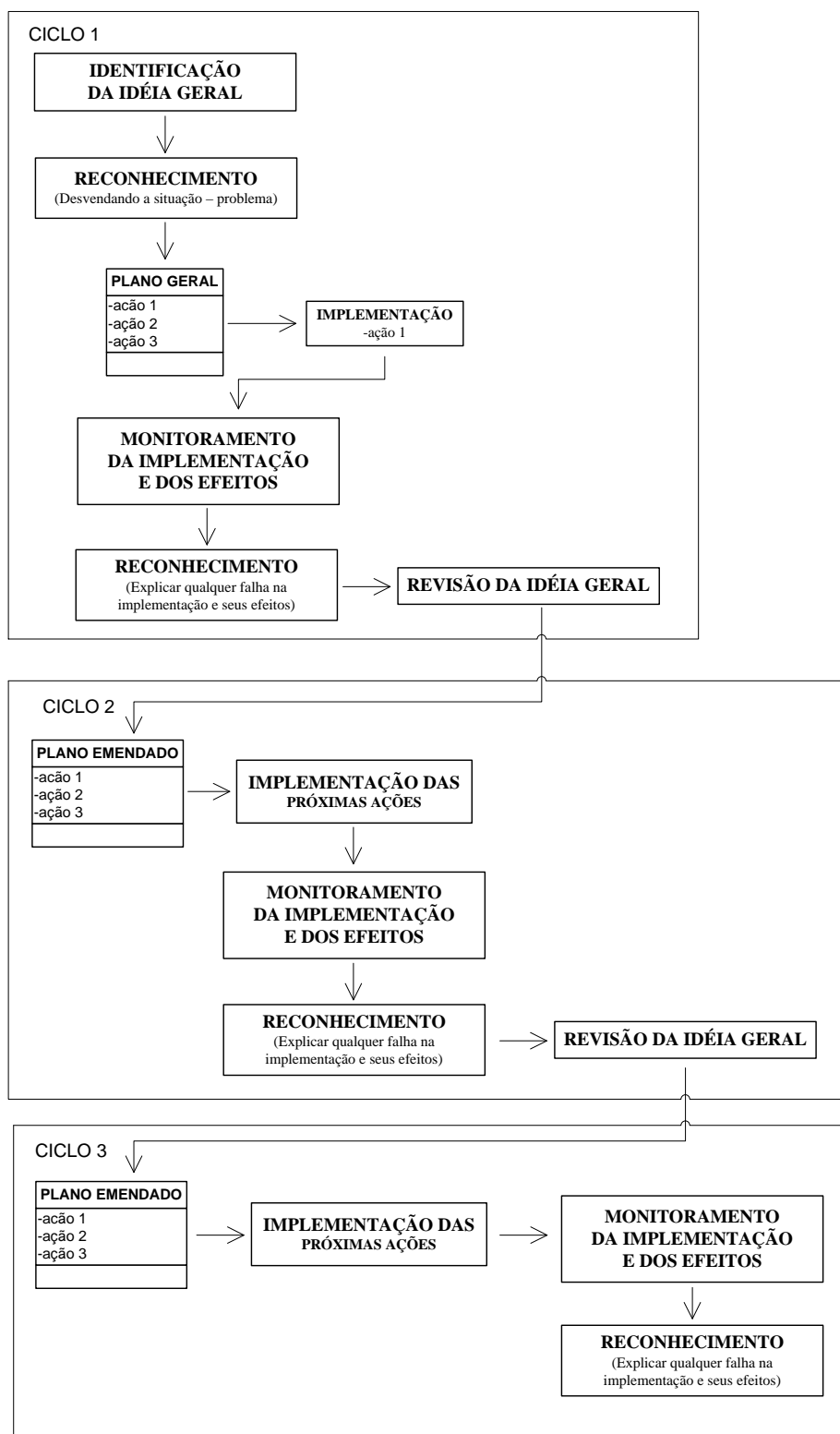




**FIGURA 1:** Modelo de pesquisa-ação de Lewin interpretado por Kemmis (1980)<sup>11</sup> (Adaptado de ELLIOTT, 1991, p. 70)

Elliott (1991), por sua vez, sugere uma revisão desse modelo. O educador aponta que, embora o modelo de Lewin seja uma excelente base embrionária do que a pesquisa-ação envolve, algumas modificações são necessárias. A primeira alteração defendida pelo autor é a de que a idéia geral, ou seja, o problema investigado, deve ser passível de mudança, o que, segundo ele, não é garantido no modelo de Lewin. Além disso, Elliott (1991) argumenta que, ao invés da fase de reconhecimento ocorrer apenas no ciclo inicial, esta deve ser constantemente retomada no espiral de atividades. O autor acrescenta ainda que a implementação de uma ação deve ser monitorada para garantir sua plena realização antes de partir para sua avaliação. A Figura 2 ilustra o modelo de pesquisa-ação revisado por Elliott (1991).

<sup>11</sup> KEMMIS, S. Action research in retrospect and prospect, mimeo presented at the *Annual General Meeting of the Australian Association for Research in Education*, Sydney, Nov. 1980.



**FIGURA 2:** Versão revisada por Elliott do modelo de pesquisa-ação de Lewin (Adaptado de ELLIOTT, 1991, p. 71)

Vejamos, então, como Elliott (1991) descreve cada uma das atividades envolvidas no ciclo de pesquisa-ação.

1. Identificação da idéia geral: refere-se à definição de uma situação que precisa ser aprimorada ou mudada. O autor exemplifica com a seguinte situação, apresentada previamente por Kemmis *et al* (1981)<sup>12</sup>: Os alunos estão insatisfeitos com os métodos pelos quais são avaliados. Como podemos colaborar para melhorar a avaliação dos alunos? O educador alerta que, ao selecionar o problema a ser investigado, é importante notar se é algo que se deseja mudar ou melhorar. Ele ressalta ainda que a idéia geral original precisa ser constantemente retomada durante o processo de pesquisa, podendo sofrer alterações.
2. Reconhecimento (*reconnaissance*): diz respeito à descrição e explicação da situação a ser investigada. É o momento também de elaborar hipóteses, mas não conclusões, que procurem relacionar a situação-problema a outros fatores contextuais.
3. Elaboração do plano geral: segundo o autor, essa etapa deve conter a apresentação de uma revisão da idéia geral, das mudanças e ações a serem efetivadas a fim de melhorar a situação investigada, das negociações e recursos necessários para tomar tais ações e, por fim, do sistema ético a ser seguido.
4. Desenvolvimento das próximas ações: é nessa etapa que se decide qual das ações esboçadas no plano geral será implementada a seguir e como o processo de implementação e seus efeitos serão monitorados.
5. Implementação das próximas ações: o autor alerta que o sucesso na implementação de uma ação pode levar certo tempo, pois essa fase, em geral, implica em mudanças no comportamento de todos os envolvidos.

Tanto o modelo de Lewin como o de Elliott prevêm, porém não enfatizam, a colaboração como característica do processo de pesquisa-ação. Burns (1999), professora-formadora australiana, ao partilhar sua experiência no desenvolvimento de pesquisa-ação com professores de inglês como segunda língua para adultos imigrantes na Austrália

---

<sup>12</sup> KEMMIS S. *et al.* *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University, 1981.

(*Australian Adult Migrant English Program – AMEP*), aponta a importância da colaboração no processo de pesquisa-ação. Em suas palavras,

processos colaborativos de pesquisa-ação expandem as oportunidades de os resultados da pesquisa sobre a prática retornarem aos sistemas educacionais de forma mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de encorajar os professores a partilhar problemas comuns e de trabalhar cooperativamente como uma comunidade de pesquisa para examinar seus pressupostos, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições nas quais trabalham. (...) A ação colaborativa é potencialmente mais enriquecedora do que a pesquisa-ação conduzida individualmente. (BURNS, 1999, p. 13)

A educadora acrescenta que a pesquisa-ação colaborativa pode ocorrer com diferentes combinações de pessoas trabalhando juntas, como professores e pesquisadores-acadêmicos; pares ou grupos de professores-pesquisadores; professores em parceria com administradores, alunos, pais e membros da comunidade. No entanto, Potter (1998, p. 8) ressalva que “colaboração é mais do que um grupo de pesquisadores colhendo informações juntos (...). É um processo que requer um espírito de cooperação verdadeira, uma parceria genuína e uma partilha igualitária de poder, liderança, posse e responsabilidade”.

Com base no trabalho que realiza com professores na Austrália, Burns (1999) entende o processo de pesquisa-ação colaborativa não como um ciclo ou seqüência de ciclos, mas como uma série de ações composta por onze fases:

1. Exploração: nessa fase inicial, o grupo identifica o tema que irá investigar, podendo ser o mesmo para todo o grupo ou específico para cada professor-pesquisador.
2. Identificação: após a escolha do tema a ser investigado, os professores-pesquisadores procuram refinar suas idéias a respeito da natureza da situação por meio da documentação de observações e da formulação de hipóteses.
3. Planejamento: consiste no desenvolvimento de um plano de ação para coleta de dados e seleção dos métodos de pesquisa apropriados.
4. Coleta de dados: nessa fase, os procedimentos previamente planejados para coleta de dados são colocados em ação.
5. Análise/reflexão: nesse estágio, os dados coletados são sistematicamente analisados pelo grupo.

6. Formulação de hipóteses/especulação: após a análise dos dados, os professores-pesquisadores formulam hipóteses sobre o que está acontecendo ou irá acontecer. Essas hipóteses podem fundamentar novas ações a serem executadas.
7. Intervenção: essa fase compreende mudanças na prática em resposta às hipóteses levantadas.
8. Observação: nessa fase, as conseqüências e a efetividade da intervenção são observadas e refletidas. É nesse momento também que novas estratégias são planejadas para um próximo período de coleta de dados.
9. Relato: nesse momento, os professores-pesquisadores partilham entre si os resultados obtidos. Essa discussão resulta na problematização da análise e das observações feitas, pois sua crítica é estendida a todos os membros do grupo de pesquisa.
10. Escrita: diz respeito à escrita de um relatório ou artigo contendo a(s) pergunta(s) de pesquisa(s), as estratégias desenvolvidas, o processo de pesquisa, a análise e os resultados observados. A autora ressalta a importância dessa fase, pois seu objetivo é assegurar que a pesquisa tenha chance de ser disseminada, tornando-a acessível a outros professores e pesquisadores que se interessam pelo tema abordado.
11. Apresentação: essa última fase também visa à disseminação da pesquisa para o público interessado. Refere-se a uma apresentação mais formal do que a ocorrida para o grupo, podendo ser feita em seminários, congressos ou até mesmo encontros com os demais membros da escola.

Burns (1999) salienta que um aspecto crucial da pesquisa-ação colaborativa são as discussões em grupo ocorridas regularmente durante o processo, uma vez que a natureza coletiva e social da colaboração é fator primordial na construção de teoria sobre a prática pedagógica. Após apresentar as fases da pesquisa-ação colaborativa supracitadas, essa mesma autora adverte que elas não devem ser vistas como etapas prescritivas que precisam ser colocadas em prática numa seqüência fixa. Muitas dessas fases podem ocorrer simultaneamente, numa ordem diferente ou mesmo recursivamente. Nas palavras de Burns (1999, p. 43, grifo da autora), “na prática, a pesquisa-ação é muito mais ‘bagunçada’ do que sugerem os modelos comumente apresentados e os processos devem ser adaptados para atender às necessidades e circunstâncias dos seus participantes”.

Vários são os instrumentos e técnicas utilizadas para a coleta de dados nas investigações de pesquisa-ação. Cabe ao grupo de pesquisa decidir quais os mais adequados para atender a suas necessidades específicas. Burns (1999) afirma que, em geral, as técnicas de coleta de dados usadas em pesquisa-ação são de natureza qualitativa, o que é coerente com o propósito de mudança do contexto estudado, próprio desse tipo de investigação. A autora coloca, porém, que nada impede que métodos quantitativos sejam utilizados para complementar o estudo. O Quadro 1 oferece uma síntese com alguns desses instrumentos e técnicas, conforme apresentado pelos estudiosos de pesquisa-ação Elliott (1991), Wallace (1998) e Burns (1999).

<b>Instrumento/técnica</b>	<b>Descrição</b>
Diário	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Relato regular dos planos, atividades e eventos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo sentimentos, explicações e reflexões pessoais.</li> <li>* Eventos devem ser registrados o mais próximo possível do ocorrido.</li> <li>* Vantagens: fornece descrição contínua das percepções e processos de pensamento, bem como de eventos críticos ou acontecimentos ocorridos em sala de aula; é uma excelente ferramenta para reflexão; serve de meio para formular questões e hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>* Desvantagens: exige tempo; pode ser desgastante retomar, ao final de um dia de trabalho, os eventos ocorridos em sala de aula.</li> </ul>
Observador externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* O professor-pesquisador recebe alguém em sua sala de aula para observar, em especial, os eventos relacionados ao tema investigado. O observador toma nota do que vê e, posteriormente, discute com o professor-pesquisador.</li> <li>* A observação pode ser feita por um dos participantes do grupo de pesquisa ou por um colega que não esteja envolvido na pesquisa-ação.</li> <li>* Vantagem: fornece fundamentos para examinar pressupostos implícitos, partilhando-os com outros e abrindo-se a pontos de vista diferentes.</li> <li>* Desvantagem: pode-se entender observação como sinônimo de avaliação, o que faz com que muitos professores resistam à presença de outros em suas salas de aula.</li> </ul>
Gravação em vídeo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* A gravação em vídeo da aula permite capturar detalhadamente as interações ocorridas em sala. Pode ser feita pelo próprio professor, por um observador externo ou fixando a câmera em um ponto da sala de aula.</li> <li>* Vantagens: fonte de informação precisa sobre as ações ocorridas e que não estavam tão óbvias para o professor-pesquisador durante o processo da aula; possibilita a observação de comportamentos verbais e não-verbais (expressão facial, organização do quadro-negro etc.); pode ser constantemente retomada como instrumento de reflexão.</li> <li>* Desvantagens: pode causar constrangimento tanto nos alunos como no professor; os participantes podem ser facilmente identificados; a presença da câmera pode distrair os alunos e mudar os padrões de comportamento do grupo.</li> </ul>

Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Interação face-a-face que permite a discussão de questões específicas. Pode ser conduzida pela combinação de diferentes participantes: professor com professor(es); professor com aluno(s); aluno com aluno(s); pesquisador com professor(es); professor com pesquisador(es); pesquisador com aluno(s).</li> <li>* Pode ser estruturada (questões formuladas <i>a priori</i> pelo entrevistador são seguidas fielmente), semi-estruturada (questões formuladas pelo entrevistador apenas orientam a conversa, o que possibilita maior flexibilidade) e não-estruturada (cabe ao entrevistado levantar os tópicos que deseje discutir).</li> <li>* É importante ser gravada em áudio para posterior análise e reflexão.</li> <li>* Vantagem: é uma maneira eficaz de descobrir como determinada situação é percebida por pontos de vista diferentes.</li> <li>* Desvantagens: não há como certificar se a fala do entrevistado é realmente verdadeira; pode ser incômodo tomar o tempo do entrevistado.</li> </ul>
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Série de questões escritas usadas para obter respostas em situações não face-a-face. Em geral, as questões focalizam tópicos específicos.</li> <li>* No caso de professores de língua estrangeira utilizarem esse instrumento com os alunos, é preciso se certificar de que eles têm habilidade de leitura e escrita suficiente para realizá-lo na língua-alvo.</li> <li>* Vantagens: consome menos tempo e é mais fácil de aplicar que a entrevista.</li> <li>* Desvantagens: a formulação das questões consome mais tempo, uma vez que elas não podem dar margem a interpretações equivocadas; não fornece respostas tão elaboradas quanto as obtidas em entrevista.</li> </ul>
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Coletânea de vários documentos relevantes para o foco da pesquisa, tais como trabalhos escritos dos alunos, planos de aula, materiais utilizados e atividades avaliativas.</li> <li>* O exame desses documentos pode ajudar o pesquisador a formular um perfil mais acurado do contexto investigado.</li> </ul>

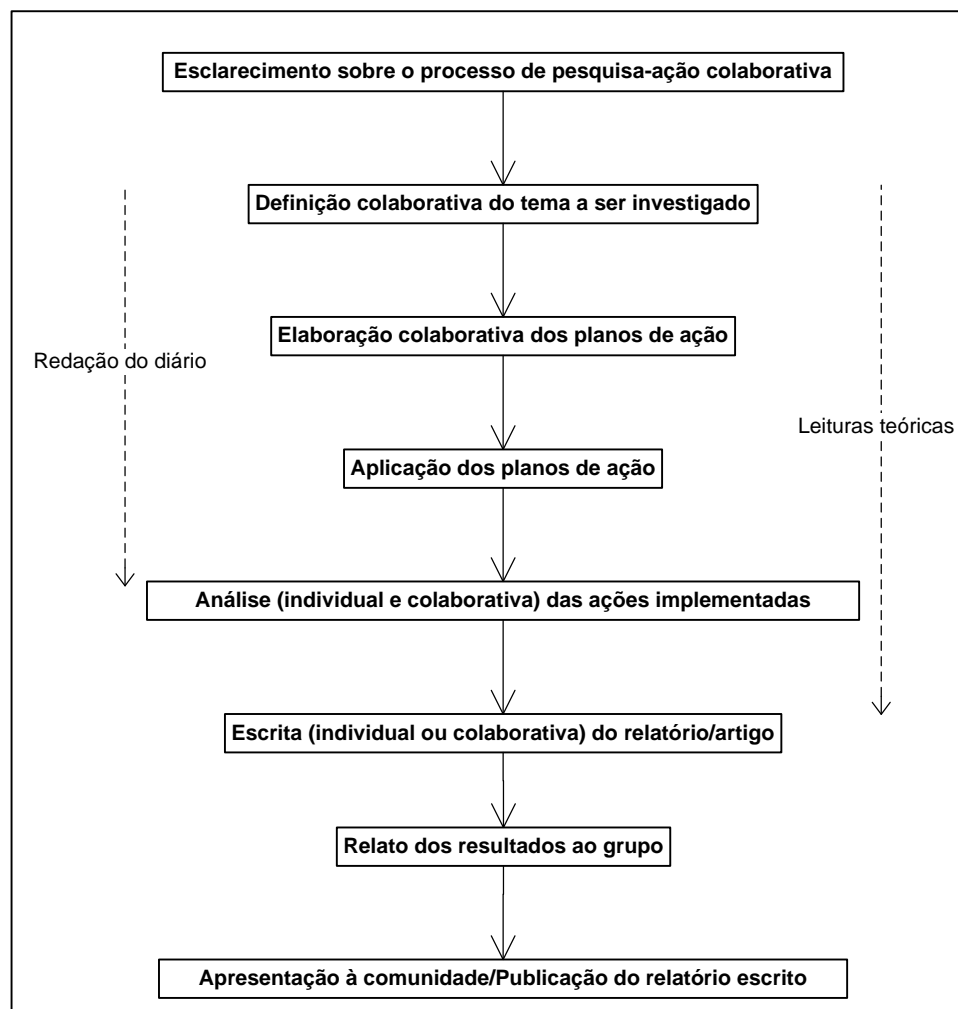
**QUADRO 1:** Instrumentos/técnicas para coleta de dados em pesquisa-ação colaborativa (Fonte: Quadro elaborado com base em ELLIOTT (1991), WALLACE (1998) e BURNS (1999))

É importante notar que a flexibilidade é uma característica central em pesquisa-ação, uma vez que esse tipo de investigação deve atender à imprevisibilidade do contexto em que é utilizado. Somekh (1993)<sup>13</sup>, citado por Burns (1999), compara a pesquisa-ação a um camaleão, pois, segundo ela, os planos e ações tomados pelos pesquisadores devem ser passíveis de ser transformados por suas peculiaridades sociais, políticas e educacionais, assim como por seus valores pessoais e profissionais, crenças e histórias de vida.

Fundamentada no que foi exposto até o momento, proponho um modelo de pesquisa-ação colaborativa que creio ser mais adequado para ser desenvolvido com professores de língua estrangeira em formação universitária (Figura 3), situação em que

<sup>13</sup> SOMEKH, B. Quality in educational research – the contribution of classroom teachers. In: EDGE, J; RICHARDS, K. (Orgs). *Teachers develop teachers research*. London: Heinemann, 1993. p. 26-38.

este estudo se realizou. No entanto, nada impede que esse modelo seja usado por professores de outras áreas do conhecimento e em formação continuada.



**FIGURA 3:** Modelo de pesquisa-ação colaborativa para professores de língua estrangeira em formação universitária

O modelo de pesquisa-ação colaborativa sugerido na Figura 3 deve ser preferencialmente conduzido sob a orientação de um professor-formador e/ou de um pesquisador-acadêmico, haja vista os professores em formação universitária, por vezes, não terem experiência na condução desse tipo de pesquisa. Dessa forma, a colaboração nesse modelo ocorre entre os professores-pesquisadores e o facilitador da pesquisa-ação<sup>14</sup>.

O modelo apresentado é formado por uma seqüência de ciclos a ser seguidos conforme a necessidade de cada investigação. Para este estudo, a seqüência ilustrada na Figura 3 mostrou-se mais adequada, mas, como já ressaltado, a flexibilidade é uma

<sup>14</sup> O conceito de “facilitador” é abordado mais detalhadamente na seção 2.1.3.



característica essencial da pesquisa-ação. Resumindo, em um primeiro momento, o grupo de professores toma conhecimento das características do processo de pesquisa-ação, possivelmente por meio da leitura e discussão de um texto teórico proposto pelo professor-formador/pesquisador-acadêmico. Em seguida, os professores-pesquisadores definem colaborativamente o tópico que irão investigar, podendo ser o mesmo para o grupo ou peculiar a cada um. Logo após, o grupo planeja as ações que poderão ajudar na mudança da situação investigada e as desenvolvem em suas salas de aula. Nas fases posteriores, são feitas análises e reflexões, individuais e coletivas, sobre as ações implementadas e formulação de hipóteses em relação aos dados coletados. Caso seja necessário, novas intervenções são feitas. Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é o diário, com notas descritivas e reflexivas sobre os eventos ocorridos em sala de aula. Além disso, cabe aos professores-pesquisadores realizar leituras teóricas relacionadas ao tópico que estão investigando, a fim de solidificar ainda mais seus conhecimentos sobre o tema em questão. Ao final da pesquisa, os professores-pesquisadores escrevem um relatório ou artigo sobre a investigação realizada, sob a orientação do professor-formador/pesquisador-acadêmico, e, antes de apresentá-lo oralmente à comunidade e até mesmo publicá-lo, partilham os resultados obtidos com o grupo de pesquisa.

Apresentadas as peculiaridades do processo de pesquisa-ação colaborativa desenvolvido neste trabalho, discuto a seguir o papel desse tipo de investigação na formação de professores.

### **1.3 O papel da pesquisa-ação colaborativa na formação de professores**

Nos documentos oficiais que regem a Educação brasileira, encontramos referência sobre a importância do envolvimento com pesquisa por parte dos professores em formação universitária. Por exemplo, a *Resolução CNE/CP 1* (BRASIL, 2002), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, traz como orientação inerente à formação para a atividade docente o aprimoramento em práticas investigativas. Além disso, cita, no artigo 6º, que as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica serão consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação. As palavras de Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 123) parecem corroborar essa proposta: “Defendemos a necessidade

do ensino como pesquisa e da pesquisa no ensino por acreditarmos que ela pode ser a mola propulsora da formação e da transformação (...) do professor em formação”.

O grande educador brasileiro Paulo Freire (1997, p. 32) já dizia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. As seguintes palavras do mestre esclarecem sua posição:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32)

Uma forma de fazer com que o professor se perceba e se assuma como pesquisador é por meio da pesquisa-ação. Conforme apontam Zeichner e Diniz-Pereira (2005), a literatura em Educação possui inúmeros trabalhos que mostram as contribuições da pesquisa-ação na vida profissional dos professores. Da mesma forma, há estudos em Lingüística Aplicada que apontam a importância da pesquisa-ação na formação de professores de línguas, como em Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moita Lopes (1996), Gimenez (1998), Mello e Dutra (2007) e Mello, Dutra e Jorge (2008). Segundo Grundy e Kemmis (1988)<sup>15</sup>, citados por Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 69),

[os] depoimentos de primeira mão dos professores e estudantes que estão envolvidos nesses projetos revelam que a pesquisa-ação tem freqüentemente sido a principal e mais importante experiência nas suas formações profissionais e pessoais e ainda que essa é uma experiência única em termos de transformação da prática. Em resumo, existe muita evidência na literatura especializada e nos depoimentos das pessoas que justifica a defesa da pesquisa-ação para a melhoria da formação profissional.

Os autores que tratam de pesquisa-ação no contexto escolar são unânimes em apontar esse tipo de investigação como instrumento de desenvolvimento profissional dos professores. Zeichner (2002, p. 70) salienta que “os professores em formação precisam examinar os propósitos e as conseqüências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação”. O educador alerta, no entanto, que grande parte dos acadêmicos “envolvidos com o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo

---

<sup>15</sup> GRUNDY, S.; KEMMIS, S. Educational Action research in Australia: the state of the art (an overview). In: KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (Orgs.). *The Action research reader*. Geelong: Deakin University Press, 1988. p. 321-335.

de investigação realizado pelos professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos” (ZEICHNER, 1998, p. 208).

Ao buscar o reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, nos deparamos com a conflituosa relação entre teoria e prática no trabalho docente. Como apontado por diversos estudiosos da área de Formação de Professores (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2002; PESSOA, 2002; e BORELLI, 2006), o professor é tradicionalmente visto como mero aplicador das teorias geradas pelos pesquisadores-acadêmicos e, romper com tal visão tem sido um desafio para a área. Nas palavras de Rosa (2003b, p. 42),

[um] dos dilemas fundamentais da formação de professores é justamente o de resolver a contradição entre essas duas facetas do trabalho docente. Se por um lado é claro o entendimento de que a atividade docente é prática e não prescinde da teoria, por outro é difícil explicitar como estas dimensões se articulam no processo de formação e atuação dos professores.

Elliott (1991) acredita que a relação teoria e prática é um problema prático para os professores, pois eles se sentem, por vezes, ameaçados pela teoria. Segundo o educador, tal ameaça existe por três principais razões. Primeiramente, por ser produzida por pessoas externas que se denominam especialistas na geração de conhecimento válido. Vista dessa forma, a teoria é para os professores produto do poder exercido por aqueles que dominam um corpo de técnicas especializadas e que definem a competência docente como simples conhecimento tácito, e, portanto, de menor valor. Em segundo lugar, são feitas generalizações que se dizem aplicáveis a qualquer contexto e essas generalizações invalidam a experiência individual do prático como fonte de conhecimento. Sendo assim, os professores tendem a ver o conhecimento generalizado como mais “teórico” do que o estudo de caso de suas próprias práticas. Terceiro, o emprego de modelos de prática oriundos de um ideal de sociedade e de indivíduo que não condiz com a realidade dos docentes, fazendo com que se sintam fracassados. Como ressalta Pereira (1998, p. 171, grifo da autora),

[a] relação teoria-prática se torna uma ameaça por ser uma referência para qualquer “desajuste” que faça o professor, isto é, a teoria supõe um alijamento do conhecimento prático das contingências da vida em aula, de seu conhecimento e experiências profissionais, e imputa ao professor a responsabilidade pela diferença entre a teoria e a prática.

Elliott (1990, 1991) defende que a pesquisa-ação pode solucionar o problema da relação teoria e prática. Em suas palavras, “o movimento dos professores como pesquisadores trata de promover uma tradição investigativa alternativa, gerando uma teoria prática (...) e buscando estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática” (ELLIOTT, 1990, p. 185). Ainda segundo o educador, na pesquisa-ação, a teoria não é validada independentemente e depois aplicada na prática, mas é por meio da prática que ela se torna válida.

O autor ressalta, porém, que validar o conhecimento prático dos professores não implica o desprezo pela teoria acadêmica. Como coloca Pérez-Gómez no capítulo introdutório de Elliott (1990, p. 17), “o conhecimento científico e cultural acumulado na história da humanidade em geral e da profissão em particular é um instrumento imprescindível para apoiar a reflexão dos professores e não para substituí-la”. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) acreditam que o envolvimento dos professores com pesquisa-ação “pode transformá-los também em ‘consumidores’ mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades” (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66, grifo dos autores). Comungo da visão desses autores, pois acredito que refletir, discutir e produzir conhecimento sobre diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode fornecer subsídios aos professores de línguas envolvidos com pesquisa-ação para que problematizem a teoria acadêmica.

Miranda e Resende (2006) também discutem a pesquisa-ação na educação e a relação teoria e prática. As autoras sugerem que a tentativa de resolução da contradição entre teoria e prática por meio da pesquisa-ação traz o risco do praticismo na educação, que incorre numa visão pragmática de teoria. No dizer das autoras,

[o] ideal de formação não pode, por qualquer pretexto, passar ao largo da defesa de uma sólida formação teórica, cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação (“teoria para quê?”), mas a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria. É nesse sentido que se deve propor a teoria efetivada como prática, sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico: crítica da sociedade, das reformas educacionais, das políticas públicas, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana. (MIRANDA e RESENDE, 2006, p. 516-517)

Segundo as duas educadoras, algumas conseqüências de tal praticismo são o repúdio à teoria e à cultura acadêmica, a falsa idéia de que a pesquisa-ação deve se limitar à solução de problemas isolados na sala de aula, além da possibilidade de os sujeitos (da

ação, da pesquisa) serem responsabilizados “pela mudança pretendida, quando se sabe que (...) são limitadas as possibilidades da ação individual docente” (MIRANDA e RESENDE, 2006, p. 517). De acordo com as referidas autoras, mudanças no campo educacional requerem “mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a ser construídas coletivamente, são reivindicativas e raramente se orientam pela adaptação dos indivíduos ou grupos ao já instituído” (MIRANDA e RESENDE, 2006, p. 517).

Por outro lado, Miranda e Resende (2006) admitem a importância dessa modalidade de investigação como possibilidade de articular a reflexão e a ação no contexto da prática educativa. Em conformidade com essa idéia, o projeto de pesquisa-ação realizado por Peters (2004) com professores australianos apontou o desenvolvimento de habilidades de reflexão como um dos fatores de aprendizagem dos professores envolvidos.

Elliott (1990) também defende a pesquisa-ação como importante instrumento de reflexão do professor. O autor sugere que o objetivo da reflexão consiste em melhorar a “qualidade da ação em uma determinada situação mediante a busca de explicações e causas. Essa implicação diagnóstica facilita a descoberta das conexões entre a prática da sala de aula e os fatores que operam nos contextos institucional, social e político” (ELLIOTT, 1990, p. 180).

Como se pode perceber, a pesquisa-ação desempenha um importante papel na formação de professores, pois possibilita o desenvolvimento profissional, busca solucionar o problema da relação entre teoria e prática, permite uma reflexão mais sistemática, além de ser “um agente natural de mudança” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 34).

Por outro lado, vivenciar a pesquisa-ação no contexto escolar por vezes não é uma tarefa fácil. Elliott (1991) aponta seis principais dilemas enfrentados pelo professor-pesquisador ao desenvolver pesquisa-ação: encorajar os alunos a criticar sua prática pedagógica, coletar dados, partilhar os dados com outros profissionais, usar métodos qualitativos para coleta de dados, produzir um estudo de caso de sua prática e encontrar tempo para desenvolver a pesquisa. Segundo Nuñez e Ramalho (2005, p. 106), um outro obstáculo para o desenvolvimento de pesquisa-ação pelos professores é a “falta de uma cultura colaborativa” como parte do trabalho docente, resultado, dentre outros fatores, da maneira como o trabalho dos professores tem sido organizado nas escolas.

No entender de Rosa (2003b, p. 36), promover transformações na prática do professor “implica modificar a cultura das instituições formadoras, dos locais de trabalho do professor, para favorecer o desenvolvimento da habilidade de refletir, formar hábitos de

pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática”. Um dos desafios deste estudo é justamente contribuir para que essas habilidades sejam desenvolvidas durante a formação universitária de professores de língua.

Na seqüência, discuto diferentes enfoques da pesquisa-ação na formação docente.

#### **1.4 Diferentes modalidades de pesquisa-ação: técnica, prática e crítica**

Há uma variedade de maneiras de perceber e utilizar a pesquisa-ação em educação, podendo partir de uma estreita proximidade com o enfoque técnico-científico e ir até uma vinculação profunda com o enfoque crítico (Pazos, 2002). Essa variedade é um reflexo das diferentes formas de entender a formação docente, podendo situar-se em três diferentes modelos: o técnico, o prático e o crítico. Seguindo essa tripartição, Van Manen (1977) definiu o que ele denominou “níveis de reflexão” docente. Na seqüência, procuro mostrar a relação existente entre os três modelos de formação docente, níveis de reflexão e modalidades de pesquisa-ação.

De acordo com Diniz-Pereira (2002), os modelos de formação docente mais difundidos relacionam-se ao modelo da racionalidade técnica. Segundo Contreras (2002, p. 90), no modelo da racionalidade técnica “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Nesse modelo, então, o professor é tido como mero aplicador das técnicas e teorias desenvolvidas por outros.

Correspondendo a esse modelo, tem-se o primeiro nível de reflexão apresentado por Van Manen (1977). Nesse nível, os professores se ocupam principalmente da aplicação técnica de conhecimentos educacionais a fim de atingir determinados objetivos (por exemplo, verificar se os alunos estão realizando a tarefa solicitada). Segundo El-Dib (2007), no nível técnico de reflexão, as ações tomadas pelos professores são avaliadas tendo como base sua eficácia e eficiência.

Seguindo essa mesma linha está a pesquisa-ação técnica. De acordo com Tripp (2005), na pesquisa-ação técnica, o pesquisador toma uma prática existente e a implementa em seu contexto de atuação a fim de realizar uma melhora e resolver problemas. No entanto, segundo Pazos (2002), o pesquisador não almeja compreender esses problemas, nem tampouco transformar o contexto em que eles se situam. Nas palavras de Tripp (2005, p. 457, grifos do autor), “ela é ‘técnica’ porque o pesquisador está agindo de modo

inteiramente mecânico: de fato, está ‘seguindo o manual’”. Na pesquisa-ação técnica, o papel do agente externo é o de *expert* responsável por grande parte dos processos de investigação.

Os limites da racionalidade técnica, então, abrem caminho para o modelo da prática reflexiva, baseada no modelo da racionalidade prática. Nas palavras de Contreras (2002, p. 111), “o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição”, sendo assim, não está alheio a essa situação, como visto no modelo da racionalidade técnica. O modelo prático de formação docente entende que o conhecimento do professor “não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um *kit* de ferramentas para a produção da aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 24). Pelo contrário, conforme apontado por Schön (1983, p. 40), “no mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas, os quais são (...) inquietantes e incertos”.

O segundo nível de reflexão apresentado por Van Manen (1977) comunga nessa visão. Nesse nível (prático), os professores se mostram interessados em esclarecer os pressupostos e conseqüências da sua prática. Dessa forma, no nível prático de reflexão analisam-se os comportamentos tanto dos professores como dos alunos a fim de verificar se e como os objetivos foram alcançados.

Conforme aponta Pazos (2002), a pesquisa-ação prática além de buscar a resolução de problemas, almeja também o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e do diálogo. Ademais, segundo Tripp (2005), nessa modalidade cabe ao pesquisador projetar as ações a serem implementadas. Na pesquisa-ação prática, o agente externo age como assessor, ajudando os participantes a articular suas preocupações e idéias. Nessa modalidade, os participantes têm mais autonomia no controle da investigação.

Contreras (2002) afirma que, devido ao excesso de responsabilidade e insegurança em que vivem muitos professores, eles acabam limitando suas preocupações e perspectivas aos problemas internos da sala de aula. O autor argumenta, então, que os professores precisam lançar um olhar crítico para a escola, buscando entender os condicionantes sociais, políticos e econômicos que interferem no processo educativo. Dessa forma, chega-se ao modelo crítico de formação docente, fundamentada no modelo da racionalidade crítica. Segundo Diniz-Pereira (2002), a educação nesse modelo é uma atividade social, historicamente localizada, intrinsecamente política e problemática. De acordo com o

mesmo autor, “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 29).

Por sua vez, o terceiro e último nível de reflexão docente trazido por Van Manen (1977), nível crítico, incorpora questões éticas e morais ao pensamento do professor. Nesse nível de reflexão, os professores se preocupam com a validade do conhecimento e das circunstâncias sociais que são úteis para os alunos.

Da mesma forma, a terceira modalidade de pesquisa-ação, a pesquisa-ação crítica, possui um caráter político, uma vez que busca a emancipação dos participantes por meio da transformação das organizações sociais. Burns (1999, p. 30) salienta que uma perspectiva crítica em pesquisa-ação “implica ir além da investigação das práticas imediatas de sala de aula para analisar criticamente como essas práticas são mediadas por pressupostos impensados do sistema educacional ou da instituição”. Além disso, a autora ressalta que nessa modalidade de pesquisa-ação enfatiza-se a colaboração. Segundo Pazos (2002), o agente externo, nessa modalidade, tem o papel de compartilhar com os demais participantes a função de auto-reflexão colaborativa do grupo de investigação.

Apesar das diferenças entre as três modalidades de pesquisa-ação expostas acima, Tripp (2005) observa que raramente os projetos de pesquisa-ação se prendem a uma modalidade exclusiva. Em geral, as diferentes modalidades perpassam cada fase da investigação, podendo o pesquisador se posicionar ora de maneira mais técnica, ora mais prática ou crítica. Nas palavras de Burns (2005, p. 248, grifo da autora), “(...) interpretações atuais de pesquisa-ação variam ao longo de um continuum *prático-crítico*. Ambos os tipos são válidos para a área de ensino de línguas (...)”. Neste estudo, então, analisar quais modalidades de pesquisa-ação permeiam as investigações das professoras-pesquisadoras se mostrou relevante.

Gore e Zeichner (1991) advertem que os níveis de reflexão apresentados por Van Manen (1977) não devem ser vistos de maneira hierárquica. Na visão dos autores, a reflexão dos professores deve envolver as três perspectivas (técnica, prática e crítica), pois todas trazem contribuições para os envolvidos no processo educativo. Segundo eles, incorporar uma dimensão crítica já na formação universitária dos professores é de extrema importância. Os dois educadores acreditam que essa dimensão crítica não é entendida no sentido de que os alunos-professores tenham que implementar mudanças institucionais, mas sim de levá-los a refletir sobre valores fundamentais, como justiça e igualdade. Em



suas palavras, “pensamos que há uma obrigação por parte dos professores-formadores de chamar a atenção dos alunos para as implicações morais e éticas das práticas e estruturas das suas realidades cotidianas de sala de aula” (GORE e ZEICHNER, 1991, p. 124). Os autores exemplificam dizendo que, ao invés de se preocuparem apenas se a sala de aula está em ordem (racionalidade técnica), ou se determinadas atividades estão proporcionando o entendimento dos alunos (racionalidade prática), os alunos-professores avaliariam também, por exemplo, perspectivas de quem estão representadas no que está sendo entendido e que alunos estão se beneficiando do conhecimento (racionalidade crítica). No entender dos mesmos autores, uma maneira de proporcionar esse tipo de reflexão na formação universitária dos professores é por meio da pesquisa-ação.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) apontam que o argumento de se concentrar nas mudanças institucionais e sociais, característico do modelo de reflexão crítica, é válido, porém, preocupa-os quando essa visão implica uma representação negativa dos professores que mantêm suas atenções “apenas” na reflexão e na pesquisa de fatores internos à sala de aula. Nas palavras dos educadores,

[e]ssa associação com os teóricos críticos nas universidades pode excluir muitos nas comunidades de pesquisa-ação, por criar uma percepção de que “crítico” é algo que está longe e acima do mundo dos profissionais, em nível “macro”, e as lutas em que os profissionais estão cotidianamente envolvidos no nível “micro” são, de alguma forma, pouco relevantes para uma dimensão mais ampla. (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 73, grifos dos autores)

Ainda segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005), por vezes os professores, ao investigarem temas relacionados as suas salas de aula, consideram o contexto institucional em que elas estão situadas. Os autores consideram esses exemplos “pequenas vitórias que acontecem freqüentemente em comunidades de pesquisa-ação” (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 73). Os educadores acrescentam que “deveríamos ser capazes de reconhecer a importância de cada pequena conquista ao longo desse caminho” (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 74).

Na visão desses dois autores, os temas ligados à sala de aula também têm sua dimensão crítica. Nas palavras de Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 74), os professores “podem não ser capazes de mudar estruturas sociais injustas por meio de pesquisas na sala de aula, mas esses professores podem ser bastante importantes e fazer a diferença em termos de como afetam a vida de seus estudantes”. Os autores acrescentam, ainda, que “é

preciso haver preocupação pública entre os pesquisadores quanto ao que se pode fazer como educadores e como seres humanos para minimizar a dor e o sofrimento dos que estão ao redor” (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 76), no caso, os alunos.

Chega o momento, então, de nos questionarmos: no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, o que significa diminuir a dor e o sofrimento dos alunos de inglês? Como melhorar a justiça da própria prática (CARR e KEMMIS, 1988) do professor de línguas? O que seriam injustiças no contexto específico da sala de aula de língua estrangeira? Acredito que é preciso haver mais discussão na área que trate dessas questões. Os Capítulos 3 e 4 deste trabalho trazem algumas reflexões nesse sentido.

A seguir, apresento alguns trabalhos, desenvolvidos no contexto nacional e internacional, que envolvem a pesquisa-ação e professores de línguas.

### **1.5 Professores de línguas e pesquisa-ação: estudos no Brasil e no exterior**

Como apontado por Burns (2005), a área de ensino de inglês como língua estrangeira não possui muitos trabalhos publicados sobre pesquisa-ação. Segundo a mesma autora, no cenário internacional, as primeiras publicações da área em forma de livro que trazem explicitamente o termo *pesquisa-ação* em seus títulos foram as de Wallace (1998) e Burns (1999). A fim de ilustrar estudos estrangeiros, destaco aqui três trabalhos que focalizam a pesquisa-ação e o professor de línguas: Thorne e Qiang (1996), Rainey (2000) e El-Dib (2007).

Thorne e Qiang (1996) apresentam o processo de implementação e desenvolvimento de um projeto pioneiro de pesquisa-ação na área de formação de professores de inglês na China. Segundo os autores, os principais objetivos do projeto eram introduzir a noção de pesquisa-ação no país, promover a prática reflexiva e a pesquisa docente entre os professores em formação e servir de ponte entre as teorias estudadas ao longo dos dois anos do programa de formação e a realidade prática da sala de aula. Os resultados desse estudo apontam que os professores de inglês como língua estrangeira participantes do projeto se tornaram mais conscientes do processo de ensino-aprendizagem, capazes de melhorar suas próprias práticas e, ainda, mais confiantes em seu desenvolvimento profissional futuro.

Rainey (2000) reporta os resultados de uma investigação internacional de pequena escala em que se buscou detectar a opinião de professores de inglês como língua

estrangeira a respeito da pesquisa-ação. A autora enviou um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a 240 professores em dez países diferentes. Participaram da pesquisa apenas professores de inglês como língua estrangeira que tinham acesso a algum tipo de fonte de desenvolvimento profissional (conferências, programas de formação continuada, revistas e jornais da área). Como era esperado que nem todos os respondentes teriam conhecimento sobre pesquisa-ação, o questionário era composto por três seções: seção A, com perguntas ligadas a atividades profissionais, sendo que a última questão era “Você já ouviu falar em pesquisa-ação?”; em caso de resposta afirmativa, o respondente passava para a seção B, com perguntas sobre seu entendimento sobre pesquisa-ação; a seção C era respondida apenas por aqueles que já haviam conduzido esse tipo de pesquisa em suas salas de aula. Rainey (2000) constatou que apenas um quarto dos professores tinha ouvido falar de pesquisa-ação. Os dados mostraram, ainda, que a maioria desses professores acredita no potencial e na relevância da pesquisa-ação para suas vidas profissionais. Nesse estudo, a autora sugere que sejam feitas mais pesquisas-ação de segunda ordem<sup>16</sup> com professores de inglês para que eles de fato se envolvam com essa modalidade de pesquisa e não apenas recebam informações sobre ela.

El-Dib (2007) examina os níveis de reflexão (baixo, médio-baixo, médio-alto, alto) atingidos por professores de inglês em formação universitária no Egito, tendo como referência seus relatórios de pesquisa-ação escritos como componentes da prática de ensino. Para tanto, o autor utilizou-se de um inventário criado por ele, denominado “Inventário do Pensamento Reflexivo via Pesquisa-ação” (*Inventory of Reflective Thinking via Action Research – IRTAR*). Seu estudo apontou que mais da metade dos participantes não ultrapassavam os níveis baixo e médio-baixo de reflexão, o que, a seu ver é alarmante. El-Dib (2007) salienta a relevância do seu inventário como guia para programas de formação envolvidos com pesquisa-ação na busca de contribuir para que os professores atinjam níveis de reflexão mais altos.

Os estudos de Thorne e Qiang (1996), Rainey (2000) e El-Dib (2007) apresentam diferentes olhares para a pesquisa-ação no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e são exemplos de como esse tipo de investigação tem sido abordado no cenário internacional. Creio que os três são estudos relevantes, pois contribuem para o fortalecimento da pesquisa-ação na área de Formação de Professores de Línguas.

---

<sup>16</sup> Para esclarecimento desse termo, ver seção 2.1.

Segundo Burns (2005), há na literatura basicamente três tipos de publicações sobre pesquisa-ação na área de ensino-aprendizagem de línguas. O primeiro se refere aos trabalhos escritos por pesquisadores-acadêmicos que levaram a pesquisa-ação para programas de formação de professores. O segundo tipo diz respeito aos estudos realizados, geralmente em nível de mestrado ou doutorado, por professores-pesquisadores em seu próprio contexto de atuação. O terceiro, e menos comum, são os trabalhos escritos pelos professores que conduziram pesquisa-ação para seu próprio desenvolvimento profissional.

Também na área de Lingüística Aplicada no Brasil existe um número relativamente reduzido de estudos sobre pesquisa-ação no contexto de ensino-aprendizagem de inglês (MOITA LOPES e FREIRE, 1998). Conforme indica Gimenez (1998), autores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (1996) foram os primeiros a apontar a importância da pesquisa-ação na formação do professor de línguas no contexto brasileiro.

O trabalho de Moita Lopes e Freire (1998) é um exemplo do primeiro tipo de publicação, de acordo com a categorização feita por Burns (2005). Os autores descrevem um projeto de pesquisa-ação conduzido juntamente com professores de línguas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e relatam seus fatores positivos e negativos. Outros exemplos desse tipo são Mello e Dutra (2007) e Gimenez e Cristovão (2007).

A dissertação de mestrado de Fonseca (2004) ilustra a segunda categoria. A autora utilizou-se da pesquisa-ação para investigar a percepção de seus alunos de inglês em relação à prática de interação entre eles (professora e alunos) por *e-mail* como *keypals*. Fonseca (2004) decidiu investigar a própria prática ao notar que seus alunos estavam desmotivados para escrever redações em sua disciplina. Seu estudo aponta o potencial pedagógico do uso de *e-mail* para promover a prática escrita de inglês. Cestari (2006) e Matravolgyi Damião (2007) também exemplificam estudos do segundo tipo.

Um exemplo do terceiro tipo de publicação é o estudo de Rocha e Freire (2001), sendo Rocha uma professora de inglês em formação universitária e Freire sua professora-formadora. Nesse trabalho, Rocha apresenta a pesquisa-ação que realizou com vistas a investigar sua prática como aluna-professora, considerando a flutuação entre esses dois papéis e a influência da articulação entre currículos. Esse estudo destaca o papel da pesquisa-ação na formação do professor de línguas. Os artigos que compõem a segunda parte do livro de Gimenez e Cristovão (2006), escritos por professores de inglês que desenvolveram pesquisas em suas salas de aula, são outros exemplos dessa última categoria.

O presente trabalho flutua entre as duas primeiras categorias, pois, aqui, ocupo o papel de pesquisadora-acadêmica levando a pesquisa-ação colaborativa para um grupo de professores (característica do primeiro tipo) e também utilizo a pesquisa-ação como metodologia (próprio do segundo tipo) de pesquisa.

Ainda no cenário nacional, têm destaque três projetos que envolvem a pesquisa-ação e a formação do profissional de línguas. O projeto *Pesquisa-ação na formação do licenciando em inglês como língua estrangeira*<sup>17</sup> se estendeu de 1997 a 2005 na UFRJ. Como o próprio título indica, esse projeto envolvia professores de inglês em formação universitária investigando a própria prática. O principal objetivo desse projeto, então, foi investigar o processo de formação de licenciandos de língua inglesa por meio da experiência de pesquisa-ação. Os artigos de Rocha e Freire (2001) e Oliveira (2001) são alguns dos frutos desse projeto.

Outro importante projeto da área é o EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG. O projeto oferece um curso de educação continuada com duração de dois anos (300 horas) e, em 2005, houve a inserção do módulo de pesquisa-ação. Segundo Mello e Dutra (2007, p. 721), a decisão de inserir a pesquisa-ação no projeto foi motivada pela vontade de “contribuir para o processo de formação de autonomia por parte dos professores de inglês da rede pública de ensino e de assegurar a eles instrumentos que possibilitassem o seu empoderamento enquanto profissionais”. As autoras avaliam a pesquisa-ação como uma prática produtiva na formação de professores.

Em 2005 e 2006, docentes do curso de Letras de quatro instituições do sul do país desenvolveram o projeto de pesquisa intitulado *O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras*. Os formadores de professores de línguas buscaram seu próprio desenvolvimento profissional por meio da prática de uma pesquisa-ação crítica. A equipe se reunia bimestralmente, num total de quinze encontros, e discutia aspectos da coleta, análise e disseminação da pesquisa. De acordo com Gimenez e Cristóvão (2007), os resultados desse estudo apontam a oportunidade de aprendizagem colaborativa proporcionada, mas indicam também a

---

<sup>17</sup> Esse projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Alice Maria da Fonseca Freire e fez parte de outro maior, SALÍNGUAS (Pesquisa em Sala de Aula de Línguas), liderado pelo Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, também na UFRJ.

dificuldade de incorporação da pesquisa como parte da ação docente. Demais discussões acerca dessa iniciativa se encontram em Gimenez (2007).

Nota-se que os projetos supracitados envolvem momentos diferentes da vida profissional dos professores de línguas: formação universitária, formação continuada e docência no ensino superior. É possível perceber, então, que a despeito da posição que ocupa, o professor de línguas sempre pode se beneficiar da pesquisa-ação para seu próprio desenvolvimento profissional. Creio que os estudos apresentados neste subcapítulo contribuem para o fortalecimento da pesquisa-ação colaborativa na formação de professores de línguas. De forma semelhante, o presente estudo vem destacar o papel da pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professores de inglês.

No capítulo que se segue, apresento os caminhos metodológicos deste trabalho.

## CAPÍTULO 2

### A pesquisa em detalhes

*Eu creio que quem faz pesquisa-ação sai mais preparado como professor do que quem não faz.*

Emily (Segunda entrevista)

A constituição de grupos de professores em busca de desenvolvimento profissional se mostra recorrente em pesquisas na área de formação de professores de línguas. No entanto, diferentes caminhos metodológicos são trilhados pelos pesquisadores e professores. Neste estudo, o percurso escolhido foi o da pesquisa-ação colaborativa, em que um grupo de professores investiga o próprio contexto em que atua com a ajuda de um agente externo. Neste capítulo, apresento em detalhes o estudo realizado.

#### **2.1 O estudo: pesquisa-ação de segunda ordem**

Como já exposto na introdução, o principal intento deste estudo é investigar como a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês em formação universitária. Para tanto, reuni um grupo de quatro acadêmicas do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, atuantes como professoras de inglês no Centro de Línguas da mesma instituição, e propus-lhes a realização de uma pesquisa-ação colaborativa. Cada professora, então, escolheu uma de suas turmas para a realização da pesquisa-ação e definiu, colaborativamente, o problema

que iria investigar. Meu papel foi o de facilitadora<sup>18</sup> da pesquisa realizada pelas professoras-pesquisadoras.

Às professoras-pesquisadoras participantes deste estudo foi proposta a seguinte agenda: redação de um diário sobre as aulas ministradas durante o período de realização da pesquisa-ação, contendo notas descritivas e reflexivas; participação nas reuniões do grupo de pesquisa (sessões de reflexão colaborativa); e em todas as fases do modelo de pesquisa-ação sugerido na Figura 3 da seção 1.2.

Sendo assim, a metodologia empregada neste estudo equivale ao que Elliott (1990, 1991, 1998) denomina *pesquisa-ação de segunda ordem*. Nas palavras de Elliott (1998, p. 142, grifo do autor),

a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexiva e discursivamente sua própria prática [...]. Isso significou uma ampliação do papel da pesquisa acadêmica no âmbito da pesquisa-ação, a qual passou a ser denominada *pesquisa-ação de segunda ordem*.

Segundo Elliott (1990), no processo de pesquisa-ação colaborativa, os professores-pesquisadores se ocupam em promover o desenvolvimento dos alunos, ao passo que o pesquisador-acadêmico se preocupa com o desenvolvimento dos professores. O autor utiliza, então, “as expressões *pesquisa-ação de primeira ordem* e *pesquisa-ação de segunda ordem* para ressaltar o contraste entre essas duas práticas educativas distintas, no entanto, encobertas” (ELLIOTT, 1990, p. 319, grifo do autor). Dessa forma, as participantes deste estudo investigaram sua prática pedagógica (pesquisa-ação de primeira ordem) e, ao mesmo tempo, produziram dados para outra investigação, no caso, a minha (pesquisa-ação de segunda ordem).

Antes de descrever os perfis das professoras-pesquisadoras, situo o contexto em que esta investigação se realizou.

### 2.1.1 O contexto

O Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, onde as professoras-pesquisadoras desenvolveram suas pesquisas, é o *locus* de um projeto de extensão da

---

<sup>18</sup> Ver seção 2.1.3.



Faculdade de Letras<sup>19</sup>. Criado em 1995, o Centro de Línguas tem como principal objetivo oferecer cursos de línguas estrangeiras às comunidades acadêmica e geral. Além disso, objetiva também oferecer oportunidade de experiência no campo de atuação aos alunos da Faculdade de Letras.

Os professores que atuam no Centro de Línguas são alunos do curso de Letras e recebem uma bolsa mensal por cada turma em que lecionam, não possuindo vínculo empregatício com a instituição. Para atuar no Centro de Línguas, os professores passam por uma seleção composta por etapas de caráter eliminatório: primeiramente, fazem uma prova escrita; em seguida, realizam uma primeira prova didática; os remanescentes passam por um curso preparatório de 60 horas, no qual são enfocadas noções básicas de planejamento e ensino, e, ao final do curso, realizam uma segunda prova didática. Cada professor tem seu trabalho orientado por um docente da Faculdade de Letras, o qual se responsabiliza por acompanhar o desenvolvimento das aulas.

O Centro de Línguas oferece cursos de inglês, francês, espanhol e italiano. O curso de inglês tem duração de oito semestres, os de espanhol e francês duram seis semestres, e o de italiano é ministrado em dois semestres. Os cursos de línguas estrangeiras oferecidos pelo Centro de Línguas priorizam o desenvolvimento das habilidades de produção e de compreensão oral e escrita e têm como suporte teórico e metodológico o Ensino Comunicativo de Línguas.

Os alunos do Centro de Línguas são, em sua maioria, adultos, pois se exige que estejam, no mínimo, cursando o Ensino Médio para se matricular no curso. Em geral, as turmas têm de 15 a 26 alunos cada.

Exposto o contexto da investigação, passo à apresentação das participantes.

### **2.1.2 As professoras-pesquisadoras**

O convite para participar deste estudo se estendeu a todos os professores de inglês do Centro de Línguas, mas apenas quatro professoras se dispuseram a participar. Coincidentemente, as participantes tinham uma característica em comum: eram alunas do

---

<sup>19</sup> As informações contidas nesta seção foram colhidas nos seguintes documentos: projeto de extensão (2003) e regulamento do Centro de Línguas/UFG (2003).

6º período do curso de Letras/Licenciatura em Inglês<sup>20</sup> da Universidade Federal de Goiás. Por estudar juntas, as professoras-pesquisadoras frequentemente mencionavam, em nossos encontros, textos lidos e discussões realizadas durante suas aulas na graduação, o que, acredito, enriqueceu nossas reflexões.

Após aceitarem meu convite, solicitei às participantes que escolhessem os codinomes que as identificariam neste estudo, resguardando assim suas identidades. As professoras-pesquisadoras serão denominadas, então, Bárbara, Emily, Lory e Tay. Passo agora à descrição das peculiaridades de cada participante quando do período da coleta de dados, com base em informações obtidas por meio de um questionário inicial, de nossas sessões de reflexão colaborativa e de conversas informais.

Bárbara tinha 20 anos e desde os sete estudava inglês. Aos 17 anos, decidiu participar de um intercâmbio e morar nos Estados Unidos. Nesse país, ela trabalhou por sete meses como babá de uma criança de colo. Durante o tempo em que tomou conta do bebê, Bárbara se encantou com o processo de aprendizagem de língua pela criança e, quando retornou ao Brasil, decidiu que queria ser professora de inglês para ter a oportunidade de ensinar uma língua estrangeira. Bárbara começou a dar aulas de inglês em um curso livre de idiomas e possuía dois anos de experiência como professora. Ela havia começado a dar aulas no Centro de Línguas há seis meses e atuava em duas turmas de Inglês IV.

Emily também estudava língua inglesa desde a infância e sua escolha por ser professora se deve a sua bem-sucedida experiência como aluna, sua admiração pelos professores e seu gosto pelo inglês e pelo português. Ela tinha 20 anos e era a que atuava há menos tempo como professora de inglês. Em 2004, Emily trabalhara em um curso livre de idiomas por seis meses e estava no seu segundo semestre como professora de inglês no Centro de Línguas, onde lecionava em uma turma de Inglês I e em outra de Inglês III.

Assim como Bárbara e Emily, Lory também tinha 20 anos. Ela estudou inglês em um curso livre de línguas dos 11 aos 17 anos, onde teve sua primeira experiência profissional como professora de inglês. Em princípio, Lory decidiu estudar Letras por já ter uma relativa proficiência em língua inglesa e, após ter contato com textos sobre educação e ensino de línguas, decidiu começar a lecionar inglês. Ela atuava como professora de inglês

---

<sup>20</sup> A partir do ano de 2004, o curso de Letras da UFG passou a funcionar em regime semestral e a oferecer habilitação única em uma língua estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês) com a duração de oito semestres letivos.

há dois anos na escola de idiomas em que havia estudado e há seis meses no Centro de Línguas, onde tinha uma turma de inglês instrumental e uma turma de Inglês I.

Tay tinha 32 anos e era a única dentre as participantes que não havia estudado inglês em escola de idiomas antes de ingressar na Faculdade de Letras. No entanto, como sempre tinha sido muito interessada por inglês, ela buscou alternativas para aprender a língua sozinha, como escutar músicas em inglês e tentar escrever e entender as letras das canções. No segundo período do curso de graduação, Tay foi aprovada na seleção para professores do Centro de Línguas. Ela era, portanto, a que atuava há mais tempo no contexto investigado, i.e., há um ano e meio. Na ocasião da pesquisa, ela lecionava em uma turma de Inglês II e em outra de Inglês V.

Vale ressaltar o empenho, a disponibilidade e a presteza com que todas as professoras-pesquisadoras participaram deste estudo, não medindo esforços para realizarem suas pesquisas e estarem presente em todos os nossos encontros.

### **2.1.3 A pesquisadora-acadêmica e seu papel na pesquisa**

Mesmo não se tratando de uma auto-investigação, acredito ser pertinente apresentar brevemente, como o fiz a respeito das professoras-pesquisadoras, minha própria descrição. Quando dei início à coleta de dados, tinha 23 anos e há seis meses havia me formado em Letras/Licenciatura em Português e em Inglês <sup>21</sup> pela Universidade Federal de Goiás. Antes de iniciar meus estudos na universidade, fiz o curso de magistério, pois desde então já havia decidido que queria ser professora. No entanto, foi depois de estudar inglês por dois anos e meio em um curso livre de idiomas que decidi estudar Letras e ser professora de inglês. Quando estava na metade do curso de graduação, comecei a lecionar no Centro de Línguas, onde atuei como professora de inglês por dois anos e meio. Dessa forma, o contexto investigado me era bastante familiar.

Ao tratar da relação entre o pesquisador externo e os professores-pesquisadores no processo de pesquisa-ação, Elliott (1990) aponta que o papel do pesquisador-acadêmico é facilitar o desenvolvimento da atitude reflexiva dos professores. Sendo assim, o pesquisador-acadêmico atua como facilitador do processo de pesquisa-ação de primeira ordem, i.e., da pesquisa-ação realizada pelos professores nas suas salas de aula, ao mesmo

---

<sup>21</sup> Quando ingressei na Faculdade de Letras, em 2001, o curso funcionava em regime seriado e a habilitação era dupla, Português e língua estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês). O curso tinha a duração de cinco anos letivos.

tempo em que está envolvido com sua pesquisa-ação de segunda ordem, ou seja, dedicado à formação dos professores. Conforme afirma Elliott (1990, p. 320), “o papel do facilitador não consiste em gerar teorias críticas, mas em estimular os processos de reflexão que capacitem os agentes internos (professores-pesquisadores) a gerar suas próprias (teorias críticas)”.

Comungando os apontamentos de Elliott (1990), acredito que meu papel neste estudo foi o de agente facilitadora da pesquisa-ação colaborativa, uma vez que não atuei como observadora neutra nem tampouco fiz imposições ao grupo, e sim, busquei promover o diálogo entre as participantes e estimular o processo de reflexão, o que possibilitou às professoras-pesquisadoras gerar seus próprios saberes.

## **2.2 Os instrumentos de pesquisa**

Para a realização deste estudo, os seguintes instrumentos foram utilizados: questionário inicial, documentos (projeto de extensão e regulamento do Centro de Línguas), sessões de reflexão colaborativa (gravadas em áudio), diários (das professoras-pesquisadoras e o meu), artigos das professoras-pesquisadoras e duas entrevistas (gravadas em áudio). Na seqüência, apresento cada um desses instrumentos separadamente.

### **2.2.1 Questionário inicial**

Quando realizei o estudo anterior a este, citado na introdução, solicitei às participantes que respondessem a um questionário (Anexo A) com perguntas relacionadas a suas experiências docentes e de formação, bem como a suas concepções acerca de aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Como já mencionado, as participantes permaneceram as mesmas. Sendo assim, não vi necessidade em aplicar outro questionário, pois as informações de que precisava para traçar o perfil das professoras-pesquisadoras (seção 2.1.2) já constava desse questionário inicial.

### **2.2.2 Documentos: projeto de extensão e regulamento do Centro de Línguas**

Como apontei anteriormente, antes de dar início à coleta de dados, o contexto investigado já me era familiar. No entanto, a fim de conhecer em detalhes as diretrizes que

orientam a conduta dos que fazem parte do Centro de Línguas e não me ater apenas às minhas percepções, busquei dois documentos – projeto de extensão e regulamento<sup>22</sup> – para fundamentar a descrição do contexto apresentada na seção 2.1.1.

### 2.2.3 Sessões de reflexão colaborativa

Um dos aspectos cruciais da pesquisa-ação colaborativa são os momentos em que o grupo de pesquisa se encontra para dialogar a respeito da investigação que está realizando. Neste estudo, denominei *sessões de reflexão colaborativa* os encontros que mantive com as professoras-pesquisadoras durante a realização da pesquisa-ação colaborativa. Nossos encontros foram realizados no prédio da Faculdade de Letras e se estenderam de agosto a dezembro de 2006, totalizando oito sessões, todas gravadas em áudio<sup>23</sup>. Cada sessão de reflexão colaborativa tinha um foco específico, de acordo com a necessidade do grupo de pesquisa. No papel de facilitadora da pesquisa-ação colaborativa, eu sempre propunha a agenda inicial dos nossos encontros. No entanto, por vezes outros tópicos surgiam nas nossas conversas, o que quer dizer que a agenda proposta não tinha que ser seguida à risca, mas servia apenas como orientação para as nossas reflexões. Passo agora a descrever brevemente cada uma das sessões de reflexão colaborativa.

Nossa primeira sessão de reflexão colaborativa ocorreu no dia 17 de agosto de 2006 e teve como foco principal a discussão de dois textos sobre pesquisa-ação<sup>24</sup> que eu havia disponibilizado às participantes com uma semana de antecedência. Mesmo não tendo todas as participantes lido os dois textos, essa sessão serviu para esclarecer o que vem a ser uma pesquisa-ação colaborativa, suas etapas e o papel de cada uma das participantes. Aproveitei o momento para partilhar com as professoras-pesquisadoras trechos de um diário que escrevi quando participei de uma pesquisa-ação colaborativa, no papel de professora-pesquisadora, em 2004, a fim de ilustrar como elas poderiam escrever seus diários. Além disso, as professoras-pesquisadoras aproveitaram o momento para partilhar suas angústias, ansiedades e as dificuldades enfrentadas no contexto em que atuavam. Nesse primeiro encontro, as professoras-pesquisadoras tentaram, com dificuldades, definir o problema que

---

<sup>22</sup> Ambos os documentos podem ser visualizados no endereço eletrônico: <http://www.lettras.ufg.br/cl/linguas.html>.

<sup>23</sup> A transcrição de uma das sessões de reflexão colaborativa se encontra no Anexo B.

<sup>24</sup> Os textos discutidos foram: NUNAN, D. An introduction to research methods and traditions. In: NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992. p. 1-23 e WALLACE, M. Why action research?. In: WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998. p. 4-19.

cada uma iria investigar. Com vistas a facilitar essa escolha, propus às professoras-pesquisadoras que filmassem uma de suas aulas no grupo que haviam decidido investigar para que, por meio de sessões de visionamento dessas aulas, pudéssemos identificar colaborativamente o tópico de investigação de cada uma.

Sendo assim, o foco da segunda e da terceira sessão de reflexão colaborativa foram as sessões de visionamento das gravações em vídeo das aulas das professoras-pesquisadoras. Cabe ressaltar que as participantes foram orientadas a assistir às gravações de suas aulas individualmente antes das sessões de reflexão colaborativa, a fim de selecionarem os momentos que achassem mais relevantes para ser discutidos no grupo. No dia 28 de agosto de 2006, assistimos às gravações em vídeo das aulas de Emily e de Lory e, no dia primeiro de setembro de 2006, assistimos às gravações das aulas de Bárbara e de Tay. Ambas as sessões ocorreram da seguinte forma: antes de assistirmos a cada gravação, eu fazia uma série de perguntas<sup>25</sup> à professora-pesquisadora cuja aula seria visionada e, em seguida, iniciávamos a sessão de visionamento; geralmente, cabia à professora-pesquisadora em foco parar a exibição do vídeo sempre que julgasse importante para tecermos nossos comentários; quando ninguém mais queria se manifestar, dávamos seqüência ao vídeo; sempre ao final das sessões de visionamento, refletíamos sobre a relevância do problema escolhido *a priori* por cada professora-pesquisadora e decidíamos colaborativamente qual o tópico de investigação de fato era mais relevante para cada turma.

No dia 5 de setembro de 2006, realizamos a quarta sessão de reflexão colaborativa que teve como principal foco a definição da primeira ação a ser colocada em prática por cada professora-pesquisadora em sala de aula. Devido a problemas técnicos, apenas parte dessa sessão foi gravada em áudio. Após nosso encontro, fomos até a sala de leitura da Faculdade de Letras e selecionamos alguns textos teóricos relacionados aos tópicos investigados. Coube às professoras-pesquisadoras selecionar no mínimo três textos teóricos que tratassem do assunto que estavam investigando para que pudessem fundamentar teoricamente suas pesquisas.

Como cada professora-pesquisadora leu apenas os textos teóricos relacionados ao problema que estava pesquisando, nossa quinta sessão de reflexão colaborativa, realizada

---

<sup>25</sup> A todas as professoras-pesquisadoras foram feitas as seguintes perguntas, nessa ordem: a) Por que você escolheu essa turma para realizar a pesquisa-ação?; b) Como você se sentiu antes, durante e após a filmagem dessa aula?; c) Quais as suas impressões sobre essa aula após visioná-la?; d) Que aspecto(s) você considera importante/necessário investigar nessa turma? Por quê?; e) O visionamento da aula ajudou nessa sua escolha?

no dia 29 de setembro de 2006, teve como foco principal a apresentação dos textos lidos pelas professoras-pesquisadoras. Cada uma, então, apresentou aquilo que considerou mais relevante nos textos teóricos que havia lido. Além disso, aproveitamos o momento para pensar juntas sobre outras ações a serem colocadas em prática em sala de aula.

A sexta sessão de reflexão colaborativa ocorreu no dia 19 de outubro de 2006 e serviu para fazermos uma análise do processo de pesquisa-ação. As professoras-pesquisadoras compartilharam as dificuldades que estavam enfrentando, por exemplo, em coletar os dados, escrever o diário regulamente e pensar sobre outras ações a serem colocadas em prática. Essa sessão serviu também para refletirmos em conjunto sobre novos planos de ação.

Durante o segundo semestre de 2006, período em que realizamos a pesquisa-ação colaborativa, eu cursava uma disciplina na pós-graduação em que meus colegas e eu apresentávamos nossas pesquisas e refletíamos sobre elas<sup>26</sup>. Quando apresentei minha pesquisa, os colegas e a professora sugeriram que eu propusesse uma sessão de reflexão colaborativa em que as professoras-pesquisadoras pudessem refletir sobre as ações que vinham utilizando em suas salas de aula. Aceitei a sugestão e, no dia 26 de outubro de 2006, realizamos nossa sétima sessão de reflexão colaborativa, cujo foco principal foi a análise de algumas teorias lingüísticas e abordagens de ensino e sua relação com as ações desenvolvidas em sala pelas professoras-pesquisadoras. Para orientar nossa discussão, utilizamos o quadro “Desenvolvimento dos estudos lingüísticos, da psicologia e das abordagens de ensino de línguas”, apresentado por Borelli (2006, p. 102), e uma lista, preparada por mim com base nos diários e nas sessões anteriores, com as principais ações que as professoras-pesquisadoras vinham desenvolvendo.

No dia 15 de dezembro de 2006, após as professoras-pesquisadoras terem feito a coleta e a análise dos dados, realizamos nossa última sessão de reflexão colaborativa, a fim de que as professoras-pesquisadoras pudessem compartilhar os resultados obtidos em suas investigações.

Dada a riqueza dos dados coletados por meio das sessões de reflexão colaborativa, esse instrumento serviu como principal fonte dos dados analisados neste estudo. A seguir, apresento um quadro-síntese com informações sobre as sessões de reflexão colaborativa.

---

<sup>26</sup> O nome da disciplina era “Seminários de Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado” e foi ministrada pela Profa. Dra. Sílvia Lúcia B. Braggio.

Sessão de reflexão colaborativa	Foco	Data	Duração aproximada
1ª	Textos sobre pesquisa-ação	17/08/06	1h
2ª	Vídeo das aulas de Emily e Lory	28/08/06	4h
3ª	Vídeo das aulas de Bárbara e Tay	01/09/06	3h
4ª	Definição da primeira ação de cada professora-pesquisadora	05/09/06	50min
5ª	Textos teóricos lidos pelas professoras-pesquisadoras	25/09/06	2h30
6ª	Análise do processo de pesquisa	19/10/06	1h30
7ª	Relação de teorias lingüísticas e abordagens de ensino às ações implementadas pelas professoras-pesquisadoras	26/10/06	1h30
8ª	Relato dos resultados	15/12/06	2h

**QUADRO 2:** Informações sobre as sessões de reflexão colaborativa

#### 2.2.4 Diários

Um dos instrumentos mais comumente usados para coleta de dados em pesquisa-ação é o diário. Segundo Burns (1999, p. 89), os diários “fornecem relatos contínuos das percepções e dos processos de pensamento, bem como dos eventos críticos ou temas que emergem na sala de aula”. Citando Hitchcock e Hughes (1995)<sup>27</sup>, a autora acrescenta ainda que “o diário de campo é o lugar onde o pesquisador, em conversas com ele mesmo, pode registrar expectativas, medos, confusões e esclarecimentos. É o lugar onde o lado pessoal do trabalho de campo pode ser registrado”.

Neste estudo, o principal instrumento de coleta de dados utilizados pelas professoras-pesquisadoras foi o diário. Desde o início da pesquisa, orientei as professoras-pesquisadoras a escreverem seus diários, enfatizando as notas reflexivas sobre os eventos de sala de aula e priorizando o tema que estavam investigando. As professoras-pesquisadoras preferiram escrever seus diários em inglês, pois são fluentes na língua e gostam de praticá-la sempre que possível. Vale ressaltar que o fato de os diários estarem em inglês não provocou interferência alguma na pesquisa. Na minha análise, os diários das professoras-pesquisadoras me ajudaram a visualizar melhor como elas desenvolveram suas pesquisas em suas salas de aula e a perceber seus processos de reflexão em um nível mais individual.

<sup>27</sup> HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. *Research and the teacher*. London: Routledge, 1995.



No papel de facilitadora da pesquisa-ação colaborativa, eu também mantive um diário de campo (em português). Sempre que me encontrava com as participantes, descrevia os acontecimentos e, principalmente, as emoções que percebia, tais como as reações das participantes, a maneira como fui recebida, o ambiente etc. Essas anotações foram muito úteis durante a redação dos Capítulos 2 e 3 deste trabalho, pois me ajudaram a lembrar com precisão detalhes importantes que aconteceram durante o período de coleta de dados.

### **2.2.5 Artigos das professoras-pesquisadoras**

De acordo com Burns (1999), uma maneira de assegurar que a pesquisa realizada pelos professores tenha chance de ser disseminada ao invés de se tornar uma atividade isolada é por meio do registro escrito do estudo realizado. Smiles (2006, p. 2) afirma que “a escrita oferece a oportunidade de documentar como as idéias evoluem e os sistemas de crenças mudam por meio da investigação reflexiva”. No entanto, Mills (2003) alerta que, por vezes, uma das tarefas mais difíceis ao lidar com professores-pesquisadores é motivá-los a escrever sobre suas pesquisas, uma vez que a falta de tempo é um problema comum aos docentes.

Sendo assim, sugeri às professoras-pesquisadoras que escrevessem um relatório final sobre a pesquisa que realizaram. A fim de amenizar o problema de falta de tempo das professoras-pesquisadoras, conversamos com a professora de inglês da graduação, a qual costumava solicitar dos alunos um trabalho semestral chamado de *Projeto de aprendizagem de línguas*<sup>28</sup>, e perguntamos se as participantes deste estudo poderiam aproveitar para sua disciplina o artigo que escreveriam sobre a pesquisa-ação. Como as professoras-pesquisadoras eram todas fluentes na língua inglesa, a professora aceitou que elas deixassem de realizar o projeto de aprendizagem de línguas para se dedicarem a um *Projeto de ensino de línguas*, ou seja, ao estudo que estavam realizando em suas salas de aula. Cabe ressaltar que essa proposta foi feita após o aceite das professoras em participar deste estudo, o que quer dizer que elas aceitaram participar em todas as etapas da pesquisa-ação colaborativa, inclusive do registro escrito, não apenas para aproveitar o trabalho para

---

<sup>28</sup> O principal objetivo desse trabalho é tornar o aluno mais autônomo no processo de aprendizagem de língua inglesa e, é claro, aprimorar suas habilidades na língua. Além disso, os alunos têm a oportunidade de produzir um trabalho escrito formal na língua-alvo.

a disciplina da graduação, mas pela possibilidade de crescimento profissional que isso representava.

Os artigos das professoras-pesquisadoras estão em inglês e seguem o seguinte formato<sup>29</sup>: introdução, em que são apresentados a definição de pesquisa-ação colaborativa, o(s) objetivo(s), a justificativa, o problema investigado e a pergunta de pesquisa; fundamentação teórica a respeito do tema investigado, com base na leitura de no mínimo três autores diferentes; metodologia, em que o contexto e as ações colocadas em prática são detalhados; análise de dados, feita com base nos diários escritos pelas professoras-pesquisadoras e nos questionários respondidos por seus alunos; considerações finais e, por fim, as referências. Considerando as diferenças de formatação, o número de páginas dos artigos variou de 13 a 21. As professoras-pesquisadoras contaram com a minha orientação e revisão durante o processo de escrita de seus artigos. Em fevereiro de 2007, as professoras-pesquisadoras<sup>30</sup> apresentaram seus trabalhos em um colóquio promovido pela Faculdade de Letras e tiveram os resumos dos seus trabalhos publicados<sup>31</sup> (Anexo D).

Para este estudo, os artigos das professoras-pesquisadoras foram instrumentos importantes no entendimento da investigação que elas realizaram e também de suas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

## 2.2.6 Entrevistas

Elliott (1991, p. 80) aponta que

uma abordagem semi-estruturada (de entrevista), na qual o entrevistador faz algumas perguntas previamente elaboradas, permite aos entrevistados a liberdade de digressão e de levantarem seus próprios tópicos ao longo da entrevista (...), sendo provavelmente melhor que uma abordagem rigidamente estruturada.

Em conformidade com essa idéia, após as professoras-pesquisadoras terem finalizado suas coletas de dados e escrito seus artigos, realizei uma entrevista semi-estruturada (gravada em áudio) com cada uma delas. Como o principal objetivo desse instrumento era obter as considerações das participantes acerca da pesquisa-ação colaborativa, procurei seguir um

---

<sup>29</sup> Para ilustrar o registro escrito da pesquisa-ação feito pelas professoras-pesquisadoras, encontra-se no Anexo C o artigo de Tay.

<sup>30</sup> Com exceção de Emily que não pode comparecer ao evento.

<sup>31</sup> VIII Colóquio de Pesquisa e Extensão, 2007, Goiânia. Programação e resumos. Goiânia: GEV, 2007. p. 69-70.

roteiro de perguntas (Anexo E) que atendesse a esse fim. No entanto, outras questões que não as previstas no roteiro surgiram no decorrer de nossa conversa. Percebi que as participantes estavam tranqüilas e à vontade para expressar suas idéias. Algumas aproveitaram o momento para me agradecer pela oportunidade de participarem da pesquisa.

Aproximadamente um ano após o início da pesquisa, entrei em contato com as participantes para que pudesse realizar uma segunda entrevista (gravada em áudio). O principal objetivo dessa entrevista foi detectar, num espaço de tempo considerável, as conseqüências deste estudo para a formação profissional das professoras. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas: a) O que significou para você sua participação na pesquisa-ação colaborativa?; b) Sua participação na pesquisa provocou alguma mudança na sua prática profissional?; c) Você desenvolveu algum tipo de investigação da sua sala de aula após sua participação na pesquisa?; d) Seu envolvimento em uma pesquisa-ação colaborativa trouxe alguma contribuição para sua formação universitária?.

No quadro a seguir, sintetizo as informações a respeito dos instrumentos de pesquisa apresentados nesta subseção.

<b>Instrumento</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivo</b>
Questionário inicial	Maio de 2006	Coletar informações gerais sobre as participantes.
Documentos (projeto de extensão e regulamento do Centro de Línguas – UFG)	Agosto de 2006	Conhecer detalhadamente as diretrizes que orientam o contexto pesquisado.
Sessões de reflexão colaborativa	Agosto a dezembro de 2006	Promover momentos de reflexão sobre a pesquisa realizada pelas participantes bem como a colaboração entre o grupo.
Diário das professoras-pesquisadoras	Agosto a novembro de 2006	Provocar a reflexão individual das professoras-pesquisadoras.
Diário da pesquisadora-acadêmica	Agosto de 2006 a fevereiro de 2007	Registrar impressões da pesquisadora-acadêmica ao longo do período de coleta de dados.
Artigo das professoras-pesquisadoras	Dezembro de 2006	Registrar os resultados obtidos pelas professoras-pesquisadoras.
Entrevista 1	Dezembro de 2006	Obter as considerações das participantes acerca da pesquisa-ação colaborativa.
Entrevista 2	Agosto de 2007	Averiguar as conseqüências deste estudo para a formação profissional das participantes.

**QUADRO 3:** Síntese dos instrumentos de pesquisa

### 2.3 Documentos de pesquisa

Ao final do período de coleta de dados, tinha em mãos os seguintes documentos de pesquisa: um questionário inicial de cada participante, dois documentos (projeto de extensão e regulamento do Centro de Línguas), quatro artigos e quatro diários escritos pelas professoras-pesquisadoras, 164 páginas de transcrição oriundas de treze fitas cassetes com os dados das sessões de reflexão colaborativa, da primeira entrevista e da segunda entrevista.

As fitas cassetes foram transcritas de forma não-*verbatim*, pois interessava para este estudo o conteúdo e não a estrutura lingüística. Além disso, algumas adequações formais foram feitas a fim de facilitar a leitura, porém tendo o cuidado de não alterar os discursos proferidos. Os seguintes códigos, baseados em Hamston (2006) e modificados para os propósitos deste estudo, foram utilizados nas transcrições:

<i>Itálico</i>	trecho em inglês
(rindo)	comentário explicativo inserido pela pesquisadora
<b>Negrito</b>	ênfase/tom de voz mais alto do que o normal
...	interrupção/assunto incompleto
(...)	pausa
()	trecho inaudível/ incompreensível
[...]	trecho suprimido

Ao longo deste trabalho, faço uso das seguintes siglas ao apresentar excertos das transcrições: SRC (sessão de reflexão colaborativa), E1 (primeira entrevista) e E2 (segunda entrevista).

### 2.4 Procedimentos para a análise dos dados

Os documentos de pesquisa mencionados anteriormente foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, com vistas a contemplar as perguntas de pesquisa. Após uma releitura dos dados, marquei os trechos que tinham relação com as perguntas que buscava responder.

Para responder à primeira pergunta, busquei nos dados evidências das principais características das três modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão (Quadro 6, p. 67). Analisei os depoimentos de cada professora-pesquisadora separadamente. A fim de responder à segunda pergunta, elaborei as categorias que se relacionam com a pesquisa-

ação colaborativa e verifiquei nos dados quais eram as concepções das professoras-pesquisadoras sobre cada uma delas. Para ambas as perguntas, procurei cruzar as diferentes fontes de dados para triangulação. O quadro que se segue mostra quais instrumentos serviram como fonte de dados para responder a cada pergunta de pesquisa, bem como a metodologia utilizada na análise de dados.

<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Metodologia de análise</b>
1. Que modalidade(s) de pesquisa-ação (técnica, prática e crítica) e nível(is) de reflexão (VAN MANEN, 1977) permeiam as investigações de quatro professoras de inglês em formação universitária?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigos das professoras-pesquisadoras</li> <li>• Sessões de reflexão colaborativa</li> <li>• Diários das professoras-pesquisadoras</li> <li>• Diário da pesquisadora-acadêmica</li> <li>• Questionário inicial</li> <li>• Primeira entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de evidências das modalidades de pesquisa-ação técnica, prática e crítica (PAZOS, 2002; TRIPP, 2005)</li> <li>• Identificação dos níveis de reflexão: técnico, prático e crítico (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005).</li> </ul>
2. Quais as concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa para sua formação profissional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira entrevista</li> <li>• Segunda entrevista</li> <li>• Sessões de reflexão colaborativa</li> <li>• Artigos das professoras-pesquisadoras</li> <li>• Diário da pesquisadora-acadêmica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração das categorias que se relacionam à pesquisa-ação colaborativa</li> <li>• Levantamento das concepções das professoras-pesquisadoras</li> </ul>

**QUADRO 4:** Instrumentos e metodologia utilizados para responder às perguntas de pesquisa

Apresentadas as características metodológicas deste trabalho, dedico o capítulo seguinte à análise dos dados coletados neste estudo.

## CAPÍTULO 3

### Um olhar sobre os dados

*Às vezes a gente se sente tão preso à teoria que está no livro. Mas por que não tirar teoria da nossa prática? Por que não teorizar a partir da nossa prática? Eu acho que é muito mais crítico.*

Lory (Primeira entrevista)

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos, cada um voltado para uma pergunta de pesquisa. Na primeira parte, analiso os estudos das professoras-pesquisadoras, buscando detectar a(s) modalidade(s) de pesquisa-ação e o(s) nível(is) de reflexão que permeiam suas investigações. Na seção seguinte, trato das concepções das professoras-pesquisadoras a respeito da pesquisa-ação colaborativa.

#### 3.1 As professoras de inglês como pesquisadoras

Neste subcapítulo, busco analisar as pesquisas realizadas pelas professoras-pesquisadoras, verificando qual(is) modalidade(s) de pesquisa-ação e nível(is) de reflexão permeiam seus estudos. No entanto, antes de iniciar a análise propriamente dita, apresento nas próximas quatro subseções as pesquisas de cada professora-pesquisadora.

##### 3.1.1 A pesquisa de Emily

O tema investigado por Emily foi “instruções” e sua pergunta de pesquisa foi “Como dar instruções claras sem recorrer frequentemente ao português?”. Ela desenvolveu

sua pesquisa em sua turma de Inglês I que contava com 20 alunos. O tópico de investigação surgiu após o visionamento de sua aula em nossa segunda sessão de reflexão colaborativa. O grupo percebeu que Emily traduzia muitas de suas instruções por achar que seus alunos não a estavam compreendendo. Sendo assim, seu objetivo foi desenvolver estratégias que ajudassem os alunos a compreender as instruções dadas na língua-alvo (inglês), sem que a professora precisasse recorrer ao português. Emily estava lecionando pela primeira vez em uma turma de Inglês I e estava sentindo algumas dificuldades, fato que a levou a escolher essa turma para desenvolver a pesquisa.

A professora-pesquisadora fundamentou seu estudo nas idéias de Gower, Philips e Walters (1995), Richards e Lockhart (1996), Ur (1996), Harmer (1998), Nunan (1992, 1998) e Burns (1999). Além disso, Emily destaca a importância das idéias advindas do grupo de pesquisa e de uma observadora-externa. A professora-pesquisadora fez uso de diferentes estratégias a fim de conduzir suas instruções de maneira eficaz. Em seu artigo, ela destaca sete estratégias mais relevantes: solicitar a um aluno que explique em português a instrução dada; obter a atenção dos alunos; explicar ou traduzir expressões do cotidiano da sala de aula (ex.: vire a página, cubra o texto); cortar palavras desnecessárias; demonstrar a atividade com exemplos; perguntar “está claro?” ao invés de “você entenderam?”; fazer com que os alunos se conscientizem de que não é preciso entender cada palavra da instrução.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Emily foram o diário de suas aulas, as anotações feitas por uma observadora-externa sobre uma de suas aulas e um questionário respondido pelos alunos. Em sua análise de dados, a professora-pesquisadora reflete sobre a eficácia das estratégias colocadas em prática. As seguintes palavras de Emily, retiradas das considerações finais do seu artigo, sintetizam os resultados do seu estudo:

- [1] The changes this study made me achieve were effective in the sense that it decreased my anxiety level, for now I realize that understanding a foreign language is a process, but, nevertheless, there are some strategies a teacher can use to facilitate understanding.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> As mudanças causadas por este estudo foram efetivas, pois minha ansiedade foi diminuída e agora compreendo que entender uma língua estrangeira é um processo, mas que há estratégias que o professor pode utilizar para facilitar o entendimento.

### 3.1.2 A pesquisa de Bárbara

Bárbara investigou sobre o uso da língua-alvo em sala de aula e sua pergunta de pesquisa foi “Como fazer com que os alunos falem mais usando a língua-alvo?”. A professora-pesquisadora conduziu sua pesquisa em uma de suas turmas de Inglês IV que tinha 20 alunos. Esse tema foi escolhido pelo fato de que a maioria dos alunos de Bárbara, mesmo estando em um nível pré-intermediário, ainda fazia uso demasiado de português em sala de aula. Dessa forma, o principal objetivo de Bárbara foi buscar maneiras de aprimorar a habilidade de fala de seus alunos.

A fim de fundamentar teoricamente seu estudo, a professora-pesquisadora utilizou os trabalhos de Oxford (1990), Nunan (1992, 1996), Brown (1994), Richards e Lockhart (1996), Rubin e Thompson (1994), Ur (1996), Harmer (1998), Wallace (1998) e Burns (1999). Bárbara aplicou diferentes estratégias com vistas a promover a fala dos alunos: trabalho de conscientização dos alunos a respeito do uso da língua-alvo; exploração de seis estratégias propostas por Oxford (1994) para ajudar os aprendizes a melhorar a habilidade de fala; atividades em pares; discussão em grupos; atividades do tipo *role-play*; ajuda de alguns alunos como monitores para assegurar o uso da língua-alvo por todos os aprendizes.

Como instrumentos para coleta de dados, Bárbara utilizou seu diário e dois questionários respondidos pelos alunos. Em seu artigo, a professora-pesquisadora organizou a análise de dados em três categorias, as quais correspondem às três estratégias que ela considerou mais relevantes para desenvolver a habilidade de fala dos alunos: conscientização – atitude dos alunos em relação ao uso da língua-alvo; trabalho em pares e discussão em grupo; ajuda de monitores<sup>33</sup>. Em suas considerações finais, Bárbara aponta a importância do seu envolvimento na pesquisa para sua formação profissional e também para o aprendizado dos seus alunos.

### 3.1.3 A pesquisa de Tay

O uso genuíno da língua-alvo foi o tema trabalhado por Tay e sua pergunta de pesquisa foi “Como promover e motivar o uso genuíno da língua-alvo pelos alunos?”. Sua pesquisa foi desenvolvida em uma turma de Inglês V composta de 26 alunos. A opção por

---

<sup>33</sup> Essa estratégia funcionava da seguinte maneira: no início da aula, a professora-pesquisadora escolhia alguns alunos para serem seus monitores durante a aula. O papel deles era verificar se os demais alunos estavam realmente fazendo uso da língua-alvo e alertar os que estavam usando português em sala.



esse tópico de investigação se deu após o visionamento de sua aula em nossa terceira sessão de reflexão colaborativa. O grupo percebeu que os alunos tinham um bom nível de proficiência lingüística, porém se atinham demasiadamente ao tópico gramatical apresentado na aula, não usando a língua-alvo tão livremente. Sendo assim, sugerimos à professora-pesquisadora que utilizasse outros formatos de aula além do comumente usado pelos professores no Centro de Línguas – apresentação-prática-produção. O objetivo de Tay, então, foi verificar se o uso de diferentes formatos de aula pode aumentar o uso genuíno da língua-alvo pelos alunos.

Tay fundamentou sua investigação nos estudos de Nunan (1992), Ur (1996), Wallace (1998), Burns (1999), Leffa (2001) e Richards e Rodgers (2001). A professora-pesquisadora fez uso de três formatos de aula: apresentação-prática-produção – APP (*Presentation-Practice-Production – PPP*), aula baseada em tarefas (*Task-based*) e aula baseada em tópicos (*Topic-based*)<sup>34</sup>, os quais se tornaram as categorias de sua análise de dados.

Para a coleta de dados, Tay utilizou seu diário e três questionários respondidos pelos alunos. Em seu artigo, a professora-pesquisadora analisa os três formatos de aula mencionados anteriormente. Em linhas gerais, os resultados do trabalho de Tay indicam que o formato APP não é tão eficaz para alunos intermediários como é para os iniciantes, pois os alunos tendem a se ater ao conteúdo apresentado, não usando a língua-alvo genuinamente. Já os formatos de aula baseado em tarefas e em tópicos se mostraram eficazes no aumento do tempo de fala dos alunos e no desenvolvimento de fluência, embora não tenham contribuído tanto para o desenvolvimento da precisão gramatical.

### 3.1.4 A pesquisa de Lory

Lory investigou o tema “grupo heterogêneo” e teve como pergunta de pesquisa “Como lidar com grupos heterogêneos e tornar as aulas mais eficazes e interessantes?”. A professora-pesquisadora desenvolveu sua pesquisa em sua turma de Inglês I, que tinha 26

---

<sup>34</sup> Esses três formatos de aula se inserem na Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas. Em suma, no formato APP, o tópico da aula é apresentado, depois os alunos realizam atividades de prática controlada sobre o tópico e, por último, são instigados a produzir livremente. Já na aula baseada em tarefas, o professor propõe a realização de uma tarefa sem mencionar o tópico gramatical a ser focalizado. Após a realização da tarefa, os alunos analisam seu desempenho e, quando necessário, o professor conduz atividades de prática controlada. A aula baseada em tópicos, por sua vez, focaliza a discussão de temas de interesse dos alunos. O artigo de Silvestre (2007b) aborda mais detalhadamente os dois primeiros formatos de aula.

alunos. A idéia de trabalhar com esse tema surgiu após o grupo perceber, durante a sessão de visionamento da aula de Lory em nossa segunda sessão de reflexão colaborativa, que havia um número significativo de alunos falsos-iniciantes (*false-beginners*) em sua sala de aula. Sugerimos à professora-pesquisadora, então, que buscasse atender tanto aos iniciantes-reais (*real-beginners*) como aos falsos-iniciantes, buscando evitar que os alunos desistissem do curso.

Os estudos de Vygotsky (1984), Nunan (1992), Ur (1996), Tice (1997), Wallace (1998) e Burns (1999) compõem o referencial teórico da pesquisa de Lory. A professora-pesquisadora fez uso de diferentes estratégias a fim de lidar com a heterogeneidade da sua sala de aula: atividades em pares; trabalhos em grupo; atividades com respostas abertas; *role-plays* bilíngües<sup>35</sup>; e questionário sobre estilo de aprendizagem.

Como instrumentos de coleta de dados, Lory utilizou seu diário e dois questionários respondidos por seus alunos. Em seu artigo, Lory analisou as estratégias que colocou em prática e considerou que elas se aplicam a qualquer grupo. Aliás, a professora-pesquisadora afirma em suas considerações finais que “*all groups are at some level heterogeneous*”<sup>36</sup> e, portanto, cabe ao professor encarar a heterogeneidade de maneira positiva. As palavras de Lory a seguir sintetizam seus resultados:

- [2] Investigating the heterogeneous class is above all a humanistic investigation and that is exactly why it is difficult to say that I have come to definite conclusions with this project. What I can say is that I felt the relationship between students improved through the semester and that on the questionnaires students said they were free to speak in class and were motivated to do so.<sup>37</sup>

O quadro a seguir traz uma síntese das pesquisas realizadas pelas professoras-pesquisadoras.

---

<sup>35</sup> A atividade recebe o nome de *role-play* bilíngüe porque os alunos dramatizam o diálogo entre um falante nativo de inglês e um falante nativo de português, mediado por outro falante das duas línguas.

<sup>36</sup> Todos os grupos são de certa forma heterogêneos.

<sup>37</sup> Investigar a sala heterogênea é acima de tudo uma investigação humanística e é exatamente por isso que é difícil dizer que eu cheguei a conclusões definitivas com este projeto. O que eu posso dizer é que eu senti que o relacionamento entre os alunos melhorou ao longo do semestre e que, nos questionários, os alunos disseram que eles eram livres para falar em sala e eram motivados a fazê-lo.

	Bárbara	Emily	Lory	Tay
<b>Tema</b>	<b>Uso da língua-alvo em sala de aula</b>	<b>Instruções</b>	<b>Grupo heterogêneo</b>	<b>Uso genuíno da língua-alvo</b>
<b>Pergunta de pesquisa</b>	Como fazer com que os alunos falem mais usando a língua-alvo?	Como dar instruções claras sem recorrer frequentemente ao português?	Como lidar com grupos heterogêneos e tornar as aulas mais eficazes e interessantes?	Como promover e motivar o uso genuíno da língua-alvo pelos alunos?
<b>Contexto</b>	Nível IV – 20 alunos	Nível I – 20 alunos	Nível I – 26 alunos	Nível V – 26 alunos
<b>Instrumentos</b>	- Diário; - Dois questionários (alunos).	- Diário; - Notas da observadora-externa; - Um questionário (alunos).	- Diário; - Dois questionários (alunos).	- Diário; - Três questionários (alunos).
<b>Estratégias</b>	- Conscientização; - Atividades em pares/grupos; - Monitor; - Discussão das estratégias propostas por Oxford (1994); - <i>Role-play</i> .	- Alunos explicam a instrução; - Atenção dos alunos; - Instruções curtas; - Expressões cotidianas; - Demonstração; - Conscientização.	- Atividades em pares/grupos; - Tarefas com respostas abertas; - <i>Role-play</i> bilíngüe; - Questionário sobre estilos de aprendizagem.	- Apresentação-prática-produção; - Aula baseada em tarefas; - Aula baseada em tópicos.
<b>Resultados</b>	- Alunos passaram a usar mais a língua-alvo em sala; - Estratégias usadas foram eficazes.	- Diminuição da própria ansiedade; - Percepção de que há estratégias que facilitam o entendimento dos alunos.	- Percepção de que toda sala é heterogênea; - Heterogeneidade deve ser vista positivamente; - Estratégias usadas tornaram as aulas interessantes; - Atenção individualizada é necessária; - Relacionamento entre os alunos melhorou.	- APP é um bom formato de aulas para iniciantes, mas pode fazer com que os alunos se atenham a estruturas gramaticais, dificultando o uso genuíno da língua-alvo. - As aulas baseadas em tarefas e as baseadas em tópicos são mais efetivas no desenvolvimento da fluência dos alunos.

**QUADRO 5:** Síntese das pesquisas das professoras-pesquisadoras

### 3.1.5 Análise das pesquisas das professoras-pesquisadoras

Como discutido na seção 1.4, há três diferentes modalidades de pesquisa-ação – técnica, prática e crítica – e, em geral, as investigações não se prendem a apenas uma modalidade exclusivamente. Da mesma forma, as reflexões feitas pelos professores podem ocorrer nos níveis técnico, prático e crítico. O quadro a seguir traz uma síntese das características dessas três modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão que foram discutidos no Capítulo 1 deste trabalho.

	<b>Modalidade de Pesquisa-ação</b>	<b>Nível de Reflexão</b>
<b>Técnico</b>	Toma-se a prática já existente e a implementa tal qual; segue-se o manual; não se busca compreender o problema.	Aplicam-se técnicas para atingir um objetivo; avaliam-se ações com base na eficácia e eficiência.
<b>Prático</b>	Resolvem-se problemas; busca-se desenvolvimento profissional; tem-se autonomia para projetar as ações.	Busca-se esclarecer pressupostos e conseqüências da prática; analisam-se o próprio comportamento e o do aluno.
<b>Crítico</b>	Objetiva-se emancipar os participantes; tem caráter político; busca-se desvendar pressupostos que fundamentam a ação.	Abordam-se questões éticas e morais; questiona-se a validade do conhecimento para os alunos.

**QUADRO 6:** Síntese das modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão (Fonte: Quadro elaborado com base em Van Manen (1977), Pazos (2002) e Tripp (2005))

No questionário inicial, pedi que as professoras justificassem seu interesse em participar da minha pesquisa e, apesar de ainda não saberem que iriam desenvolver uma pesquisa-ação, todas elas responderam que estavam interessadas no seu desenvolvimento profissional, como pode ser comprovado nos excertos a seguir:

- [3] Sempre me interessei pela minha formação profissional. Acredito que só é possível melhorar seu desempenho como profissional se você refletir sobre sua prática. Estou começando a dar aula agora e quanto mais cedo eu refletir sobre minha prática e realizar mudanças necessárias e benéficas, melhor será meu desempenho profissional [...]. (Bárbara – Questionário inicial)
- [4] Eu vejo essa pesquisa como uma boa oportunidade para crescer e amadurecer como pessoa e professora de inglês [...]. (Emily – Questionário inicial)
- [5] Porque acho importante estar envolvida em pesquisas, especialmente relacionadas a práticas que envolvam minha profissão. (Tay – Questionário inicial)

- [6] Meu objetivo é refletir mais sobre o que é ser professor de inglês e sobre minha própria prática. Eu espero que dividindo experiências e promovendo discussões, possamos nos tornar um pouco mais críticos com relação a nossa didática. Crítico não em sentido negativo, mas significando profissionais que pensem sua prática com mais detalhamento, buscando respostas para o que acontece e propondo resoluções para o que se apresenta. (Lory – Questionário inicial)

Como se sabe, uma das características da pesquisa-ação prática é o interesse pelo próprio desenvolvimento profissional. Sendo assim, com base nas respostas das professoras-pesquisadoras é possível dizer que a modalidade prática está presente em suas intenções iniciais.

Os temas das pesquisas, no entanto, sugerem a presença de outras modalidades de pesquisa-ação e também níveis de reflexão diversos. O tema trabalhado por Emily, instruções, é por si só bastante técnico, o que nos leva a pensar que sua pesquisa seguiu a modalidade técnica. Já os temas investigados por Bárbara e Tay – uso da língua-alvo em sala e uso genuíno da língua-alvo, respectivamente – têm ligação com questões práticas do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira. Por sua vez, o tema desenvolvido por Lory, grupo heterogêneo, possui um caráter mais crítico, uma vez que lida com as diferenças entre os alunos. Vejamos, então, se as diferentes modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão se evidenciam nos dados.

Ao analisar o diário de Emily, percebe-se a predominância de notas descritivas das ações ocorridas em sala de aula, principalmente relacionadas às instruções dadas. As notas reflexivas, em sua maioria, se resumem à avaliação da eficiência das ações implementadas, como o trecho a seguir ilustra:

- [7] Instructions (names on the back): I didn't set previously if they had to use names as "I" or "she/he". I made a certain confusion which probably confused them too.<sup>38</sup> (Emily – Diário 01/11/06)

Nota-se, então, que, em seu diário, Emily reflete predominantemente em nível técnico. Da mesma forma, na seção de análise de dados do seu artigo, a professora-pesquisadora reflete sobre suas ações em nível técnico, pois sua análise se pauta apenas

---

<sup>38</sup> Instruções (nomes nas costas): Não ditei previamente se eles teriam que usar nomes como "eu" ou "ela/ele". Eu fiz uma certa confusão, o que provavelmente os confundiu também.

pela avaliação da eficácia das estratégias utilizadas, como os seguintes excertos demonstram:

- [8] I think it (referindo-se à estratégia de pedir a um aluno para explicar em português a instrução dada) was very useful for it helped me to check if students understood properly or not, and it reduced my Portuguese use.<sup>39</sup> (Emily – Artigo)
- [9] If I knew the importance of it (referindo-se à estratégia de traduzir expressões do cotidiano da sala de aula), I would have used the book activity on the second or third day of the semester!<sup>40</sup> (Emily – Artigo)

No entanto, nas considerações finais do seu trabalho, Emily apresenta reflexões práticas, uma vez que a professora-pesquisadora analisa seu comportamento e o dos alunos, buscando compreender o problema investigado:

- [10] I have learned the importance to check instructions, which I had never imagined before. Although it seems rather obvious, I had not realized before this study that students sometimes did not do an activity properly because they actually did not understand explanations. Moreover, the strategies I learned were useful for me as a professional because I can use them in other situations, not only in an English I classroom.<sup>41</sup> (Emily – Artigo)
- [11] I can still improve the changes I am trying to make by using the strategies since the beginning of the course, so then I can be less anxious and more prepared to make students have better performance in the target language.<sup>42</sup> (Emily – Artigo)

O mesmo ocorre nas sessões de reflexão colaborativa. Emily partilha com o grupo sua compreensão do tema que estava investigando e busca analisar seu comportamento e o dos alunos, o que é próprio do segundo nível de reflexão. Os excertos 12 e 13 são exemplos de reflexão prática feitas por Emily nas sessões:

---

<sup>39</sup> Eu acho que foi muito útil, pois me ajudou a checar se os alunos entenderam apropriadamente ou não e reduziu meu uso de português.

<sup>40</sup> Se eu soubesse da sua importância, eu teria usado a atividade do livro no segundo ou terceiro dia de aula!

<sup>41</sup> Eu aprendi a importância de checar instruções, o que eu nunca havia imaginado. Apesar de parecer muito óbvio, eu não havia percebido antes deste estudo que os alunos às vezes não faziam uma atividade apropriadamente porque na verdade eles não entendiam as explicações. Além disso, as estratégias que eu aprendi foram úteis para mim como profissional, pois eu posso usá-las em outras situações, não apenas em uma sala de Inglês I.

<sup>42</sup> Eu ainda posso melhorar as mudanças que eu estou tentando implementar aplicando as estratégias desde o início do curso, pois dessa forma eu posso ficar menos ansiosa e mais preparada para fazer com que os alunos tenham um melhor desempenho na língua-alvo.

- [12] Então eu tenho que checar mais instruções, e eu acho que está indo bem, assim, pelo menos essa parte eu estou achando que eles estão entendendo mais. As instruções mais complicadas eu tenho que parar, pensar e trabalhar, escrever de preferência, para eu saber, mas eu acho que é isso. (Emily – 5ª SRC)
- [13] Aí depois que eu fui entender que não era fácil para eles. [...] Eu vi que era mais porque era Inglês I, então eu tinha que pensar como Inglês I, como quem estava iniciando e não pensar como aluno que já está cansado de ver inglês, que não era a realidade. (Emily – 8ª SRC)

Por outro lado, a professora-pesquisadora apresenta, em alguns depoimentos nas sessões de reflexão colaborativa, indícios de que era dependente das idéias de terceiros, no caso, os autores pesquisados, para implementar novas ações. Além disso, algumas vezes têm-se a impressão de que a professora-pesquisadora buscava “seguir o manual”, característica peculiar da modalidade técnica de pesquisa-ação. Os excertos a seguir exemplificam essa análise:

- [14] Eu falei que eu estava meio perdida. Por quê? Porque eu li o que tinha que fazer, então eu anotei as dicas, as sugestões dos autores e estava fazendo. Aí eu percebi que ajudou, ajudou bastante algumas coisas, só que agora parece que estou precisando de **mais** [...]. (Emily – 6ª SRC)
- [15] [...] Aí depois eu dou o exemplo, eles [os autores] dão a sugestão de dar exemplo com aluno forte, não estou mais pegando aluno com dificuldade [...]. (Emily – 6ª SRC)

Percebe-se, então, que a investigação de Emily apresenta características das modalidades técnica e prática de pesquisa-ação. Da mesma forma, é possível encontrar reflexões nos níveis técnico e prático. Sendo assim, seu estudo parece oscilar em um *continuum* técnico-prático.

Por sua vez, Bárbara escreve notas descritivas em seu diário, principalmente relacionadas ao tema investigado, mas emite predominantemente notas reflexivas sobre os eventos ocorridos em sala de aula. Suas reflexões ocorrem predominantemente em nível prático, pois Bárbara analisa seu próprio comportamento e o dos alunos e busca compreender o tema investigado, como demonstram os excertos a seguir:

- [16] I can see that most of the students are getting aware of how important it is to improve their speaking and are trying very hard.<sup>43</sup> (Bárbara – Diário 19/09/06)
- [17] Today it was good to see that even the shy girls tried to speak in English. They mixed English with Portuguese and I believe this is a strategy they have developed.<sup>44</sup> (Bárbara – Diário 21/09/06)
- [18] [...] It was oral test today. I thought they would succeed on it, however they failed. [...] They would not speak with fluency and made basic grammar mistakes. It made me feel upset. Are my activities working or not? Why were they not confident with their speaking?<sup>45</sup> [...] (Bárbara – Diário 10/10/06)

Além disso, Bárbara menciona frequentemente em suas reflexões os alunos que apresentam dificuldade no uso da língua-alvo. A professora-pesquisadora se mostra preocupada em fazer com que esses alunos participem ativamente das aulas e se sente satisfeita quando percebe que eles estão fazendo uso da língua-alvo em sala:

- [19] [...] I'm still trying to find a way to make A, S, At, V, H and C<sup>46</sup> speak more. Sometimes I see only A and S trying to speak, but the others don't.<sup>47</sup> (Bárbara – Diário 17/10/06)
- [20] I was very glad today when I saw S and H speaking only in English. I believe they are becoming aware of it.<sup>48</sup> (Bárbara – Diário 31/10/06)
- [21] I was really glad to see that A and V are trying hard. A spoke only in English. It makes me believe that she is not giving up.<sup>49</sup> (Bárbara – Diário 14/11/06)

Acredito que essa preocupação de Bárbara em atender aos alunos com dificuldade, fazendo com que eles se sintam capazes de usar a língua-alvo tanto quanto os demais, indica que a professora-pesquisadora está caminhando para o nível crítico de reflexão.

---

<sup>43</sup> Posso ver que a maioria dos alunos está se conscientizando da importância de melhorar a fala deles e está tentando bastante.

<sup>44</sup> Hoje foi muito bom ver que até mesmo as meninas tímidas tentaram falar em inglês. Elas misturaram inglês com português e acredito que essa é uma estratégia que elas desenvolveram.

<sup>45</sup> Hoje foi prova oral. Eu pensei que eles fossem se sair bem, porém eles fracassaram. Eles não falaram com fluência e cometeram erros básicos. Isso me deixou chateada. Minhas atividades estão funcionando ou não? Por que eles não estavam seguros com a fala deles?

<sup>46</sup> Uso apenas as iniciais dos nomes dos alunos a fim de preservar suas identidades.

<sup>47</sup> Ainda estou tentando encontrar uma maneira de fazer com que A, S, At, V, H e C falem mais. Às vezes eu vejo apenas A e S tentando falar, mas os outros não tentam.

<sup>48</sup> Fiquei muito feliz hoje quando vi S e H falando apenas em inglês. Acredito que elas estão se conscientizando.

<sup>49</sup> Fiquei muito feliz ao ver que A e V estão tentando bastante. A falou apenas em inglês. Isso me faz acreditar que ela não está desistindo.



Como apontado por Zeichner e Diniz-Pereira (2005), os temas de sala de aula também podem ter uma dimensão crítica, uma vez que os professores podem fazer a diferença em como afetam a vida de seus alunos. E Bárbara possivelmente fez a diferença no processo de aprendizagem de inglês desses alunos, pois tentou lhes mostrar que eles eram capazes de falar inglês.

Em seu artigo, Bárbara também reflete em nível prático, pois busca analisar suas ações e a dos alunos em relação ao tema investigado, o mesmo ocorrendo nas sessões de reflexão colaborativa, conforme os trechos a seguir ilustram:

- [22] Pair work, on the other hand, at first seemed to me a tricky activity. As they had to do it in pairs, I believed they would switch their speaking to Portuguese easily. However I had a wrong impression about it.<sup>50</sup> (Bárbara – Artigo)
- [23] [...] Eu acho que eu também tenho que ter cuidado na hora que eu for fazer essas atividades [de discussão em grupo] para aqueles que falam **muito** não dominarem os outros. (Bárbara – 4ª SRC)
- [24] Eu acho que valeu a pena [apontar os alunos que quase não se manifestam para falar sobre o texto lido e gastar quase 20 minutos com a atividade] [...], teve uma [aluna] que teve muita dificuldade para falar. Mas os outros pelo menos tentaram e viram que precisam [tentar falar mais]. Eu acho que foi uma maneira de eu mostrar para eles [...] que se não tentarem não vão dar conta. (Bárbara – 7ª SRC)

Percebe-se, ainda, que a pesquisa de Bárbara possibilitou a resolução de um problema prático de sua sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuiu para seu desenvolvimento profissional. Além disso, nota-se que a professora-pesquisadora tinha autonomia para projetar as ações que julgasse pertinente para seu grupo. É o que denotam os trechos a seguir:

- [25] [...] Definitely, I can say that reflection brought me professional development. It made me see that learning a foreign language is a long process. Students and teachers have to be involved in it in order to achieve success.<sup>51</sup> (Bárbara – Artigo)

---

<sup>50</sup> Atividade em pares, por outro lado, de início me pareceu uma atividade delicada. Como eles tinham que realizar a atividade em pares, eu achava que eles mudariam facilmente para o português. No entanto, tive uma impressão equivocada disso.

<sup>51</sup> Definitivamente, posso dizer que a reflexão me trouxe desenvolvimento profissional. A reflexão me fez ver que aprender uma língua estrangeira é um processo longo. Os alunos e os professores têm que estar envolvidos no processo a fim de alcançarem sucesso.

- [26] I was glad to see that the strategies put into action helped me a lot to achieve my goal.<sup>52</sup> (Bárbara – Artigo)
- [27] [...] Depois eu busquei mais fundamentação teórica na Rebecca Oxford [...]. Eu não peguei todas [as estratégias] que ela trouxe, eu selecionei as que eu achei que seriam mais interessantes para os meus alunos [...]. (Bárbara – 5ª SRC)

Essas características da pesquisa de Bárbara indicam que seu estudo seguiu a modalidade prática de pesquisa-ação. Parece claro, também, que a professora-pesquisadora refletiu predominantemente em nível prático.

Da mesma forma, a análise do diário, do artigo e dos depoimentos da professora-pesquisadora Tay nas sessões indica que suas reflexões ocorreram em nível prático. Tay dividiu suas anotações no diário em duas seções distintas – notas descritivas e notas reflexivas. Nas notas reflexivas, a professora-pesquisadora analisa as atividades desenvolvidas, focando principalmente a produção oral dos alunos:

- [28] Students were engaged in the activity, but I believe that maybe I could've worked with a freer activity.<sup>53</sup> (Tay – Diário 21/08/06)
- [29] I believe this activity promoted a good opportunity for students to put the language into practice in a free, productive way. And it was a positive result. They didn't want to stop.<sup>54</sup> (Tay – Diário 23/08/06)

Os excertos 28 e 29 são exemplos de reflexão prática feitas por Tay em seu diário, uma vez que ela analisa seu comportamento e o dos alunos em relação ao tema investigado – uso da língua-alvo.

Em seu artigo, Tay traz reflexões importantes sobre os três formatos de aula que usou com seu grupo. Em sua análise de dados, a professora-pesquisadora reflete em nível prático, uma vez que procura mostrar seu entendimento sobre o papel das ações colocadas em prática na busca pela resolução do problema investigado, como os seguintes trechos ilustram:

- [30] [...] I realized that students need to be more aware of their own knowledge of the language in order to feel secure to access it. For the reasons

<sup>52</sup> Fiquei feliz ao ver que as estratégias colocadas em ação me ajudaram muito a atingir meu objetivo.

<sup>53</sup> Os alunos estavam envolvidos na atividade, mas acredito que talvez eu pudesse ter trabalhado com uma atividade mais livre.

<sup>54</sup> Acredito que essa atividade promoveu uma boa oportunidade aos alunos para praticarem a língua de maneira livre e produtiva. E foi um resultado positivo. Eles não queriam parar.

mentioned, I have some regards if PPP (presentation-practice-production) is the best format for pre-intermediate and advanced classes.<sup>55</sup> (Tay – Artigo)

- [31] [...] Although the Task-Based is a very interesting class format, it is much more difficult to put into practice. As any other method, it requires study and practice by the teacher.<sup>56</sup> (Tay – Artigo)
- [32] The second preoccupation to take into consideration when using both Topic-Based and Task-Based is grammar accuracy. One can enhance fluency without necessarily being accurate. As a group with many students can make difficult the supervising of all speeches, maybe it will be necessary to develop on the students a consciousness of their role in their learning process, such as to use some strategies of self-correction.<sup>57</sup> (Tay – Artigo)

Nas sessões de reflexão colaborativa, Tay sempre buscava expor seu ponto de vista sobre o que estava sendo discutido. No que diz respeito ao tema que estava investigando, a professora-pesquisadora emitiu suas reflexões sobre, por exemplo: o papel do professor na aula por tarefas, atividade em pares, metodologia, dentre outros. Seguem algumas de suas reflexões:

- [33] [...] papel do professor, que é selecionar e orientar a tarefa, preparar os alunos para tal, que é muito importante, [...] dar uma boa instrução para que o aluno não fique perdido, porque afinal de contas ele já está lidando com uma coisa nova. [...] E aí se você não dá uma boa instrução, o aluno fica “E aí? O quê que é para eu fazer?” E fazer com que o aluno se torne consciente de que ele vai aprender a língua usando a língua, né? Aumentar a consciência do aluno. (Tay – 5ª SRC)
- [34] [...] Eu penso assim: colocou junto, tem que dar uma atividade em que eles possam trocar informação, entendeu? Que eles se sintam à vontade para trocar informação com o outro, para poder quebrar o gelo. Porque você põe lá os caras para sentarem juntos para fazer uma atividade, aí fala assim “fulano, complete não sei o quê”, não adiantou nada sentar junto, entendeu? Tem que dar uma atividade de *speaking*, alguma coisa de dinâmica de fala para eles se integrarem. (Tay – 6ª SRC)

---

<sup>55</sup> Percebi que os alunos precisam estar mais conscientes do seu próprio conhecimento da língua para se sentirem seguros para acessá-lo. Pelas razões mencionadas, eu tenho algumas ressalvas se o APP (apresentação-prática-produção) é o melhor formato para as turmas pré-intermediárias e avançadas.

<sup>56</sup> Apesar de a aula baseada em tarefas ser um formato de aula interessante, é muito mais difícil de se por em prática. Como qualquer outro método, requer estudo e prática do professor.

<sup>57</sup> A segunda preocupação para levar em consideração ao usar tanto o formato de aula baseado em tópicos como em tarefas é precisão gramatical. Pode-se melhorar fluência sem necessariamente ser gramaticalmente preciso. Como um grupo com muitos alunos pode dificultar a supervisão de todas as falas, talvez será necessário desenvolver nos alunos uma consciência dos seus papéis no processo de aprendizagem, como usar algumas estratégias de auto-correção.

- [35] [...] Então, eu acho que não há método perfeito. No entanto, você não pode pegar um método e descartar ele totalmente, entendeu? Porque “ah, ultrapassou, porque tem coisas novas”. Sempre vão ter coisas novas! Isso não quer dizer que o método que você está vendo agora é perfeito porque daqui a pouco pode surgir outro e o atual vai ser ultrapassado. [...] Não pode fechar, né? Porque cada contexto demanda uma posição, cada contexto, cada grupo, cada pessoa é diferente, então você tem que perceber o que aquele grupo está pedindo mais, né? (Tay – 7ª SRC)

Os excertos 33, 34 e 35 mostram que Tay buscava esclarecer as conseqüências da sua prática, o que é próprio do nível prático de reflexão. Assim como Bárbara, Tay busca compreender o problema investigado e analisa a pertinência de suas ações para atingir seu objetivo com a pesquisa. Dessa forma, pode-se inferir que seu estudo segue prioritariamente a modalidade prática de pesquisa-ação.

Lory, por sua vez, ao escrever no diário, preferia descrever a aula e em seguida emitir suas reflexões sobre ela. Na parte de reflexão, a professora-pesquisadora analisa seu comportamento e o dos alunos em relação às ações tomadas em sala, o que indica que, em seu diário, Lory reflete predominantemente em nível prático. Vejamos alguns exemplos:

- [36] Another issue I am worried about is my controlled practice. I feel I need more controlled practice in class. I am worried students are not accurate. They do not seem to be using the structure the way they are expected to. I will try to think of a way to practice it more.<sup>58</sup> (Lory – Diário 31/10/06)
- [37] Sometimes I wonder if, in a group discussion, it is better to allow whoever wants to speak to talk only or if I should point students to talk. [...] I wish everybody participated without me having to point at them and ask them directly.<sup>59</sup> (Lory – Diário 07/11/06)

Na análise de dados de seu artigo, Lory também reflete em nível prático. A professora-pesquisadora optou por escrever um texto corrido, sem dividi-lo em categorias. Ela discute sobre as ações que colocou em prática a fim de atingir seu objetivo e reflete sobre elas, buscando esclarecer as conseqüências de sua prática. Os excertos 38 e 39 ilustram suas reflexões:

---

<sup>58</sup> Outra questão que estou preocupada é minha prática controlada. Eu sinto que preciso de mais prática controlada em sala. Estou preocupada que os alunos não sejam precisos gramaticalmente. Eles não parecem estar usando a estrutura da maneira esperada. Vou tentar pensar em uma maneira de praticá-la mais.

<sup>59</sup> Às vezes me pergunto se em uma discussão em grupo é melhor deixar somente quem quiser falar ou se eu devo apontar os alunos. [...] Eu queria que todo mundo participasse sem eu ter que apontá-los e pedir diretamente a eles.

- [38] Difference can make both people involved in the discourse take advantage of it and learn from it. Therefore, whenever the activity to be done was a pair work I tried to divide the pairs, so that I would have different students working together. [...] I believe it should be done at all levels. I intend to keep doing that with my future groups.<sup>60</sup> (Lory – Artigo)
- [39] Since the beginning of the semester I tried to make activities open-ended and I had good results. Open-ended activities helped me avoid situations such as some students finishing the activity too quickly and having nothing to do. In an open-ended activity everybody will try to do what is in their possibilities.<sup>61</sup> (Lory – Artigo)

De forma semelhante, é possível detectar exemplos de reflexão em nível prático nos depoimentos de Lory nas sessões de reflexão colaborativa. Por vezes, a professora-pesquisadora reflete sobre questões práticas do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira, como correção de erros e uso de português. Seguem dois trechos ilustrativos:

- [40] [...] Aí você tem uma sala de 30 alunos, por exemplo, [...] você não vai corrigir o aluno na apresentação, [...] aí você não vai corrigir na prática também porque ele está trabalhando em par e você não pode corrigir cada um de 26 alunos lá. E aí o quê que acontece depois? Às vezes você pensa que está tudo bem, mas o aluno já fossilizou o erro e vai ficando, vai ficando. E agora, qual é o momento certo de corrigir esse aluno, então? [...] É muito complicado. (Lory – 7ª SRC)
- [41] Você tem que valorizar a língua do aluno porque às vezes essa coisa de “não vamos falar português de jeito nenhum” você cria aquela falsa situação ali, né? E às vezes seria interessante você valorizar a língua do aluno [...] Às vezes você pedir para um aluno explicar o quê que é para fazer na atividade em português, isso faz a confiança do aluno crescer porque eles sentem que a língua deles está sendo valorizada. (Lory – 7ª SRC)

Apesar de muitas de suas reflexões ocorrerem em nível prático, é possível identificar tanto no diário, como no artigo e nas sessões, momentos em que Lory reflete em nível crítico. Como se pode entender em Zeichner e Diniz-Pereira (2005), o educador que procura minimizar a dor e o sofrimento dos seus alunos está agindo criticamente. E Lory tem a preocupação de fazer com que os alunos que chegaram a sua sala de aula com nenhum ou muito pouco conhecimento da língua-alvo, os iniciantes-reais, não se sintam

---

<sup>60</sup> A diferença pode fazer ambas as pessoas envolvidas no discurso se beneficiar e aprender dele. Dessa forma, sempre que a atividade a ser feita era um trabalho em pares, eu tentava dividi-los para que eu tivesse diferentes alunos trabalhando juntos. [...] Acredito que isso deve ser feito em todos os níveis. Eu pretendo continuar fazendo isso com meus grupos futuros.

<sup>61</sup> Desde o início do semestre eu tentei fazer as atividades abertas e eu tive bons resultados. As atividades abertas me ajudaram a evitar situações como alguns alunos terminarem a atividade rapidamente e não terem nada para fazer. Em uma atividade aberta todos irão tentar fazer o que está nas suas possibilidades.

excluídos ou incapazes. A professora-pesquisadora busca diminuir o sofrimento desses alunos, sofrimento aqui entendido como a timidez e a dificuldade em expressar na língua-alvo, e busca alternativas de fazer com que eles se sintam capazes e não desistam do curso. Os seguintes excertos são exemplos das reflexões de Lory em nível crítico:

- [42] Things went as planned, but I still do not feel enough participation from some students. I am worried that they feel pressured because of the amount of false beginners in the class [...].<sup>62</sup> (Lory – Diário 12/09/06)
- [43] What is left for the teacher is see this difference in a positive way and try to take advantage of that. The difference should not cause exclusion. It should be a reason for interaction.<sup>63</sup> (Lory – Artigo)
- [44] I wish I had given more attention to each students` needs and difficulties. Sometimes in a big group the shy students or the ones who do not feel secure to express themselves end up not being noticed. It is the duty of the teacher to make sure everybody conquers their space, but I feel I have failed in doing that. Some of the students finished the semester still only speaking in class when absolutely required to do so.<sup>64</sup> (Lory – Artigo)
- [45] Mas o que eu tenho **medo** é do pessoal não correr atrás, ficar com **medo** e desistir! Aí a gente está fazendo uma coisa meio (...) os melhores sobreviveram [...]. (Lory – 4ª SRC)

Além disso, Lory aborda questões éticas e morais em alguns de seus depoimentos nas sessões de reflexão colaborativa, característica peculiar do terceiro nível de reflexão. Em nosso segundo encontro, quando assistimos ao vídeo de sua aula, a professora-pesquisadora destacou sua inquietação com uma atitude preconceituosa de um aluno. Ela havia distribuído fantoches entre os alunos e pedido para que criassem uma personalidade (nome, nacionalidade, idade etc.) e apresentassem para o grupo. Um dos alunos, então, criou um bonequinho *gay* e insistia em apresentá-lo em tom de deboche, o que incomodou Lory:

---

<sup>62</sup> As coisas ocorreram como planejado, mas eu ainda não sinto participação suficiente de alguns alunos. Estou preocupada que eles se sintam pressionados por causa da quantidade de falsos-iniciantes em sala.

<sup>63</sup> Cabe ao professor ver essa diferença de maneira positiva e tentar tirar vantagem dela. A diferença não deve causar exclusão. Ela deve ser razão para interação.

<sup>64</sup> Eu queria ter dado mais atenção para as necessidades e dificuldades de cada aluno. Às vezes em um grupo grande os alunos tímidos ou aqueles que não se sentem seguros para se expressarem acabam não sendo notados. É dever do professor garantir que todos conquistem seu espaço, mas eu sinto que falhei em fazer isso. Alguns dos alunos terminaram o semestre ainda falando em sala somente quando eram absolutamente requisitados a fazê-lo.

- [46] **Lory:** [...] Ele ficou fazendo gracinha, [...] criou uma personalidade toda do bonequinho *gay*, e aí, então, ficou uma coisa meio desconfortável, porque foi meio preconceituoso.  
**Tay:** Mas foi um tom pejorativo?  
**Lory:** Foi um pouco. Eu não gostei muito, eu tentei mudar de assunto, eu perguntei “*But where are you from?*”, ele continuou com a piada, falei “*How old are you?*”, “*I’m twenty-four*” e aí o povo estava rindo, aí eu, “gente”. Não foi legal, não gostei, eu achei preconceituoso, mas aí como é que você lida com (...) é complicado. (2ª SRC)

Em outro momento, quando assistimos ao vídeo da aula de Bárbara, Lory chamou nossa atenção para a maneira como havia sido solicitada uma atividade. Os alunos teriam que descrever a personalidade de uma pessoa ideal para eles namorarem e Bárbara havia dito, então, que “as meninas teriam que procurar um *boyfriend* e os *boys* uma *girlfriend*”. Lory questionou o fato de menino ter que escrever para menina e menina para menino, pois nesse caso não estava sendo considerado o/a aluno/a homossexual que poderia querer escrever para uma pessoa do mesmo sexo. Infelizmente, seu questionamento ocorreu quando estávamos assistindo ao vídeo da aula, e nossa conversa não estava sendo gravada. Tentei retomar o assunto quando voltamos a gravar nossa conversa e Lory fez a seguinte consideração:

- [47] [...] Às vezes o aluno não se expõe porque nunca há oportunidade, sempre houve um bloqueio ali, “olha, eu sei que você é homossexual, mas a gente não fala disso”, como se fosse um tabu mesmo. Então eu acho que o professor tem que tratar isso como uma coisa normal. *Ideal partner*, [...] não importa que tipo de *partner* você prefere. (Lory – 3ª SRC)

A visão de Lory parece estar em consonância com as seguintes palavras de Moita Lopes (2006, p. 97-98): “(...) o papel que os professores desempenham na construção das identidades sociais não pode deixar de ser enfatizado: quando um aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se sua vida não existisse”. Como é possível inferir do estudo de Moita Lopes (2006), por vezes, os professores colaboram para tornar a sexualidade invisível em sala de aula.

A atitude de Lory em apontar a valorização da identidade do aluno em uma atividade comum na sala de aula de língua estrangeira como a que foi proposta por Bárbara e a atenção da professora-pesquisadora com a atitude preconceituosa de seu aluno reafirmam que ela reflete em nível crítico.

A pesquisa de Lory, além de buscar resolver um problema – como atender aos falsos-iniciantes e aos iniciantes-reais – e contribuir para o desenvolvimento profissional da professora-pesquisadora, apresenta também um caráter político, uma vez que almejou socializar e, ao mesmo tempo, considerar as particularidades de cada aluno, como mostra o seguinte excerto:

[48] They (referindo-se às estratégias utilizadas) aimed at socialization and consideration of the students' particularities and view of the world.<sup>65</sup> (Lory – Artigo)

Assim sendo, pode-se considerar que o estudo de Lory possui características das modalidades prática e crítica de pesquisa-ação. Da mesma forma, é possível perceber que a professora-pesquisadora reflete nos níveis prático e crítico. Por conseguinte, a pesquisa de Lory parece oscilar num *continuum* prático-crítico.

Segue um quadro com as modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão que permeiam os estudos das professoras-pesquisadoras:

	<b>Emily</b>	<b>Bárbara</b>	<b>Tay</b>	<b>Lory</b>
<b>Modalidade de pesquisa-ação</b>	Técnica e prática	Prática	Prática	Prática e crítica
<b>Nível de reflexão</b>	Técnico e prático	Prático	Prático	Prático e crítico

**QUADRO 7:** Síntese das modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão que permeiam os estudos das professoras-pesquisadoras

Como pode ser visualizado no Quadro 7, todas as professoras-pesquisadoras refletiram em nível prático. Considerando que elas estão em formação universitária e iniciando suas carreiras como profissionais da educação, refletir sobre questões práticas do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira se mostra bastante relevante, uma vez que elas estão se estruturando profissionalmente. Ademais, a busca pelo próprio desenvolvimento profissional já na formação universitária é uma atitude valiosa na formação de professores.

É possível notar ainda no Quadro 7 que Emily e Lory refletiram em outros níveis além do prático. A principal causa da diferença nas modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão entre os estudos das professoras-pesquisadoras parece ser o tema de suas

<sup>65</sup> Elas objetivaram a socialização e a consideração das particularidades e visão de mundo dos alunos.



pesquisas. Tem-se a impressão de que o tema investigado conduziu as professoras-pesquisadoras a refletirem e agirem de uma ou de outra forma. Por exemplo, o tema de Emily – instruções – parece ter limitado suas reflexões, como ela própria aponta na primeira entrevista:

- [49] Talvez eu poderia ter escrito algumas coisas mais só que não aumentaria tanto. [...] Porque, deixa eu dar um exemplo, (...) falar o que eles entenderam em português: “ah, isso foi muito bom. Eu pedi pros alunos fazerem isso”. Mas eu já tinha falado **três** vezes no decorrer do trabalho, aí eu repeti “falei para os alunos falarem depois o que tinha acontecido”, “isso foi bom por isso e por isso”. [...] É o mesmo comentário de sempre. (riso) [...] Aí eu achei complicado isso. Acho que foi o tema, né? (Emily – E1)

Além disso, a própria escolha do tema já parece indicar a concepção da professora-pesquisadora. É preciso considerar, ainda, que as professoras-pesquisadoras têm características profissionais e pessoais diferentes que certamente influenciaram a maneira como conduziram suas reflexões e suas pesquisas. Emily, por exemplo, além de ser a que atuava há menos tempo como professora de inglês, estava lecionando em uma turma de Inglês I pela primeira vez. É possível perceber que a inexperiência da professora-pesquisadora em lecionar em uma turma de iniciantes trouxe um sentimento de insegurança em relação à sua prática pedagógica, como aponto em um trecho do meu diário e Emily afirma em seu artigo:

- [50] Percebi que a professora Emily se mostrou um pouco insegura quanto a sua prática, pois é a primeira vez que ela trabalha com Inglês I. Emily está um pouco insegura quanto as suas instruções e em que momentos é realmente necessário recorrer ao português. (Diário da pesquisadora-acadêmica – 28/08/06)
- [51] As a teacher, I had never had an experience with beginner classes before, so I was quite unaware of how I could make myself understood in the target language.<sup>66</sup> (Emily – Artigo)

Lory, por sua vez, parece trazer como característica pessoal sua uma visão crítica aguçada. Já em suas respostas ao questionário inicial, ou seja, antes mesmo de iniciarmos a pesquisa-ação colaborativa, a professora-pesquisadora demonstra características do nível de reflexão crítica, como pode ser comprovado nos excertos abaixo:

---

<sup>66</sup> Como professora eu nunca havia tido experiência com turmas iniciantes antes, então eu estava bastante insegura sobre como poderia me fazer entendida usando a língua-alvo.

- [52] Ser professor é um ato político, já que somos formadores de opiniões e temos a capacidade de promover mudança. Afetamos a vida de nossos alunos em níveis que sequer imaginamos. Partindo da idéia de que a educação é libertadora, somos, então, libertadores. Tentamos desconstruir o senso comum e levar nossos alunos a novas formas de pensar e a novos conhecimentos, somos mediadores de mudança. (Lory – Questionário inicial)
- [53] O professor tem o papel de construir indivíduos críticos, de promover a cidadania, de criar um ambiente de livre pensamento onde preconceitos sejam desconstruídos. [...] O papel social do professor de língua estrangeira é, antes de tudo, preocupar-se com a inserção de seu aluno no mundo globalizado e uma inserção ativa, não passiva. Lecionar uma língua é mais do que ensinar estruturas gramaticais e vocabulário. (Lory – Questionário inicial)

De certa forma, este estudo ressalta que a pesquisa da e sobre a sala de aula de língua estrangeira também tem uma dimensão crítica. Isso ocorre quando o professor procura minimizar a dificuldade do aluno em adquirir a língua, quando o professor valoriza o conhecimento que o aluno traz consigo, quando as diferenças são respeitadas e encaradas de forma positiva, quando o professor procura ser justo e atender a todos sem distinção. A análise apontou que apenas Lory apresentou reflexões em nível crítico, porém acredito que se eu, no papel de facilitadora, tivesse feito questões às demais professoras-pesquisadoras que as conduzissem a esse tipo de reflexão, possivelmente elas também apresentariam reflexões em nível crítico. No entanto, minha intenção inicial não era a de provocar intencionalmente um ou outro tipo de reflexão.

Na seqüência, apresento a segunda parte da análise, em que focalizo as concepções das professoras-pesquisadoras a respeito da pesquisa-ação colaborativa.

### **3.2 Concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa**

Nesta seção, procuro esclarecer as concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa, pois acredito que a opinião delas é muito importante no entendimento das contribuições e limitações desse instrumento metodológico na formação de professores de línguas.

As quatro professoras-pesquisadoras são unânimes em apontar os benefícios da pesquisa-ação colaborativa para sua formação profissional. No artigo final que produziram, todas elas apresentam suas considerações sobre essa metodologia. Emily e Bárbara

destacam a importância da colaboração na aprendizagem do professor e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento profissional. Tay aponta a melhora da própria prática e também do processo de reflexão sobre ela. E Lory ressalta sua importância na formação de profissionais mais reflexivos e que tanto os professores como os alunos se beneficiam. Vejamos os trechos que informam essas considerações:

- [54] One distinguished feature of the Communicative Approach is the importance given to collaborative work [...]. We know that in fact it helps students in their learning process. Collaborative action research, as I am inclined to believe, plays a similar role with teachers. This study would not be so useful if it were not for the other teachers helping me.<sup>67</sup> (Emily – Artigo)
- [55] [...] I can affirm that this collaborative action research was a very rewarding experience for me. I would have never developed my teaching this much if it were not for the other teachers' help.<sup>68</sup> (Bárbara – Artigo)
- [56] [...] It was the first time that I took part in a collaborative action research, and the outcomes were the enrichment of my practice, since I got in contact with new lesson formats and, also, the discovering of their benefits and flaws. I can also point out the enhancement of my reflection about my classes. I started to consider different ways to help students in their learning process and how to make my classes more gainful to them.<sup>69</sup> (Tay – Artigo)
- [57] Action research is likely to benefit both teachers and students, for it promotes changes that are necessary in that specific context and it molds a more reflective type of teacher.<sup>70</sup> (Lory – Artigo)

A fim de organizar melhor a análise das concepções das professoras-pesquisadoras, divido este subcapítulo em cinco subseções, em que trago especificamente suas considerações sobre as sessões de reflexão colaborativa, o diário das aulas, o artigo final, as conseqüências para os alunos e as contribuições para sua formação profissional.

---

<sup>67</sup> Uma característica distinta da Abordagem Comunicativa é a importância dada ao trabalho colaborativo. Sabemos que de fato a colaboração ajuda os alunos no seu processo de aprendizagem. A pesquisa-ação colaborativa, acredito eu, desempenha o mesmo papel com os professores. Esse estudo não seria tão útil se não fosse pelas outras professoras me ajudando.

<sup>68</sup> Posso afirmar que esta pesquisa-ação colaborativa foi uma experiência muito recompensadora para mim. Eu nunca teria desenvolvido minha prática desse tanto se não fosse pela ajuda das outras professoras.

<sup>69</sup> Foi a primeira vez que participei de uma pesquisa-ação colaborativa, e os resultados foram a melhora da minha prática, uma vez que eu entrei em contato com novos formatos de aula, e também a descoberta de seus benefícios e falhas. Posso apontar também a melhora da minha reflexão sobre as minhas aulas. Eu passei a considerar diferentes formas de ajudar os alunos no processo de aprendizagem deles e como tornar minhas aulas mais proveitosas para eles.

<sup>70</sup> A pesquisa-ação provavelmente beneficia ambos os professores e os alunos, pois promove mudanças que são necessárias naquele contexto específico e modela um tipo de professor mais reflexivo.

### 3.2.1 As sessões de reflexão colaborativa

Como já ressaltado na seção 2.2.3, as sessões de reflexão colaborativa sempre tinham um foco, proposto por mim previamente, porém outros temas surgiam além do sugerido inicialmente. Em todas as sessões de reflexão, exceto na primeira, foi usado um microfone para que os turnos de fala fossem mais organizados e também para facilitar a transcrição. Eu dava início às sessões apresentando seu objetivo e, geralmente, fazia uma pergunta. As professoras-pesquisadoras eram livres para se manifestar quando quisessem. Elas não apenas respondiam às minhas perguntas, mas também me questionavam e faziam perguntas e respondiam umas às outras. O ambiente das sessões era descontraído e todas nós nos sentíamos à vontade em expressar nossas opiniões, como fica comprovado no seguinte trecho do meu diário, escrito após a segunda sessão de reflexão:

[58] Volto a dizer que gostei muito dessa sessão, pois senti que todas estavam envolvidas e desinibidas para colocar seus pontos de vista. Acredito que as professoras também ficaram satisfeitas. (Diário da pesquisadora-acadêmica – 28/08/06)

A fim de ilustrar como nossas sessões eram realmente colaborativas, apresento a seguir um recorte da nossa segunda sessão de reflexão colaborativa em que definimos o foco da pesquisa de Lory, após o visionamento e a reflexão sobre a gravação de sua aula:

[59] **Viviane:** Bem, então retornando para você (referindo-se a Lory), para a gente pensar no tema que você vai pesquisar, o que você acha?  
**Lory:** Sinceramente eu estou muito em dúvida. [...] Bom, eu tinha falado das instruções e do *TTT*<sup>71</sup>, que eu acho que é uma coisa que eu queria pesquisar (hesitação), mas também... Eu não sei agora a questão do uso de português entre eles, mas eu acho que no Inglês I eu já estou pensando que talvez até não seja um problema tão grande, se fosse Inglês IV, V, não sei. Eu acho que talvez eu queira me analisar mesmo, o meu *TTT*, as minhas instruções.  
 [...]
 **Bárbara:** Lory, eu não achei que o seu *TTT* está alto não. Eu acho que está equilibrado.  
**Tay:** É, só pelo fato de você estar nervosa às vezes parece que o seu *TTT* [...] está alto, mas eu também não achei.  
**Bárbara:** Agora, eu não sei, no caso você analisar [...] o *level* de *English* que você está usando no (Inglês) I.  
**Tay:** E a velocidade da fala.  
**Lory:** É, aí nisso entrariam as instruções também, né?

<sup>71</sup> Sigla para *teacher talking time*, que em português quer dizer “tempo de fala do professor”.

[...]

**Viviane:** É, eu daria uma outra sugestão também, [...] porque como você tem isso na sua sala, né, *false and real beginners*, talvez você trabalhar também com os *real beginners*, sabe? Como você balancear as atividades de forma que você atenda aos dois grupos que você tem [...]. É uma sugestão, porque eu acho que as instruções estão claras, eu acho que foi muito a questão de nervosismo do que qualquer outra coisa.

[...]

**Tay:** É, foi o que eu te falei, né? Às vezes a gente foca e tal, “não, a turma está bem, tem vários *false beginners*”, mas aí a gente esquece. E numa atividade em grupo, numa sala de vinte e poucos alunos, nem sempre você consegue perceber que o *false*, que o *beginner* ou o *real beginner*, ele está com dificuldade, está ficando para trás, entendeu? É muito difícil focalizar em um por um.

**Lory:** É, eu gostei da idéia de balancear os *false* e os *real beginners*, eu acho que seria interessante.

Percebe-se no excerto 59 que Lory, a partir das colocações do grupo, muda sua idéia inicial a respeito do tema que deveria focalizar em sua investigação. Baseadas no visionamento da aula de Lory, Bárbara, Tay e eu colocamos nossas opiniões a respeito da temática que ela poderia abordar em sua pesquisa. Esse é apenas um exemplo de como a colaboração ocorreu em nossas sessões.

Aprender com o outro é um dos benefícios das sessões de reflexão colaborativa apontados pelas professoras-pesquisadoras. Segundo elas, as nossas conversas serviam como fonte de idéias para o problema que estavam investigando e completavam as leituras teóricas que estavam fazendo, como pode ser percebido nos seguintes excertos:

- [60] Sessões de reflexão colaborativa são boas também porque cada um tem uma idéia, aí elas ajudam a gente, né? [...] Então, a gente cresce porque um vê uma coisa, outro vê outra coisa e, às vezes, o que eles falam a gente não acha em alguma coisa escrita. Interessante isso, né? Às vezes alguma coisa que já funcionou com eles e a gente procura na teoria e não tinha, né? (Emily – E1)
- [61] A gente teve muitas idéias legais que surgiram nas discussões, coisas que a Emily fazia, que a Tay fazia e que depois eu apliquei na minha aula também. [...] Complementou bastante o que eu já tinha lido e foi legal. (Lory – E1)
- [62] Acho que foi **muito** bom, acho que algumas das estratégias que eu utilizei foram através das sessões que as meninas me falaram, que a gente conversava e depois eu também pensava sobre aquilo, tentava usar. (Bárbara – E1)
- [63] [...] Como cada uma de nós teve um tópico, um objetivo diferente, eu acho que [...] a primeira coisa que para mim foi fundamental foi a troca de informação que nós tivemos nas nossas reuniões. Então ali dentro, com

discussões de teoria, o que as meninas estavam fazendo dentro da sala delas, o que estava causando, nossa, isso para mim foi incrível! Porque a gente passa a viver a experiência do outro colega, né? (Tay – E2)

No artigo, Emily e Lory deixam evidente que aprenderam com o grupo e que utilizaram as idéias que surgiram nas sessões de reflexão colaborativa em suas pesquisas:

- [64] The group sessions we had (the five of us) were also a good source of ideas to develop in class. I tried some of the strategies suggested by the other participants of the action research in our discussions.<sup>72</sup> (Lory – Artigo)
- [65] However, in our reflective sessions, my colleagues made me realize that translation was not really necessary if I took some strategies to help students understand the target language.<sup>73</sup> (Emily – Artigo)

As professoras-pesquisadoras destacam, ainda, que as sessões de reflexão colaborativa possibilitaram que elas aprendessem e refletissem sobre outros aspectos e não apenas sobre o tópico que estavam investigando. Seguem seus depoimentos:

- [66] E eu acho que foi muito bom, principalmente as sessões de reflexão. [...] Acho que é bom porque eu refleti não só sobre a minha pergunta, mas sobre outros aspectos que elas abordaram também. (Bárbara – E1)
- [67] Também por ser colaborativa, por ser com outras pesquisadoras, o conhecimento que elas adquiriram também foi compartilhado comigo e o meu com elas. Então, acho que eu aprendi sobre tudo, sobre *speaking*, sobre *task-based*, que eu nunca tinha ouvido falar, sobre turmas heterogêneas, que foi o caso da outra colega. (Emily – E2)
- [68] Porque quando você está numa sessão em que várias pessoas têm [...] situações diferentes, que você pode trocar informação, nossa, acrescenta **demais**, eu acho, na nossa própria prática. Talvez, por exemplo, meu problema não fosse o mesmo problema de pesquisa da Lory, mas talvez uma situação que está acontecendo na sala dela, de repente está acontecendo na minha, sabe? E daí eu já tive uma idéia daquilo, alguém já falou dessa experiência, de como tratou com isso. (Tay – E1)

Em consonância com a importância que Burns (1999) confere ao aspecto colaborativo da pesquisa-ação, Bárbara ressalta que a reflexão em grupo permite revelar

---

<sup>72</sup> As sessões em grupo que tivemos (nós cinco) também foram uma boa fonte de idéias para desenvolver em sala. Eu experimentei algumas das estratégias sugeridas por outras participantes da pesquisa-ação em nossas discussões.

<sup>73</sup> No entanto, nas nossas sessões de reflexão colaborativa, minhas colegas me fizeram perceber que a tradução não era realmente necessária se eu desenvolvesse algumas estratégias para ajudar os alunos a entender a língua-alvo.

aspectos que muitas vezes não percebemos quando refletimos individualmente. Ademais, a professora-pesquisadora revela que a peculiaridade da pesquisa-ação que se mostrou mais importante foram as sessões de reflexão colaborativa, justamente pelo aprendizado colaborativo que elas oferecem, como pode ser comprovado nos excertos que seguem:

- [69] [...] Geralmente quando a gente reflete sozinho às vezes a gente esconde (sorrindo) alguns aspectos. [...] Acho que todas nós tivemos a possibilidade de ver que alguns aspectos deveriam ter sido levados em conta para melhorar, ou então para aperfeiçoar mais ainda. (Bárbara – E1)
- [70] One of the most important strategies applied to this action research was the discussions with the other teachers.<sup>74</sup> (Bárbara – Artigo)

Certamente nossas sessões serviram para que eu também refletisse sobre minha própria prática. Por vezes, eu aproveitava esses momentos para partilhar minhas inquietações como professora de inglês. Não tenho dúvidas de que eu também aprendi muito com as professoras-pesquisadoras em nossas sessões de reflexão colaborativa, especialmente sobre os temas que elas estavam pesquisando. O seguinte excerto do meu diário comprova nossa aprendizagem mútua com a pesquisa:

- [71] Ao final da sessão (5ª), expressamos o quanto estamos aprendendo umas com as outras com este estudo. Fiquei muito satisfeita porque comprova que a colaboração tem realmente acontecido com o grupo. (Diário da pesquisadora-acadêmica – 29/09/06)

Como pode ser notado, as concepções das professoras-pesquisadoras e a minha sobre as sessões de reflexão colaborativa são bastante positivas. Pode-se concluir que as sessões de reflexão são uma importante ferramenta dentro da pesquisa-ação colaborativa, uma vez que possibilita a aprendizagem colaborativa entre os professores. Isso corrobora a afirmação de Smyth (1991, p. 86, grifo do autor) de que “os adultos aprendem fazendo e se beneficiam mais daquelas atividades que combinam *ação* e *reflexão*” e está em consonância com as seguintes palavras de Oliveira (2008, p. 55) acerca do trabalho colaborativo: “um dos aspectos mais significativos neste tipo de trabalho é a possibilidade de os professores poderem compartilhar idéias, interesses e compreensões por meio da exposição de seus pensamentos, das suas condições de trabalho e das próprias práticas”.

---

<sup>74</sup> Uma das estratégias mais importantes aplicadas a esta pesquisa-ação foram as discussões com as outras professoras.

### 3.2.2 O diário das aulas

Além do momento em que refletiam colaborativamente sobre diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, as professoras-pesquisadoras tinham um momento reservado para a reflexão individual sobre o que ocorria em suas salas de aula: quando escreviam em seus diários. Elas destacam a importância dessa ferramenta de reflexão e de desenvolvimento profissional, como fica evidente nos depoimentos de Bárbara e Tay:

- [72] Eu achei muito bom porque era quando eu chegava, olhava o plano de aula e pensava “isso deu certo, isso não deu certo”. E eu acho que eu fiz **reflexão mesmo** em cima do diário, para ver o que estava acontecendo ou não. Eu acho que é uma forma muito boa. (Bárbara – E1)
- [73] The journal, on the other hand, was very beneficial. Reflection played a very important role in this research. It was the moment I had to think carefully about my attitudes and the students’ as well. Definitely, I can say that reflection brought me professional development.<sup>75</sup> (Bárbara – Artigo)
- [74] Achei muito importante fazer. Também ajuda muito na hora de refletir sobre o que estava acontecendo na sala. (Tay – E1)

Apesar de perceberem os benefícios que o diário das aulas pode oferecer, duas professoras-pesquisadoras – Emily e Tay – declaram que tiveram dificuldades em manter uma disciplina na redação do diário. Emily relata que, ao escrever em seu diário, não sabia o que era relevante e o que deveria ser registrado:

- [75] [...] Acho que é falta de prática mesmo, porque eu não sabia o que escrever, entendeu? [...] Eu não me lembrava direito, não sabia o que era relevante. (Emily – E1)

A dificuldade enfrentada por Emily parece estar relacionada ao tema que ela estava investigando (instruções), uma vez que elas haviam sido orientadas a focalizar o tópico de investigação em suas reflexões no diário. Por se tratar de um tema muito técnico, a professora-pesquisadora não vê muito o quê dizer e não consegue ampliar suas reflexões, como o trecho a seguir demonstra:

---

<sup>75</sup> O diário, por outro lado, foi muito benéfico. A reflexão desempenhou um papel importante nesta pesquisa. Era o momento que eu tinha para pensar cuidadosamente a respeito das minhas atitudes e das dos alunos também. Definitivamente, eu posso dizer que a reflexão me trouxe desenvolvimento profissional.



- [76] **Viviane:** Fala para mim, gente, e o diário, como é que está?  
**Emily:** Ai, o diário é difícil.  
**Viviane:** Vocês estão tendo dificuldades?  
**Emily:** É, muita.  
**Viviane:** Qual a maior dificuldade que vocês estão tendo?  
 [...]  
**Emily:** Assim, eu tenho achado difícil porque [...], para começar, é muito difícil lembrar exatamente, e segundo porque a coisa é muito pequenininha, né, eu tenho que falar, assim, sobre a minha instrução, não é? [...] Eu estou achando um pouquinho complicado. (5ª SRC)

Tay também reporta sua dificuldade em escrever regularmente em seu diário. Segundo ela, a principal causa foi a falta de tempo para se dedicar à redação do diário disciplinarmente. A esse respeito, Tay faz a seguinte declaração:

- [77] Só que para mim, eu deixei a desejar nessa parte de diário de aula. Porque eu sou meio neurótica com as minhas coisas e por falta de tempo, porque esse semestre no Centro de Línguas e na faculdade foi um semestre ímpar para mim. Eu estava dando aula todos os dias, estava tendo aula à tarde, então estava tudo **muito** corrido, **muito** acumulado, muita coisa para fazer, então talvez eu não tenha conseguido colocar no diário tudo o que eu vi na sala de aula. (Tay – E1)

Ambas chegam a dizer em seus artigos que a redação do diário foi a parte mais difícil da pesquisa-ação colaborativa, como os excertos 78 e 79 comprovam, porém cabe ressaltar que a dificuldade das duas professoras-pesquisadoras não tem relação com sua proficiência lingüística em língua inglesa. Pelo contrário, como já colocado anteriormente, todas as professoras-pesquisadoras são fluentes nessa língua estrangeira, e a opção delas em escrever os diários em inglês não trouxe nenhuma interferência à pesquisa:

- [78] In my opinion, the hardest part was to make reflective notes about my classes. It proved that it is not easy to become a reflective professional.<sup>76</sup>  
 (Tay – Artigo)
- [79] Writing the journal and having the discipline to use the strategies in most activities were the difficulties I found when doing this action research.<sup>77</sup>  
 (Emily – Artigo)

---

<sup>76</sup> Em minha opinião, a parte mais difícil foi fazer as notas reflexivas sobre as minhas aulas. Isso prova que não é fácil se tornar um profissional reflexivo.

<sup>77</sup> Escrever o diário e ter a disciplina de usar as estratégias na maioria das atividades foram as dificuldades que eu encontrei ao fazer esta pesquisa-ação.

Por outro lado, ao serem questionadas, na primeira entrevista, se tiveram alguma dificuldade com a redação do diário, Bárbara e Lory dizem que não. De fato, como tive acesso a seus diários, pude notar que as duas professoras-pesquisadoras foram as que escreveram com mais frequência em seus diários. A esse respeito, elas afirmam o seguinte:

[80] Acho que não porque eu [...] gosto de escrever! [...] Eu sou muito de refletir sobre o que eu faço (sorrindo). Achei legal, eu gosto de escrever, no geral. (Lory – E1)

[81] Eu consegui manter com regularidade o diário. Se eu não escrevia no dia, eu escrevia um dia após a aula, mas sempre tentei manter. (Bárbara – E1)

Bárbara e Lory puderam perceber, ainda, que o diário proporciona uma visão mais ampla do que ocorre na sala de aula. Como está tudo registrado, é possível separar o que é recorrente do que não é. Isso amplia o olhar do professor sobre a sua sala de aula e lhe dá subsídios para entender melhor o que ocorre. Seguem os trechos que asseveram essa análise:

[82] Eu acho que foi uma forma muito boa de relatar o que estava acontecendo. Aí, quando tinha uma aula ruim, eu voltava atrás, lia e via que não era todo dia que ia ser bom. Acho que foi muito importante. (Bárbara – E1)

[83] [...] Foi legal, você começa a pensar, você começa depois a ver padrões. Coisas que aconteceram nas aulas que foram bem, coisas que aconteceram nas aulas que não foram bem, você começa a ver o porquê disso ou daquilo. Muito interessante você ter isso documentado. Eu achei legal. Parece que quando você vai ler de novo “ah, nossa, isso é recorrente, né? Tal coisa é recorrente”. É interessante. (Lory – E1)

Essa concepção das professoras-pesquisadoras está em conformidade com a visão de Burns (1999, p. 85) de que a redação do diário permite “construir uma gravura dos participantes e das interações da sala de aula e fornece um registro dos processos de problematização e elucidação das questões de ensino e aprendizagem”.

Em suma, pode-se dizer que o diário das aulas se mostra uma eficaz ferramenta de reflexão, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor e para o melhor entendimento das peculiaridades da sala de aula. No entanto, o professor pode enfrentar dificuldades em escrever regularmente. Por vezes, essas limitações estão ligadas à falta de tempo para fazer o registro escrito de suas impressões, à dificuldade em se lembrar dos eventos ocorridos em sala de aula, à ausência do hábito da escrita, à falta de disciplina em

registrar suas impressões logo após o término da aula e, até mesmo, aos limites para enxergar a própria realidade. Porém, vale a pena buscar superar esses desafios em vista os benefícios, já mencionados, que a redação do diário pode trazer ao professor.

### 3.2.3 O artigo final

Alguns educadores que lidam com pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991; CROOKES, 1993; BURNS, 1999) defendem que os professores-pesquisadores precisam escrever sobre suas investigações para que sejam consideradas pesquisa. É preciso, ainda, que tragam conhecimento novo e que sejam discutidos na comunidade científica. Como esclarecido na seção 2.2.5, as professoras-pesquisadoras participantes deste estudo produziram artigos sobre suas pesquisas, os quais foram aproveitados para uma disciplina que cursavam na graduação.

Diferentes formatos são sugeridos para a produção escrita dos professores-pesquisadores (ELLIOTT, 1991; BURNS, 1999; MILLS, 2003). Neste estudo, as professoras-pesquisadoras seguiram o formato tradicional de trabalhos acadêmicos (introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e considerações finais), pois essa era a forma solicitada pela professora da graduação.

Em geral, as professoras-pesquisadoras demonstraram ter gostado de produzir o artigo. Bárbara relata que não sentiu dificuldade em escrever e ressalta que a redação do artigo fez com que ela refletisse ainda mais sobre sua prática. Da mesma forma, Tay declara sua satisfação com o produto final de sua pesquisa e com as reflexões que ela realizou, mesmo tendo tão pouco tempo para fazê-lo. Seguem suas considerações:

- [84] E o artigo final [...] foi ótimo fazer, assim, gostei muito. (Emily – E1)
- [85] Pela primeira vez eu fiz um trabalho sem sofrer. Apesar de eu ter feito no último final de semana, foi um trabalho que eu não tive dificuldade para fazer mesmo. [...] Eu acho que me ajudou a refletir mais ainda sobre o que eu estava fazendo [...]. (Bárbara – E1)
- [86] Eu sinceramente fiquei muito satisfeita com o meu artigo. Eu não vou ser modesta (risos). [...] Eu gostei demais. Gostei das minhas reflexões. Gostei do que eu vi no final. [...] Acho que por uma questão de pouco tempo tanto de pesquisa, quanto de coleta de dados, tempo para escrever, para refletir, acho que ficou ótimo. Fiquei muito satisfeita com o meu artigo. (Tay – E1)

A satisfação das professoras-pesquisadoras com seus artigos confirmam a afirmação de Mills (2003) de que escrever sobre a pesquisa que realizou fornece ao professor um sentimento de realização.

Lory e Emily, por outro lado, salientam que coletar e, especialmente, analisar os dados não foram tarefas fáceis:

- [87] [...] Eu achei difícil analisar os dados porque eu não coletei os dados direito e também foi difícil **coletar os dados** porque, por exemplo, o que eu acabei de falar? Eu não sei, entendeu? E o que eles acharam disso? Eu tentava escrever “ah, eles responderam bem”. Mas mesmo assim não era muito fácil, eu não achei fácil de jeito nenhum, na verdade [...]. (Emily – 8ª SRC)
- [88] Eu concordo com a Emily em uma coisa, foi muito difícil fazer a análise dos dados, coletar dados e fazer a análise dos dados porque o meu tema era **muito** aberto. Era muita coisa, mas ao mesmo tempo se você pensar não era. Não tinha nada de substancial para dizer numa conclusão, por exemplo. Eu tive muita dificuldade para concluir o projeto, quando eu fui fazer o projeto para a R (professora da graduação). **Eu não tinha uma conclusão** porque eram tantos aspectos e não tinha (hesitando) dado para confirmar isso. (Lory – 8ª SRC)

Lory e Emily parecem comungar da dificuldade enfrentada pelos participantes do estudo de Peters (2004). Como ressaltado pela autora, “uma vez que os professores coletaram os dados, alguns acharam difícil de entender o que significavam” (PETERS, 2004, p. 544). Emily acredita que sua dificuldade em escrever o diário acabou levando à dificuldade em escrever o artigo também, pois sua principal fonte de dados era o diário de suas aulas. Além disso, mais uma vez parece claro que o tema investigado pela professora-pesquisadora limitou suas reflexões feitas no artigo. A respeito disso, Emily faz a seguinte colocação:

- [89] Eu acho que a minha análise dos dados poderia ter sido melhor se (hesitando) eu tivesse escrito o diário melhor, entendeu? Mas ao mesmo tempo, eu achei que, no meu caso, dar instruções, refletir sobre aquilo era muito pequeno também. (Emily – E1)

Emily considera o tema pesquisado muito restrito, ao passo que Lory acredita que seu tema era muito amplo e, dessa forma, ela sentiu dificuldades em falar sobre os resultados do seu estudo.

- [90] O artigo final foi difícil! Suado! (sorrisos) Muito difícil de sair porque eu acho que meu tema era tão aberto! Não tinha como eu avaliar, assim, não tinha uma conclusão. Porque como é que eu posso concluir se eu dei conta de lidar ou não com uma sala heterogênea? Se fosse assim “ah, se os alunos passaram a falar mais” tem como, você tem como ter um dado deles. Mas no meu caso era difícil concluir. E foi difícil na hora de **analisar** dados, na hora de **categorizar** também porque eu usei muitas estratégias, eu mudava de uma estratégia para outra. (Lory – E1)

Mesmo dizendo que não foi fácil escrever, o artigo de Lory traz reflexões relevantes sobre classes heterogêneas. Talvez a professora-pesquisadora tivesse sentido mais facilidade em redigir o artigo se não tivesse que seguir o formato solicitado. Como a professora-pesquisadora notou que seu “tema era muito aberto”, se ela tivesse feito um relato escrito com suas impressões gerais sobre como o tema foi tratado em sua sala de aula, porém mantendo a análise acurada dos dados coletados, possivelmente teria sido mais fácil para ela. Na verdade, Lory parece não ver outra forma e acaba fazendo isso na sua análise de dados. Ela foi a única entre as professoras-pesquisadoras que não dividiu sua análise em categorias.

Embora Lory tenha achado difícil escrever o artigo, a professora-pesquisadora não descarta sua importância na sua formação universitária. Na segunda entrevista, quando perguntei se o envolvimento dela com a pesquisa-ação colaborativa havia trazido alguma contribuição para sua formação universitária, Lory responde da seguinte maneira:

- [91] Seria **principalmente** aprender a pesquisar. Acho que isso foi muito interessante, desde como decidir sobre um tema, coletar dados até a produção do artigo mesmo. A gente fez um artigo bem complexo, que a gente talvez só tivesse que fazer no final do curso, a gente teve que se adiantar nisso aí, aprender a como produzir um artigo acadêmico mesmo. (Lory – E2)

Na verdade, convencer os professores-pesquisadores da importância de ter o registro escrito de suas investigações pode não ser uma tarefa fácil. Como ressaltado por Mills (2003, p. 164, grifos do autor), “talvez um dos conceitos mais difíceis que eu tenho que ‘vender’ para os professores-pesquisadores é a importância de ‘escrever’ seus esforços de pesquisa”. No contexto de formação universitária, acredito que seja imprescindível que o artigo escrito pelos professores-pesquisadores seja, de alguma forma, aproveitado em alguma disciplina na graduação. Além disso, os professores-pesquisadores precisam ser constantemente orientados durante o processo de escrita. Neste estudo, as professoras-

pesquisadoras contaram com o meu apoio para escrever seus artigos e Bárbara reconhece a importância disso, como os trechos a seguir comprovam:

- [92] Emily e Bárbara me entregaram a primeira versão do trabalho escrito para eu revisar. Aproveitamos essa sessão para as professoras tirarem dúvidas quanto à redação do trabalho. (Diário da pesquisadora-acadêmica – 29/09/06)
- [93] Acho que sua ajuda foi muito importante (referindo-se à redação do artigo final). (Bárbara – E1)

Outro benefício do registro escrito é trazer subsídios que fundamentam melhor a apresentação ao público da pesquisa-ação realizada pelos professores-pesquisadores (MILLS, 2003). As participantes deste estudo apresentaram suas pesquisas em um evento ocorrido na Faculdade de Letras/UFG alguns meses após terem terminado seus artigos, e elas demonstraram segurança em relação ao que estavam apresentando, como o seguinte excerto ilustra:

- [94] Todas elas estavam bastante seguras do que haviam feito e dos resultados que alcançaram. As três (Emily não pôde participar) mencionaram a importância da pesquisa que realizaram para o desenvolvimento delas como professoras. (Diário da pesquisadora-acadêmica – 28/02/07)

Assim sendo, apesar da dificuldade enfrentada por algumas professoras-pesquisadoras, produzir o artigo sobre as pesquisas que realizaram se mostrou uma ferramenta de reflexão, trouxe contribuições para sua formação universitária, além de ter proporcionado um sentimento de gratificação profissional (SMILES, 2006). Ademais, com o artigo pronto as professoras-pesquisadoras poderão ter a oportunidade de publicá-lo na íntegra<sup>78</sup> para que outros professores de línguas tenham acesso ao estudo que elas realizaram.

### 3.2.4 Conseqüências para os alunos

Em geral, os professores que buscam seu próprio desenvolvimento profissional e se interessam em participar de pesquisas como esta têm como principal objetivo atender cada

---

<sup>78</sup> Como já mencionado na seção 2.2.5, até o momento as professoras-pesquisadoras publicaram apenas o resumo dos trabalhos.

vez melhor às necessidades dos seus alunos. O envolvimento do docente com pesquisa-ação certamente traz conseqüências para os educandos. As professoras-pesquisadoras participantes deste estudo consideram que tais conseqüências são positivas.

Emily acredita que a pesquisa-ação traz mais segurança tanto para o professor como para os alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Da mesma forma, Bárbara argumenta que os alunos sentem mais segurança, pois percebem que o professor os está apoiando no processo. Seguem seus depoimentos:

[95] [...] Eu acho que [...] a gente fica mais seguro e então eles (os alunos) ficam mais seguros, e a gente tem mais respostas também para eles, entende? [...] (Emily – E1)

[96] [...] Parece que eles sentem mais importância (sorrisos), se sentem mais seguros porque a gente está realmente ali querendo ajudar. (Bárbara – E1)

Lory salienta que o envolvimento do professor com pesquisa-ação torna as aulas melhores, o que é um fator positivo para os alunos. Segundo a professora-pesquisadora, esse benefício supera o possível incômodo do aluno em ser filmado ou em ter que responder a questionários devido à pesquisa desenvolvida por seu professor:

[97] Para os alunos eu acho que isso é positivo. Talvez eles tenham tido problema em ser filmado, responder questionário, mas eu acho que isso é o de menos. Acho que o resultado maior é que as aulas tenham sido melhoradas. (Lory – E2)

Tay acredita que o professor-pesquisador reflete muito mais sobre a sua própria prática e, conseqüentemente, busca melhorá-la cada vez mais. Segundo ela, essa busca pelo aprimoramento da própria prática por parte do professor tem sempre como alvo o aluno, ou seja, fazer com que ele obtenha êxito no seu processo de aprendizagem da língua estrangeira:

[98] Eu acho que o professor-pesquisador, o professor que tenta ser reflexivo, ele está constantemente mudando a prática, aprimorando, evoluindo, melhorando, para tentar ajudar o aluno. Acho que tudo está em torno do aluno, se volta para que você consiga fazer com que o aluno aproveite o máximo que ele possa. (Tay – E1)

De acordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 68), “há [...] evidências da relação entre a pesquisa-ação e melhorias no aprendizado, comportamento e atitudes dos

estudantes”. Em conformidade com esse apontamento, Bárbara e Lory indicam que os alunos perceberam que eles melhoraram seu desempenho em relação ao aprendizado da língua-alvo:

- [99] Então todos, sem exceção, [...] falaram “professora, eu vi que eu pude desenvolver, que eu melhorei bastante”. Então acho que eles viram que foi bom para eles, né? (Bárbara – E1)
- [100] Eu tentei aplicar as estratégias o máximo possível e depois, nos questionários, eu percebi que os **alunos** perceberam que eu estava tentando fazer isso, que eu tentava fazer com que eles interagissem. Eu queria até ler um trecho de um questionário de uma aluna porque ela [...] percebeu isso dos alunos serem diferentes. Ela escreveu assim: “as aulas eram divertidas e descontraídas. A didática da professora e a **diversidade** no quadro de alunos tornaram o semestre muito prazeroso” (lendo). Então, eu achei interessante ela ter percebido isso, né? Que a diferença entre eles ajudou. Eu achei bem interessante. (Lory – 8ª SRC)

As respostas dos alunos aos questionários aplicados pelas professoras-pesquisadoras comprovam, por meio de suas próprias vozes, que eles puderam se beneficiar das ações tomadas em sala de aula durante o período de desenvolvimento da pesquisa-ação. Seguem alguns trechos das falas de alunos mencionadas nos artigos de Bárbara e de Tay:

- [101] I think the activity was very important to improve our conversation because we had to interact with our colleagues<sup>79</sup> [...]. (Resposta do estudante A ao segundo questionário aplicado por Bárbara – Citada em seu artigo)
- [102] That activity was good. I made an effort to speak more in English.<sup>80</sup> (Resposta do estudante C ao segundo questionário aplicado por Bárbara – Citada em seu artigo)
- [103] I felt motivated because the subject was interesting and I felt less shy to speak.<sup>81</sup> (Resposta do estudante A ao primeiro questionário aplicado por Tay – Citada em seu artigo)
- [104] It was very interesting. Creating our own situations makes us think in English [...].<sup>82</sup> (Resposta do estudante A ao segundo questionário aplicado por Tay – Citada em seu artigo)

---

<sup>79</sup> Eu acho que a atividade foi muito importante para melhorar nossa conversação porque tivemos que interagir com os nossos colegas.

<sup>80</sup> A atividade foi boa. Eu me esforcei para falar mais em inglês.

<sup>81</sup> Eu me senti motivado porque o assunto era interessante e eu me senti menos tímido para falar.

<sup>82</sup> Foi muito interessante. Criar nossas próprias situações nos faz pensar em inglês.



Os professores participantes do estudo de Zeichner (2003) relatam melhora na atitude, no envolvimento, no comportamento e no aprendizado dos alunos como resultado direto de ações específicas tomadas em suas pesquisas-ação. De forma semelhante, Tay e Bárbara afirmam que a atitude dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da língua-alvo mudou ao longo do semestre em que desenvolveram a pesquisa-ação. As professoras-pesquisadoras perceberam que os alunos também puderam refletir sobre esse processo e se tornaram mais conscientes dos seus próprios papéis como aprendizes de uma língua estrangeira, como denotam os excertos a seguir:

- [105] [...] Mas o mais interessante para mim desse processo todo, que não deu para colocar no trabalho porque eu percebi isso no final do curso, principalmente quando eu fui entregar as notas, foi que todos os alunos [...] vieram com uma **consciência** a respeito do aprendizado deles diferente de quando eles entraram. A aplicação da pesquisa – fazendo com que eles participassem da pesquisa, respondendo questionário e analisando as aulas, essas coisas – parece que despertou neles uma consciência muito maior da responsabilidade deles no aprendizado da língua. [...] (Tay – 8ª SRC)
- [106] [...] E o principal eu acho que foi que eu consegui atingir o objetivo com satisfação para mim e para os alunos também porque todos puderam falar “professora, **realmente** eu pude ver que você tentou fazer com que a gente falasse e percebi que eu tomei consciência [...] e estou conseguindo falar mais e vou me esforçar”. E aquela coisa, despertar no aluno que o aprendizado dele depende muito mais dele do que do professor. Acho que é essencial e acho que eu consegui atingir. [...] (Bárbara – 8ª SRC)

Pelo exposto, percebe-se que não só os professores podem se beneficiar da pesquisa-ação, mas os alunos também. Como percebido pelas professoras-pesquisadoras, o desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa trouxe como principais conseqüências para os alunos: mais segurança, melhor aproveitamento das aulas e consciência do próprio papel no aprendizado da língua-alvo.

### 3.2.5 Contribuições para a formação profissional das professoras

A grande maioria dos estudos, para não dizer todos, sobre pesquisa-ação na formação docente aponta as contribuições desse instrumento metodológico para a formação profissional dos professores. Este estudo não é diferente. Várias são as contribuições da pesquisa-ação colaborativa apontadas pelas participantes.

Primeiramente, as professoras-pesquisadoras destacam que seu envolvimento em todas as fases da pesquisa-ação colaborativa fez com que elas aprendessem a pesquisar. Elas tiveram a oportunidade de vivenciar o que é pesquisar já na graduação, o que lhes trouxe segurança e independência para continuarem pesquisando suas salas de aula. Seguem suas considerações a esse respeito:

- [107] Seria **principalmente** aprender a pesquisar. [...] Como aluna de graduação, aprender a pesquisar mesmo, como professora de inglês aprender a fazer parte de um grupo de pesquisa também [...]. A gente leu coisas que a gente não leria na graduação, um tipo de material que a gente não teria contato na graduação, um tipo de experiência que a gente talvez só fosse ter no mestrado, de pesquisar a própria sala, de desenvolver uma pesquisa sozinha, sem ser [...] com o auxílio de um professor. A gente teve que estabelecer o que ia ler, o que ia pesquisar, desenvolver a pesquisa e escrever um artigo sobre isso. Era completamente **novo** para mim. Eu tinha feito trabalhos que não eram nem metade do que eu tive que fazer sozinha com a *action research*. Eu acho que tudo isso foi bem interessante. (Lory – E2)
- [108] Primeiro, saber como fazer uma pesquisa dentro da sala de aula, usando o seu contexto. Porque não é fácil. [...] (Tay – E1)
- [109] Me deu mais segurança também de pesquisar. Porque eu aprofundo mais na Lingüística (Emily também faz bacharelado em Lingüística) mas e o inglês? Ficou meio de lado. Aí a pesquisa-ação me ajudou a aprofundar nos dois. (Emily – E1)
- [110] Eu acho que eu desenvolvi a independência para pesquisar o que estava acontecendo na minha turma. Desenvolvi mais a questão de pesquisar teoricamente mesmo o que estava influenciando. (Bárbara – E1)

Além disso, Bárbara e Tay identificam crescimento em suas habilidades de reflexão sobre a própria prática, o que corrobora o pensamento de Rosa (2003b) de que o envolvimento do professor com pesquisa-ação deve favorecer o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a própria prática docente. Vejamos seus depoimentos:

- [111] A questão da reflexão, que eu já tinha feito, mas não tão profundo como eu fiz. Acho que foi bastante importante, acho que um dos fatores mais importantes [...] foi a reflexão. (Bárbara – E1)
- [112] Foi bom para entender o que é refletir mesmo. [...] Eu acho que eu aprendi um pouco disso, de ter uma auto-reflexão sobre a minha prática, tentar melhorar a minha prática por causa dos meus alunos. (Tay – E1)

A atitude reflexiva proporcionada pelo envolvimento das professoras-pesquisadoras com a pesquisa-ação colaborativa parece ter proporcionado mudanças em suas práticas docentes. Na segunda entrevista, seis meses após o término de suas pesquisas, perguntei às professoras-pesquisadoras se o envolvimento delas na pesquisa-ação colaborativa havia provocado alguma mudança em suas práticas profissionais. Todas elas perceberam algum tipo de mudança: Emily aponta a diminuição de sua ansiedade e o amadurecimento de sua ação docente; Tay salienta que se tornou mais consciente em relação à aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno; Bárbara relata que se considera mais segura quanto a sua prática pedagógica; e Lory considera que as conclusões a que chegou com sua pesquisa sempre irão influenciar sua prática. Seguem suas declarações:

- [113] [...] Eu já sei para mim o que eu mudei, minha diferença não só na prática, mas na atitude, diminuí minha ansiedade. [...] Porque foi um processo de pesquisa, avaliação, de leitura, então a segunda parte (Emily estava lecionando em uma turma de Inglês I no semestre seguinte) foi bem melhor, bem diferente, bem mais madura, bem mais consciente, eu acredito. (Emily – E2)
- [114] [...] Então mudou muita coisa na minha prática como professora, em relação ao aluno, em visualizar o aluno [...]. E eu penso que a longo prazo eu sinto uma conscientização, eu abri um pouco a minha conscientização em relação ao processo de aprendizagem do aluno no curso. (Tay – E2)
- [115] [...] Então eu vejo as coisas de uma maneira diferente. Eu não me desespero mais, eu busco meios para tentar resolver isso. [...] Então, como eu disse, deu um *upgrade* sem tamanho. Eu me sinto muito mais segura agora sobre a minha prática. (Bárbara – E2)
- [116] Talvez até porque o meu tema fosse bem amplo, as estratégias que eu apliquei, o que eu li, são coisas que eu desenvolvi no semestre seguinte e que eu provavelmente vou continuar desenvolvendo. (...) O tema era “classes heterogêneas”, e eu acabei chegando à conclusão de que todas as classes são heterogêneas. Então foi uma conclusão que vai ficar sempre na minha prática. (Lory – E2)

Como já esclarecido anteriormente, as ações empregadas pelas professoras-pesquisadoras em suas salas de aula estavam fundamentadas teoricamente, uma vez que elas buscaram leituras teóricas sobre os temas que estavam pesquisando. Quando se trata de formação de professores de línguas, em especial o período de formação universitária, um tema que se mostra recorrente é o da relação teoria e prática (GIMENEZ, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Nas entrevistas e nas sessões de reflexão colaborativa, essa temática foi freqüentemente abordada pelas professoras-pesquisadoras. Cabe esclarecer que a maioria

dos textos lidos por elas tratava de metodologia, portanto quando falam de teoria, as professoras-pesquisadoras estão tratando de teoria metodológica.

Em nossa última sessão de reflexão colaborativa, quando fizemos uma avaliação do processo de pesquisa, Tay e Bárbara enfatizam que a pesquisa-ação colaborativa possibilita a união entre teoria e prática, pois elas puderam vivenciar na prática aquilo que estavam lendo tanto na graduação, como para a própria pesquisa. Essa concepção das professoras-pesquisadoras se coaduna com as considerações de Elliott (1990), que defende que a pesquisa-ação serve de ponte entre teoria e prática, e pode ser entendida nos seguintes trechos:

[117] [...] o *action research* para mim foi muito bom, no sentido de poder casar a prática e a teoria. Por a gente ter visto teoria, pelo menos assim **a idéia**, com a D (professora da graduação), com todo esse estudo de formação de professor, de pesquisa etnográfica etc. E depois a leitura dos textos da pesquisa, só que é diferente, né? Ler e colocar em prática. Então eu aprendi demais. (Tay – 8ª SRC)

[118] [...] Então eu acho que foi muito bom, como a Tay falou, casar a prática com a teoria. Aquilo que a gente estava vendo escrito, a gente pôde aplicar e ver os resultados. (Bárbara – 8ª SRC)

Tay salienta, na segunda entrevista, que seu envolvimento na pesquisa-ação colaborativa possibilitou o contato com novas teorias que foram colocadas em prática e que vieram se somar ao que estava estudando na graduação. Segue seu depoimento:

[119] Aquilo que eu te falei, entrar em contato com novas teorias, [...] ler coisas que ainda não tinha entrado em contato [...] e poder colocar isso em prática. Então foi muito válido para a minha formação como aluna na graduação. (Tay – E2)

Emily e Tay ressaltam a importância das leituras que fazem na graduação, especialmente na disciplina de estágio, e notam que a pesquisa-ação permite uma concretização daquilo que estavam lendo, possibilitando um confronto entre teoria e prática:

[120] [...] Mesmo no estágio, parece que não é a mesma coisa, porque é (hesitando) mais teórico, parece. [...] Mas numa pesquisa-ação é muito diferente, tanto você fazendo como você vendo uma pessoa fazer, é diferente. (Emily – E2)

- [121] [...] Porque a gente já tinha falado disso nas aulas de estágio, não da *action research*, mas da pesquisa etnográfica, de você dentro da sala de aula ser um profissional reflexivo, tudo. Mas é diferente quando você faz, né? Quando você coloca a coisa em prática. E eu gostei **demais**. Então assim, ter estudado sobre como se tornar um professor reflexivo, o que é ser um professor reflexivo [...] e **ler e ler** e isso e aquilo (...) mas saber fazer isso na prática. Poder confrontar as duas coisas, entendeu? [...] Então eu acho que foi isso, para mim foi muito válido por causa disso. (Tay – E1)

Além disso, como ressaltado por diversos educadores (ROSA, 2003b; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005; SMILES, 2006), as investigações feitas pelos professores sobre suas próprias práticas deve possibilitar também a produção de saberes sobre o ensino. O seguinte apontamento de Lory parece comungar dessa visão:

- [122] Action research should not work only within a problem-solving purpose, to explain why pre-existing theory is not working for a certain group. Why can it not work as a ground for the generation of new theory? Theory can come out of our practice, and not only the other way round.<sup>83</sup> (Lory – Artigo)

Ao serem questionadas, na primeira entrevista, se haviam teorizado sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira quando desenvolveram a pesquisa-ação colaborativa, as participantes foram unânimes em responder positivamente. Seguem algumas respostas:

- [123] Eu sempre teorizo (sorrindo). Eu sou metida a teorizar (sorrindo). Às vezes eu leio umas coisas que escreveram “não sei se eu concordo com isso!” (Lory – E1)
- [124] É, eu falei algumas das minhas teorias aqui, né? (risos) Mas com certeza. Até quando você transcrever os dados vai dar para ver coisas que a gente repete, eu estava pensando “eu falei isso várias vezes”. (Emily – E1)

Certamente, as professoras-pesquisadoras tiveram a possibilidade de teorizar sobre variados aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, trazendo contribuições importantes para a área. É possível encontrar suas teorizações não só nos artigos que produziram, como também em seus depoimentos nas sessões de reflexão colaborativa, nos diários e nas entrevistas. Apresento apenas um exemplo de como as

---

<sup>83</sup> A pesquisa-ação não deve acontecer apenas com o propósito de solucionar um problema, para explicar porque uma teoria pré-existente não está funcionando em determinado grupo. Por que ela não pode servir como espaço para a geração de nova teoria? Teoria pode surgir da nossa prática e não apenas o caminho inverso.

professoras-pesquisadoras puderam produzir saberes com suas pesquisas, uma vez que a análise de todas suas teorizações não se insere nos objetivos deste trabalho. Nos excertos a seguir, é possível perceber como as professoras-pesquisadoras compreendem alguns dos papéis do professor de língua estrangeira:

- [125] This situation proved to me that students need to be challenged in class. It makes them feel motivated. However, it is important to realize the moment which an activity can turn into a discouraging one as students cannot accomplish the task. In this case, the teacher's role is vital to keep students interested in the task.<sup>84</sup> (Tay – Artigo)
- [126] Another important point on dealing with heterogeneous groups is finding the time for individualized attention. [...] It is the duty of the teacher to make sure everybody conquers their space [...].<sup>85</sup> (Lory – Artigo)
- [127] Although strategies are useful tools for language learners, they will only be able to use them in an effective way if teachers provide speaking tasks which provoke students to use all and any language at their command.<sup>86</sup> (Bárbara – Artigo)
- [128] Teaching an English I class is very challenging, but also rewarding. The experience is better when the teacher knows that learning vocabulary, understanding instructions, and many other abilities are part of a long process, called foreign language learning.<sup>87</sup> (Emily – Artigo)

Os excertos citados anteriormente indicam a compreensão das professoras-pesquisadoras a respeito de alguns dos papéis do professor de língua estrangeira: Tay salienta a importância de o professor propor atividades desafiadoras aos alunos e que mantenham seu interesse; Lory ressalta que o professor precisa estar atento às individualidades de cada aluno, buscando atender às necessidades de todos; Bárbara argumenta que o professor deve propor atividades de fala que possibilite ao aluno usar a língua-alvo livremente, pois dessa forma poderá usar as estratégias de aprimoramento da fala; Emily aponta que o professor de iniciantes deve ter consciência de que o caminho até

---

<sup>84</sup> Essa situação me provou que os alunos precisam ser desafiados em sala. Isso os faz sentir motivados. No entanto, é importante notar o momento em que uma atividade pode se tornar desmotivante, uma vez que os alunos não conseguem realizá-la. Nesse caso, o papel do professor é vital para manter os alunos interessados na tarefa.

<sup>85</sup> Outro ponto importante em lidar com grupos heterogêneos é encontrar tempo para atenção individualizada. É dever do professor se certificar de que todos conquistem seu espaço.

<sup>86</sup> Apesar de as estratégias serem ferramentas úteis para aprendizes de línguas, eles somente serão capazes de usá-las efetivamente se os professores proporcionarem atividades de fala que os provoquem a usar toda e qualquer língua de que dispõem.

<sup>87</sup> Lecionar em uma sala de Inglês I é muito desafiador, mas também recompensador. A experiência é melhor quando o professor sabe que aprender vocabulário, entender instruções e muitas outras habilidades são parte de um longo processo, chamado aprendizagem de língua estrangeira.

se atingir as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem de língua estrangeira é longo.

Pelo exposto, compreende-se que as principais contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação profissional das professoras-pesquisadoras foram o aprendizado do que é pesquisar, o aprimoramento da habilidade de refletir sobre a própria prática, a oportunidade de mudar e aprimorar alguns aspectos da prática pedagógica, a possibilidade de unir a teoria que estavam estudando à prática docente e a chance de teorizar sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

As professoras-pesquisadoras não apenas reconhecem essas contribuições, como também defendem que a oportunidade de desenvolver pesquisa-ação colaborativa deveria se estender a todos os professores de línguas em formação universitária. Lory e Emily chegam até a sugerir que, de alguma forma, a pesquisa-ação deveria fazer parte das atividades curriculares da formação acadêmica, como denotam os trechos a seguir:

[129] Bom, eu acho que a pesquisa-ação é absolutamente necessária na formação do professor. Aqui a gente não tem chance [...] de fazer, mas é muito legal. Acho que se a regência pudesse incluir uma pesquisa da sua própria ação, acho que seria interessante. Acho que para sua formação acadêmica seria completamente interessante. (Lory – E1)

[130] No Estágio 3, se tivesse como fazer parte da grade fazer uma pesquisa-ação no CEPAE<sup>88</sup>, ou onde você estiver, porque aí você aproveitaria aqueles dados para o TCC (trabalho de conclusão de curso). (Emily – E2)

Fica, então, registrada aqui a sugestão das professoras-pesquisadoras. Também acredito que a inserção da pesquisa-ação colaborativa como parte integrante do currículo da formação acadêmica dos professores de língua estrangeira pode trazer conseqüências significativas para a formação profissional futura desses docentes, como a presente análise dos dados parece indicar.

Discutidas as modalidades de pesquisa-ação e os níveis de reflexão que permeiam as investigações das professoras-pesquisadoras e consideradas suas concepções acerca da pesquisa-ação colaborativa para sua formação profissional, na seqüência, apresento minhas reflexões finais neste (mas não deste) estudo.

---

<sup>88</sup> Sigla para “Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação”, Colégio de Aplicação da UFG.

## CAPÍTULO 4

### Últimas reflexões

*Eu considero que, agora, eu sinto segurança para pesquisar sozinha. Porque eu já sei que eu vou dar conta, onde eu posso buscar, entendeu?*

Bárbara (Primeira entrevista)

Apesar do título do presente capítulo indicar, as reflexões feitas aqui não são as últimas “sobre”, mas apenas “neste” estudo, uma vez que é preciso chegar a algumas considerações finais em um trabalho dessa natureza. Foi lançado nesta investigação apenas um olhar sobre os dados, o que não descarta a possibilidade de outros. A riqueza dos dados coletados nesta pesquisa certamente permite ainda muitas outras discussões.

Chega o momento, então, de retomar e tentar responder às perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho. A primeira delas foi:

- Que modalidade(s) de pesquisa-ação (técnica, prática e crítica) e nível(is) de reflexão (VAN MANEN, 1977) permeiam as investigações de quatro professoras de inglês em formação universitária?

A análise dos dados evidenciou que a modalidade prática de pesquisa-ação permeia as investigações das quatro professoras-pesquisadoras. Seus depoimentos no questionário inicial, no artigo, nas sessões de reflexão colaborativa e nas entrevistas mostraram que todas elas buscaram seu próprio desenvolvimento profissional com a pesquisa que realizaram. Além disso, as professoras-pesquisadoras tentaram não apenas solucionar, mas também compreender melhor um problema ligado a sua sala de aula ou a sua prática pedagógica. Relembrando, os temas investigados foram: Emily – instruções; Bárbara – uso



da língua-alvo em sala de aula; Tay – uso genuíno da língua-alvo; e Lory – grupo heterogêneo. Percebeu-se, ainda, que as professoras-pesquisadoras demonstraram autonomia para projetar as ações que implementaram em suas salas de aula. Além de contar com o apoio do grupo de pesquisa, elas buscaram outras fontes de idéias que poderiam auxiliá-las, como, por exemplo, diferentes leituras teóricas.

No entanto, foi possível detectar características de outras modalidades de pesquisa-ação nas investigações de duas professoras-pesquisadoras. A análise do estudo de Emily indicou evidência da modalidade técnica de pesquisa-ação. Em alguns de seus depoimentos nas sessões de reflexão colaborativa e no artigo, percebeu-se que Emily, em alguns momentos, buscava implementar as idéias de ações tal qual sugeridas pelos autores, deixando de adequá-las a seu contexto de atuação. A análise do estudo de Lory, por sua vez, revelou a presença de uma peculiaridade da modalidade crítica de pesquisa-ação: caráter político. Um dos objetivos da pesquisa de Lory foi socializar os alunos e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento que eles já traziam sobre a língua estrangeira que estavam aprendendo, valorizando as diferenças entre os aprendizes. Nesse caso, o caráter político está em buscar a igualdade de oportunidades de utilizar a língua-alvo durante as atividades propostas em sala. Dessa forma, a pesquisa de Emily pareceu oscilar num *continuum* técnico-prático e a de Lory num *continuum* prático-crítico, ao passo que as de Tay e Bárbara apresentaram características apenas da modalidade prática de pesquisa-ação.

Em relação ao nível de reflexão que permeou as investigações das professoras-pesquisadoras, foi possível identificar que todas elas refletiram predominantemente em nível prático. Verificou-se em suas reflexões feitas nos diários, nos artigos e nas sessões de reflexão colaborativa que as professoras-pesquisadoras buscaram analisar o próprio comportamento e o dos alunos, a fim de verificar se e como o(s) objetivo(s) da pesquisa estava(m) sendo alcançado(s). Além disso, foi possível perceber que as professoras-pesquisadoras demonstraram interesse em esclarecer as conseqüências de sua prática para o aprendizado da língua estrangeira pelos alunos. Como ressaltado na análise de dados, a predominância da reflexão prática nos estudos das professoras-pesquisadoras é um fato importante, pois elas estão edificando as bases de sua formação como professoras de inglês. Sendo assim, refletir sobre questões práticas do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, buscando elucidar as conseqüências da própria prática e estudar o próprio comportamento, é de suma importância na formação de docentes realmente comprometidos com a missão de ensinar uma língua estrangeira.

A análise dos dados mostrou, ainda, que duas professoras-pesquisadoras – Emily e Lory – refletiram em outros níveis além do prático. Notou-se que as reflexões feitas por Emily em seu diário e na análise de dados de seu artigo ocorreram predominantemente em nível técnico, pois a professora-pesquisadora procurou avaliar a eficácia e a eficiência de suas ações, a partir de uma aplicação técnica. Os resultados indicam que o tema investigado por Emily – instruções – parece ter limitado suas reflexões. Outro fator considerado na análise foi a inexperiência de Emily em lecionar para iniciantes, o que trouxe insegurança à professora-pesquisadora e, de certo modo, limitou suas reflexões.

Por sua vez, a análise dos dados apontou que Lory refletiu em nível crítico. Em alguns depoimentos de Lory no diário, no artigo e nas sessões de reflexão colaborativa, percebeu-se que a professora-pesquisadora se preocupou em valorizar o conhecimento da língua inglesa que cada aluno trazia consigo, procurando fazer com que os alunos de fato iniciantes não se sentissem incapazes e que os alunos falsos-iniciantes não se sentissem desmotivados. A professora-pesquisadora demonstrou ter buscado respeitar as diferenças entre os alunos, encarando-as de maneira positiva. Além disso, em dois momentos distintos nas sessões de reflexão colaborativa, Lory aborda questões éticas e morais em seus depoimentos: ao apontar a atitude preconceituosa de um de seus alunos e ao chamar nossa atenção para a valorização da identidade sexual dos alunos em uma atividade proposta na aula de Bárbara visionada pelo grupo. Foi possível notar que o tema investigado por Lory – grupo heterogêneo – já trazia um caráter mais crítico que os demais. Observou-se, ainda, que a professora-pesquisadora demonstra ter um senso crítico aguçado como parte de suas características pessoais, o que provavelmente influenciou a maneira como conduziu suas reflexões. Nos estudos de Bárbara e de Tay, não foi possível verificar evidências de outros níveis de reflexão além do prático.

Em suma, os resultados demonstram que a diferença entre as modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão que permearam as investigações das professoras-pesquisadoras parece ter ocorrido devido aos temas estudados e também às características pessoais e profissionais de cada uma delas.

Passemos, então, a outra pergunta que norteou este estudo:

- Quais as concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa para sua formação profissional?

Na análise de dados, foi possível verificar as concepções das professoras-pesquisadoras a respeito dos seguintes aspectos relacionados à pesquisa-ação colaborativa: as sessões de reflexão, o diário das aulas, o artigo final, as conseqüências para os alunos e as contribuições para sua formação profissional.

Em relação às sessões de reflexão colaborativa, percebeu-se que as concepções das professoras-pesquisadoras são bastante positivas. Elas destacaram a aprendizagem colaborativa que as sessões viabilizaram. Segundo as professoras-pesquisadoras, as discussões ocorridas nas sessões de reflexão colaborativa possibilitaram que elas aprendessem com o grupo e, conseqüentemente, se desenvolvessem profissionalmente. Além disso, as professoras-pesquisadoras ressaltaram que, por meio das sessões, elas puderam aprender e refletir sobre os demais temas pesquisados, e não apenas sobre o próprio. Elas apontaram, ainda, que a reflexão feita em grupo pode revelar aspectos da prática pedagógica que, por vezes, a reflexão individual não evidencia.

A respeito do diário das aulas, as professoras-pesquisadoras salientaram sua eficácia como ferramenta de reflexão e de desenvolvimento profissional. Bárbara e Lory perceberam que manter um diário permite ao professor uma visão mais ampla dos acontecimentos da sala de aula, possibilitando um contraste entre as aulas e a percepção dos fatos recorrentes. Por outro lado, Tay e Emily demonstraram dificuldades em manter esse instrumento de reflexão: Tay indicou a falta de tempo para se dedicar à redação regular do diário, e Emily apontou a dificuldade em saber o quê registrar, principalmente devido à temática, de certo modo técnica, que estava investigando.

Com referência ao artigo final que escreveram, Bárbara e Tay acreditam que ele também foi uma importante ferramenta de reflexão. As duas professoras-pesquisadoras apontaram sua satisfação com as reflexões que puderam registrar em seus artigos. Lory e Emily relataram que enfrentaram dificuldades em analisar os dados da pesquisa. Emily considerou o tema que pesquisou muito restrito, o que limitou suas reflexões feitas no artigo. Lory, por sua vez, considerou seu tema muito amplo e teve dificuldades em discutir os resultados do seu estudo. Mesmo assim, Lory destacou a importância de ter produzido um artigo acadêmico durante sua formação universitária.

Em relação às conseqüências do desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa para os alunos, as professoras-pesquisadoras acreditam que foram positivas. Emily e Bárbara salientaram que a pesquisa-ação pode trazer segurança tanto para o professor como para os alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Lory e Tay apontaram que o envolvimento do professor com pesquisa-ação pode tornar as aulas melhores, uma vez que ele reflete mais sobre sua prática e busca aprimorá-la, o que é benéfico para os alunos. As professoras-pesquisadoras perceberam, ainda, que os alunos se tornaram mais conscientes sobre seus papéis no processo de aprender uma língua estrangeira. Além disso, as vozes dos próprios alunos, citadas nos artigos das professoras-pesquisadoras, evidenciaram que eles também perceberam melhoras em seu rendimento durante o semestre.

Várias foram as contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação profissional mencionadas pelas professoras-pesquisadoras. Elas apontaram que puderam aprender sobre como pesquisar a própria sala de aula. Destacaram, ainda, o aprimoramento da habilidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que proporcionou aprimoramento também da própria prática. As professoras-pesquisadoras mencionaram que tiveram contato com novas teorias e, além disso, puderam vivenciar na prática aquilo que estavam estudando na graduação, principalmente no que se refere à formação do professor reflexivo. Por fim, tiveram a oportunidade de teorizar sobre diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Essas foram, então, as principais concepções das professoras-pesquisadoras acerca da pesquisa-ação colaborativa que se evidenciaram nos dados. Acredito que destacar o que as professoras-pesquisadoras pensam sobre os variados aspectos desse instrumento de formação é de suma relevância, uma vez que, a partir de suas colocações, é possível pensar sobre maneiras mais apropriadas de utilizar a pesquisa-ação como instrumento de desenvolvimento profissional.

Como colocado na introdução, o principal intento deste estudo foi discutir como a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês em formação universitária. Muito longe de trazer uma receita pronta, o que seria incoerente com tudo o que foi discutido, os resultados deste trabalho sugerem apenas possibilidades de ação. Para este estudo, o modelo de pesquisa-ação colaborativa mostrado na Figura 3 da seção 1.2 se mostrou eficaz. Ressalto a importância das leituras teóricas que foram feitas ao longo do processo de pesquisa e de sua discussão em uma das sessões de reflexão colaborativa, pois isso permitiu uma visão mais acurada das participantes acerca do que estavam pesquisando.

Apesar dos resultados positivos alcançados neste estudo, dificuldades foram encontradas ao longo do caminho. Como exemplo, minha expectativa, não alcançada, de

que a maioria dos professores de inglês do Centro de Línguas aceitasse o convite de participar da pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que as dificuldades só não foram muitas porque tive a felicidade de contar com participantes realmente empenhadas com o compromisso assumido. Bárbara, Emily, Tay e Lory mostraram que são exemplos de profissionais comprometidas com a qualidade do ensino, como sintetiza o seguinte depoimento de Tay na primeira entrevista: “se é a minha profissão, se é o que eu escolhi fazer, eu tenho que buscar fazer da melhor maneira possível”.

Certamente, este trabalho trouxe contribuições também para minha vida profissional. Sempre busquei refletir sobre minha prática como professora de inglês e participar das discussões nas sessões de reflexão colaborativa provocou mudanças também na minha ação docente, pois os temas discutidos pelas participantes passaram a fazer parte das minhas inquietações. Além disso, assumir o papel de facilitadora da pesquisa-ação desenvolvida pelas professoras despertou em mim o desejo de me tornar uma formadora de professores e poder, assim, contribuir na formação universitária de outros docentes.

Tendo em vista os resultados apresentados, espero que este estudo tenha contribuído para o trabalho dos formadores de professores de línguas, ao mostrar que professores em formação universitária podem se beneficiar da pesquisa-ação colaborativa para seu próprio desenvolvimento profissional. Comungando das idéias das professoras-pesquisadoras, creio que inserir o desenvolvimento de pesquisa-ação colaborativa como parte do currículo enriqueceria consideravelmente a formação universitária dos professores de línguas. No entanto, como ressalta Rainey (2000), é importante ter o cuidado de realmente envolvê-los no processo e de não torná-lo algo impositivo.

Acredito que este estudo evidenciou, ainda, que há questões micro, do cotidiano da sala de aula de língua estrangeira, que precisam de um olhar crítico do professor, qualquer que seja seu contexto de atuação (escola pública ou particular, curso livre de idiomas). Como o estudo de Lory apontou, olhar para as diferenças entre os alunos – de conhecimento prévio da língua, de estilo de aprendizagem etc. – e valorizar a individualidade de cada um e o conhecimento que cada um traz consigo, suas limitações e também suas potencialidades; minimizar a dificuldade enfrentada por tantos ao aprender uma língua estrangeira; fazer com que todos se sintam bem e acolhidos no ambiente da sala de aula; mostrar ao aluno com dificuldades de que ele é capaz sim de aprender uma língua estrangeira e ao aluno com facilidade de que ele pode ajudar o colega e aprender com ele também são pequenas vitórias no dia-a-dia do professor que reflete e age

criticamente dentro do seu micro-mundo da sala de aula. Comungando do pensamento de Zeichner e Diniz-Pereira (2005), creio que essas atitudes devem ser valorizadas e discutidas durante a formação universitária dos professores de línguas.

A meu ver, o que foi dito no parágrafo anterior aponta um caminho para responder às questões levantadas no final da seção 1.4. Acredito que as atitudes mencionadas são um dos significados de diminuir a dor e o sofrimento dos alunos (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005) de língua estrangeira, independente de quem sejam esses alunos. São atitudes como aquelas que poderão melhorar a justiça da própria prática (CARR e KEMMIS, 1988) do professor de línguas e ignorá-las seria um exemplo de injustiça no contexto específico da sala de aula de língua estrangeira. Certamente, a área de Formação de Professores de Línguas carece de mais estudos que discutam essa temática.

Creio ser relevante ressaltar, ainda que de forma sucinta, o papel da linguagem em um trabalho dessa natureza. Foi por meio da linguagem que as professoras foram se constituindo como pesquisadoras, uma vez que todos os instrumentos metodológicos da pesquisa-ação colaborativa – sessões de reflexão colaborativa, diários, artigos, leituras teóricas, apresentações ao público – são permeados pela linguagem, seja em sua forma oral ou escrita. Sendo assim, todo o processo de pesquisa-ação colaborativa é lingüístico. Como propõe Bakhtin (1997), nossa consciência é constituída pela linguagem e desenvolvida na interação dialógica. Compreende-se, então, que o professor-pesquisador se forma e se constitui na relação com o outro e pelo outro.

Este trabalho procurou evidenciar a pesquisa como princípio formativo e proporcionar o fortalecimento da pesquisa-ação colaborativa na área de Formação de Professores de Línguas. Como se sabe, o desafio é de mão-dupla: tanto ensinar como aprender uma língua estrangeira requer trabalho árduo e constante. E são justamente os desafios que nos impulsionam a perseverar sempre.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BARGAL, D. Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research: towards the 60th anniversary of Lewin's 'Action research and minority problems' (1946). *Action research*, v. 4, n. 4, p. 367-388, 2006.

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, n. 67, 18 fev. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

BURNS, A. Action research. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005. p. 241-257.

CARR, W; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

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

CESTARI, J. A. *Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORNWELL, S. An interview with Anne Burns and Graham Crookes. *The Language Teacher*, v. 23.12, 1999. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/1999/12/cornwell>>. Acesso em: 4 out. 2007.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. In: *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p.130-144, 1993. Disponível em: <<http://www2.hawaii.edu/~crookes/acres.html>>. Acesso em: 2 out. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

EL-DIB, M. A. B. Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 24-35, 2007.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.137- 152.

FONSECA, C. F. *Interação professor-aluno por e-mail no ensino-aprendizagem de inglês: uma pesquisa-ação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar de Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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



GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, v. 19, n. 3, p. 257-271, 1998.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) *Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina, 2006.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. p. 1-22.

GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 105-134.

GORE, J. M.; ZEICHNER, K. M. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. *Teaching practice handbook*. Oxford: Heinemann, 1995.

HAMSTON, J. Bakhtin's theory of dialogue: a construct for pedagogy, methodology and analysis. *The Australian Educational Researcher*, v. 33, n. 1, p. 55-74, 2006.

HARMER, J. *How to teach English*. England: Longman, 1998.

HEAD, K.; TAYLOR, P. *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1997.

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, v. 15, 2006. Disponível em: <[www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/jorge.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/jorge.pdf)> Acesso em: 24 abr. 2007.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-335.

LISITA, V. M. S. de S. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador da sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MATRAVOLGYI DAMIÃO, S. Pesquisa-ação, análise continuada de necessidades e negociação: uma possibilidade metodológica. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 690-704.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A pesquisa-ação colaborativa como instrumento metodológico na formação continuada de professores de línguas estrangeiras. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 714-721.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. L. S. Action research as a tool for teacher autonomy. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 2008. (no prelo)

MILLS, G. E. *Action research: a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; FREIRE, A. M. F. Looking back into an action research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. *The ESPecialist*, v. 19, n. 2, p. 145-167, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

NUNAN, D. *Language teaching methodology*. England: Prentice Hall International, 1998.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B.L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

OLIVEIRA, R. S. A construção da prática pedagógica do licenciando em inglês. Quando a presença de um interlocutor crítico faz toda diferença. *Ao pé da letra*, v. 3, n. 2, p. 119-129, 2001.

OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAZOS, M. S. Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora em la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 1, n. 1, s/p, 2002. Disponível em: <[HTTP://dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)>. Acesso em: 21 mai. 2007.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

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

PETERS, J. Teachers engaging in action research: challenging some assumptions. *Educational Action Research*, v. 12, n. 4, p. 535-555, 2004.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*, 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2006.

RAINEY, I. Action research and the English as a foreign language practitioner: time to take stock. *Educational Action Research*, v. 8, n. 1, p. 65-91, 2000.

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

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 2001.

ROCHA, L. L.; FREIRE, A. M. F. O professor em formação e o conflito de currículos: uma experiência de pesquisa-ação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 2, p. 93-105, 2001.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 165-188.

ROSA, D. E. G. *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. 2003b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

RUBIN J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1994.

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

SILVESTRE, V. P. V. Buscando a comunicação genuína em sala de aula: uma pesquisa-ação. In: *VI Seminário de Línguas Estrangeiras*, 2005, Goiânia. VI Seminário de Línguas Estrangeiras – Programação e Resumos. p. 76-76.

SILVESTRE, V. P. V. Desvendando teorias pessoais e mudanças na prática pedagógica: uma experiência de reflexão colaborativa. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007a. p. 1058-1068.

SILVESTRE, V. P. V. Teorias pessoais de duas professoras de inglês e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula. *Solta a Voz*, v. 18, n. 2, p. 227-242, 2007b.

SILVESTRE, V. P. V. Problematização da prática: momentos críticos de uma aula de inglês discutidos em uma sessão de reflexão colaborativa. In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. *Teorizações sobre a formação de professores*. Goiânia, Editora da UFG (no prelo).

SMILES, T. L. Transforming teacher voice through writing for publication. *Teacher Education Quarterly*, v. 33, n. 3, 2006. Disponível em: <[http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3960/is\\_200607/ai\\_n16686985/print](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200607/ai_n16686985/print)>. Acesso em: 12 dez. 2006.

THORNE, C.; QIANG, W. Action research in language teacher education. *ELT Journal*, v. 50, n. 3, p. 254-262, 1996.

TICE, J. *The mixed ability class*. London: Richmond Publishing, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge, CUP, 1996.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, p. 205-228, 1977.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-93.

ZEICHNER, K. M. Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, v. 11, n. 2, p. 301-325, 2003.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

## **ANEXOS**

## Anexo A

### Questionário inicial

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Letras  
Pós-Graduação em Letras e Linguística  
Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- a) Na sua opinião, o que é ser professor?
- b) Por que você decidiu ser professora de inglês?
- c) Fale um pouco sobre a sua experiência como professora de inglês (há quanto tempo atua, onde trabalha(ou) etc.).
- d) Quais dificuldades você enfrenta como professora? Como você busca superá-las?
- e) Que contribuições o curso de Letras tem proporcionado para o seu desenvolvimento profissional?
- f) Em sua opinião, qual o papel social do professor de inglês no nosso país?
- g) A interesses de quem sua prática parece servir?
- h) Você se considera um professor reflexivo? Por quê?
- i) Você já desenvolveu algum tipo de pesquisa em sala de aula? Caso sim, como foi a experiência?
- j) Por que você tem interesse em participar desta pesquisa? Quais as suas expectativas?

## Anexo B

### Transcrição da sessão de reflexão colaborativa

#### 6ª sessão de reflexão colaborativa

**Data:** 19/10/06

**Foco:** Avaliação da pesquisa

**Viviane:** Então, hoje dia 19 de outubro, nossa sexta sessão e hoje é mesmo para a gente avaliar como é que foi esse primeiro bimestre, tanto da parte dos alunos quanto da pesquisa em si, do papel de vocês como pesquisadoras, tudo. Para a gente fazer uma reflexão mesmo sobre o que aconteceu e o que a gente pode fazer para melhorar, para continuar, se vale a pena continuar também, ver a posição de vocês.

**Emily:** Eu falei assim que eu estava meio perdida. Por quê? Porque eu li o que tinha que fazer, então eu anotei as dicas, as sugestões dos autores e estava fazendo. Aí eu percebi que ajudou, ajudou bastante algumas coisas, só que agora parece que estou precisando de **mais** ou (suspiro fundo) estou precisando de rever alguma coisa (riso) porque as coisas estão mais complexas um pouco e eu achei que eu estaria num estágio mais avançado e eu ainda estou tendo que **traduzir** algumas coisas, sabe? Assim, muito diferente do que eu estava fazendo antes, claro, (inaudível) acho que foi só aquele dia (primeira aula visionada) que eu traduzi simultâneo. Não estou fazendo isso mais, só que, estava falando para a Tay, eu falo o que tem que fazer, tento cortar “*I want you to*”, essas coisas por exemplo, corto essas coisas. Aí eu falo “*in pairs, you’re Simon, you’re Steve*”, aí eu falo. Aí depois eu dou o exemplo, eles (os autores) dão a sugestão de dar exemplo com aluno forte, não estou mais pegando aluno com dificuldade, aí o quê que acontece? “Fulano você pode explicar para a gente em português o que é para fazer?” A colega explica e eles ainda não entendem. (...) Aí eu pensei, outro dia, tudo bem esse dia eu fiquei doida, aí na próxima, foi ontem, “*Find someone who*” o primeiro dia que a gente brincou disso foi ontem, aí eu “*find*”, com gestos, “*find someone who has a dog*”, por exemplo. “I (inicial do nome da aluna), *you have a dog, right? Yes*”, por exemplo. Então, eu venho cá e escrevo Ieda, *in English*, “*so you write Ieda*”. Estava escrito *Find someone who – names*, escrevi Ieda, tal. **Expliquei, fiz todas as perguntas.** “Então está escrito aqui: *has a brother*. Como é que é a pergunta? Se eu estou falando para ele? *Do you have a brother?*” Treinei, no final, alguns não tinham entendido. A menina que eu **dei o nome lá**, ela não tinha entendido. (...) Aí quando eu falei assim, eu vi que a carinha dela estava meio assim, alguns entendem mas os outros ficam assim, né? Aí quando eu falei assim “*find*”, “encontre right? *Find someone who*, encontre *someone who*”. Aí ela “**ah, sim!**”. (...) Ou seja (...) (alguém diz alguma coisa – inaudível) Precisam de saber, eles têm problema de vocabulário, eles não sabem o vocabulário e não sabem se virar sem ele, entendeu? Então eles não passam por cima, e não é só ela, são vários. Não passam por cima de barreira. “Ah, vou escrever aqui então vou perguntar *do you...*”. **Não**, enquanto eles não entendem tudo... e não adianta eu tentar fazer... eu já fiz assim, vi que eles não entendiam, “vamos tentar!” Aí eles ficam: “*teacher, teacher*”, depois sozinhos, “*teacher, teacher*”. Entendeu? Aí tem hora que isso me dá uma falta de paciência. Mas aí eu me centro de novo (sorrindo) e fico tranqüila.

**Viviane:** Você fez aquela estratégia de *awareness* que a gente tinha falado? Sei lá, algum



questionário, alguma reflexão que eles possam fazer para o uso mesmo, “será que eu tenho que entender **tudo**?” Aquilo que a gente tinha falado, você chegou a fazer?

**Emily:** Eu não fiz assim em grupo não porque no primeiro dia eu já tinha feito uma coisa parecida. Mas eu conversei com eles em português no finalzinho e no começo de algumas aulas, foi até um tanto suficiente de aulas, sabe? Logo depois da aula filmada eu já expliquei. Eu falei “gente, não vou mais fazer isso. Então agora é assim, vocês vão tentar se virar, não precisa entender tudo”. E dei um monte de dicas. Aí no próximo dia falei de novo: “gente, cuidado, não precisa entender tudo, perceba o que vocês têm que fazer e tenta ir adiante com isso, né?” Falei várias vezes, falei assim, fiz essa pergunta: “vocês têm que entender todas as palavras para vocês entenderem?” “**Não, não precisa.**” Então foi mais assim eu com o grupão perguntando e eles respondendo. Porque assim, eu queria achar umas perguntas melhores para eles conversarem, mas acabou que eu achei que ia ficar muito repetitivo e não precisava, entendeu? Mas o pior é que é assim, é um ou outro que faz aquela carinha assim, só quando vai realizar a atividade, eles não entendem exatamente, sabe? Teve uma que era assim, era para falar, essa aí que eu falei para você dos dois irmãos, era para falar, então eu falei “*you say, number one, Steve plays tennis*” Aí, “L (inicial do nome da aluna), você fala o *number one* do Simon: *Simon does yoga*, entendeu?” Só que o quê que eu fiz? Não sei se foi exatamente isso, não me lembro muito bem, só que eu fiz perguntas para eles entenderem, por exemplo: *Do you like to play tennis?* O quê que eles fizeram? Eles foram no meu exemplo. Ficaram “*do you, do you, do you*”, entendeu? Ficaram fazendo pergunta. E eu falei, “gente, não é pergunta, você vai falar, porque é preciso entender o que você está falando”. Então assim, eu não sei o quê que é.

**Viviane:** Nesse caso, não foi porque como você sempre dá um modelo para eles seguirem, aí eles usaram o jeito que você usou porque eles têm como modelo?

**Emily:** Acho que foi. Esse aí eu tinha que ter escrito na hora porque eu esqueci, porque foi uma coisa interessante. Só que... para dar os exemplos eu tinha que falar uma coisa verdadeira. Então geralmente eu faço isso, eu preciso de falar de alguém que tem um *dog*, então eu pergunto “*Do you have a dog?*” Para checar, entendeu? E eles não separam ainda o que é informal e o que está dentro da coisa. (...) Ah, não sei, acho que o problema deles é muito *listening* mesmo. Mas assim, eu não acho que eles sejam tão fracos, sabe? A prova deles foi boa. Escrita também, eles são bons na escrita. Essa menina mesmo que quase não entende, ela faz mestrado, a média dela foi quase **dez**, porque ela é perfeita quando não (inaudível). Prova oral, coisa assim que eles já sabem, *what’s your name?* Perfeita, praticamente perfeita as coisas que ela fala. Só que assim entendimento de coisas mais complexas é que deixa a desejar.

**Viviane:** Mas será que então não é normal, às vezes assim sua expectativa que está muito grande? O que você acha Lory, como que está o seu grupo?

**Lory:** Bom, em relação à prova, eu também ia comentar com você (sorrindo), depois que fez a prova a coisa virou tudo de cabeça para baixo porque gente que eu pensei que estava entendendo bem saiu mal, gente que eu achei que estava perdido saiu melhor, então o negócio **virou ... uma coisa** (rindo)! Agora essa questão de *listening* que você estava falando, acho que talvez seja mesmo essa coisa dos alunos ainda acharem que eles têm que **entender cada pingão no i**, todas as palavrinhas que você fala. Eu não sei, eu tenho problema com isso também, às vezes eu vejo que os alunos não entendem, ou que eles pedem para repetir o enunciado, umas coisas que a gente sabe que se eles tivessem pegado uma palavrinha ou outra ali teriam entendido aquilo. Mas (...) essa necessidade de compreensão total (sorrindo).

- Emily:** Mas, então, vamos pensar aqui, se eles não precisam de entender tudo (...) o problema não é só eles entenderem tudo. O problema é que mesmo quando eles falam que entendem, faltam algumas palavras, eles não realizam da forma que era para fazer, entendeu? Mesmo com uma pessoa entendendo, explicando, ainda tem gente que não faz daquele jeito. Então não é só questão de não entender tudo, eles podem...
- Tay:** Eu acho, pela minha experiência, que isso ainda é questão do entender tudo. Porque quando você fala para o aluno em português e fica claro para o aluno o que ele tem que **fazer** (...). Aí eu acho que eles viram para o papel (...) e ainda fala assim: “não, mas o quê que quer dizer isso, o quê que significa isso”, entendeu? Só saber o que é para ser feito não serve, não basta. Ele tem que **entender aquilo tintin por tintin**. “Ah, então o que quer dizer esse *find someone who*? É que eu tenho que fazer pergunta?” Entendeu? Não é isso. Eles querem entender que *find someone who* é encontre alguém que (...) faça taranã-taranã, coma taranã-taranã. E aí isso vira uma confusão na cabeça deles porque isso é um **comando** para que você tenha uma ação, para que você realize uma ação. E eles não diferenciam comando, faça isso, com a ação de fazer aquilo, né? Você tem que achar alguém que faça isso, então “qual que é a pergunta?” A pergunta é tal. (...) Então quando você fala assim “*find someone who*, encontre alguém que”. Aí você vira para ele e fala assim “então você vai fazer a pergunta: você tem não sei o que lá?” o que isso tem a ver com encontre alguém que, na cabeça deles, entendeu? Acho que é a necessidade de trazer aquilo para a língua mãe ainda, sabe? É complicado. Eu, no meu Inglês II agora, eu expliquei em português, *find someone who*, expliquei tintin por tintin, **em português**, isso aqui é um comando, “gente, eu estou dando uma ordem para vocês, eu estou estabelecendo uma atividade, vocês têm que encontrar pessoas que realizem essa atividade, a atividade está aqui, então para encontrar a pessoa você vai ter que fazer o quê? Você vai ter que perguntar se caso aquela pessoa faz isso, se ela fizer isso, o quê que significa? Ah, que você encontrou a pessoa. Então você vai fazer o quê? Anotar o nome dela.” **Em português**. Porque eu acho também que ficar batendo na tecla demais quando no inglês não está indo, eu chuto o pau da barraca e vamos embora.
- Lory:** Essa questão de não entender o que é para ser feito ela pode ser muito séria ainda mais visto na questão da prova escrita. Eu até conversei com os alunos que tiveram nota baixa, fui conversar com eles e eles falando “ah, professora, eu não entendi o que era para fazer e tal”. E parece que (...) bloqueia mesmo o aluno, às vezes nem **tenta** fazer, não entendeu completamente o enunciado que está ali, às vezes um exercício que ele já tinha feito em sala várias vezes mas você colocou o enunciado ali bonitinho (...) aí morreu (rindo), não consegue.
- Tay:** Emily, eu expliquei em português o funcionamento do *find someone who*, em português, porque é uma coisa que eles vão fazer **até** o final do curso. Tem muita atividade de *find someone who*, *find someone who*, *find someone who*, e aí eu chegava no meu Inglês III no ano passado e eu tinha o mesmo problema. Eu falava *find someone who*, dava lá, não sei o que *last week*, quando eles estavam estudando o passado simples, aí virava assim, quando eu ia observar eles estavam assim, ao invés de fazer a pergunta, falavam assim: “*has traveled last week*?” e aí o quê que acontecia? Eu falava “gente, mas (...)”. Aquilo ficou na minha cabeça. Aí eu parei a aula, numa dessas vezes, não me lembro qual especificamente que foi, lembro que foi no começo, acho que foi logo quando eu percebi o que estava acontecendo, falei “não, pára”. Falei: “vocês já fizeram essa atividade? Como é que funciona?” “não, não sei o quê, não sei o quê, a gente não está entendendo como é que é”. Tive que **explicar** também: “é um **comando**, é um **pedido**, é uma ordem e tal, vocês vão fazer isso e isso”. E eles “ah, tá!” Então eu já expliquei logo de cara no Inglês II, “olha é assim, assim e assim. Gente, a **lógica** da coisa, não o que significava, mas como a **lógica** da coisa funcionava. Você tem que

encontrar pessoas que façam isso. Como que você vai encontrar pessoas? Você vai olhar na bola de cristal? Não! Como é que você tem que fazer para verificar se as pessoas realizam essas ações?” “ah, perguntando.” “Ah, então tá, você vai perguntar. Você vai perguntar o quê? E depois que você perguntar, se a pessoa te responder sim?” “a gente anota.” “E se a pessoa te responder não? Você vai anotar?” Sabe, é uma coisa muito assim parece que falta um pouco do (...) raciocínio **lógico** da coisa, entendeu?

**Viviane:** Eu acho que é até questão de experiência mesmo com esse tipo de atividade porque é muito de aula de curso de língua mesmo, né? Por exemplo, se você faz um *hangman*, você desenhou ali aquela forquilha, colocou os pauzinhos você não **precisa explicar a atividade**. Eles já sabem o que é para fazer, entendeu? Agora esse tipo de atividade não é uma coisa que eles estão acostumados. Então eu acho que o que a Tay falou é muito relevante, assim, de quando você sentir que são atividades mais **complexas** e que eles não estão acostumados, na minha opinião pelo menos, não tem problema recorrer ao português, **nesse caso**, porque evitaria isso que você está falando deles ficarem assim “ai, e agora o quê que eu vou fazer?” Questão de tempo e até de (...) desgaste seu mesmo, dos próprios alunos de ficarem tentando entender. Às vezes se sentir frustrado porque não entendeu. O quê que você acha?

**Emily:** Eu acho bom. (risos) Eu faço isso. Por exemplo, eu tive que falar “encontre alguém que” porque realmente esse *who* é (...) uma coisa que eles não (...) o *relative clause* que eles não aprenderam ainda. Então eu falei assim “*find someone who has a dog*”, então eu falei “encontre alguém **que** tal, tal. Mas eu não queria explicar **tudo, tudo, tudo** em português. Mas realmente às vezes precisa. Mas eu fico meio frustrada assim, está toda numa expectativa assim de ter resultado mas talvez eu tenha que ficar mais tranqüila e esperar o tempo deles mesmo. Porque também eu não quero ficar explicando... talvez nesse caso seria interessante porque vai fazer várias vezes, mas eu não queira ficar explicando tudo em português porque eu já estava querendo ver assim que eles (...) aprendessem, mas eu fico feliz porque pelo menos *ask and answer* (rindo) eles já sabem. *Ask your pair* e eles já sabem que é para fazer pergunta. Mas assim, qual **que é a pergunta exatamente**, mas também a gente pensa que é fácil e é complicado, né? Então tinha a figurinha lá com o número... não sei (...) tem que dar um tempo **assim** ver como é que é.

**Tay:** Eu também acho e outra coisa, é uma tecla que eu bato sempre, não adianta (...) esse **mito** de que o aluno tem que entrar na sala de aula, ele tem que entender absolutamente tudo em **inglês** e o professor (...) não adianta (...) **se vira. Tá...** Você vai indo **mas é um processo gradativo, gente**, é um processo gradativo. Entra numa sala de alemão (...) entra numa sala de russo e vivencia isso para ver como que a gente se sente. E nós somos **professores de língua**, então é complicado e eu acho que é um processo gradativo. É lógico que (...) quando você entrar às vezes você vai falar assim: “*make the question to your partner*”. Ele não **entendia** e agora ele **já entende**. Entendeu? É um processo. Então é uma coisa que eu acho assim (...) é lógico que eu não vou ficar falando só **português**. Mas eu quebrei essa barreira comigo e foi uma coisa que me deu uma segurança quando a D (professora da graduação) toca nesse assunto dentro de sala de aula. Então às vezes a gente fica se martirizando porque o aluno “não, não estou entendendo” e é complicado nível inicial (...), sabe? Eu não tenho problema, eu vou até o final do Inglês II, eu acho assim vai até ao máximo que der, mas eu não me sinto bem, não me sinto a vontade em deixar os alunos (...) eu olho para a cara do povo e eu vejo o **ponto de interrogação na cabeça deles**, entendeu? Aí eu paro a aula e falo em português “gente, vocês estão entendendo? Porque eu estou olhando para vocês e vocês estão com cara de **ponto de interrogação**. O quê que está acontecendo?” “não, professora, não estou entendendo.” Aí eu paro, volto ,

tento explicar de outro jeito. Mas por exemplo, *find someone who*, tem exercícios que é difícil, você explica pausadamente, simplifica, vai no quadro, põe exemplo no quadro, chama aluno, dá exemplo do aluno. Para o aluno chegar no Inglês III e não ter entendido a lógica de um *find out who* é preocupante...

**Viviane:** Pode ser também que ele nunca tenha feito essa atividade. (As demais participantes concordam). Às vezes aluno de teste de nível, só com inglês de escola meio que conseguiu passar, porque tem casos assim, né?

**Tay:** E aí o quê que acontece? O cara já está no inglês 3 (...) e aí você deixa o cara lá “não, não entendi, não sei o que...” e vai levando e vai fazendo, né? Tal, tal, tal.(...) vai logo, explica logo o que é, o que é para fazer, por que que é para fazer, qual a função, qual que é o significado daquilo que ele **vai embora**. Aí uma vez que você explica em português, **acabou**, você não precisa explicar mais nada. Nunca mais em português. Aí às vezes você fica explicando em inglês e o aluno... várias vezes, várias vezes e aluno fica lá “hã??”

**Viviane:** Emily, o que você acha de você assistir a aula de outros professores de nível 1 também? Para você comparar mesmo, questão tanto da resposta dos alunos quanto das estratégias que a professora usa, o que você acha?

**Emily:** Eu estava programando em fazer isso já (rindo). Só porque eu estou muito cansada. Mas talvez eu tenha que achar um Inglês I mais acessível. Eu queria assistir o da Lory, só que o da Lory eu tenho que ficar aqui quinta-feira (...) a tarde inteira (...) na canseira que eu estou (...) mas eu tenho que fazer isso mesmo, eu tenho que ver quando (rindo).

**Tay:** É de sala para sala também. Às vezes você pega uma sala...(alguém diz alguma coisa – inaudível)

**Bárbara:** O T (outro professor do CL) tem uma hoje 15:10hs.

**Tay:** Então varia de aluno para aluno, às vezes você pega uma turma que tem (...) um raciocínio lógico muito **rápido**, e eles pegam **rápido** e aí aquele que não entendeu (...) **se vira**...

**Emily:** Eu substitui a aula da R (professora do CL) também e eu não percebi muito isso não. Mas o quê que acontece? Foram atividades mais simples, né, porque eu estava só substituindo, assim foi rápido. (...) Mas também eles têm muito daquele negócio de um entende e conta para o outro. Tinha uma menina lá que eu tenho que falar com a R, ela estava traduzindo, a gente estava lendo um texto e ela estava **traduzindo** o texto **todinho** para a coleguinha do lado. Uma forte e uma fraca na língua e a forte traduzindo o texto todinho, **tudo** que a gente ia fazer, coisa basiquinhas (...). Eu percebi que eles entendiam um pouquinho mais rápido mas a colega que parece com algumas que eu tenho recebia a informação todinha em português. Aí não é bom. Ou a professora fala em português e todo mundo entende... porque senão ela **descansa sempre**. Realmente varia de turma para turma, mas eu quero assistir ainda com um outro professor, quero ver às vezes uma estratégia diferente e tal.

**Viviane:** É, e assim como você vai estar de fora do grupo você observa também aqueles alunos, como que eles estão reagindo e como que o professor também está lidando com esses alunos, né? Isso que você já fez com a turma da R. Mas assim, focaliza nisso que eu acho que é o problema assim que você está querendo resolver, né? Você acha que seria o caso de filmar uma aula sua, assim só para você, não para a gente discutir na sessão, para você comparar um pouco, fazer um paralelo com aquela outra? Para você realmente se ver porque às vezes a gente fica **aqui**, né, e é difícil de ver, mas ali no vídeo... Talvez ver a reação dos alunos também.

**Emily:** Já deu um tempinho, se pudesse filmar pelo menos só para eu ver assim acho que seria bom. (Viviane faz uma pergunta - inaudível) Segunda e quarta...

**Viviane:** Agora eu já posso segunda e quarta, minha turma de segunda e quarta acabou.

**Emily:** 17:10hs.

- Viviane:** Só essa quarta agora que eu vou substituir uma professora, mas aí na segunda, nessa segunda agora não tem aula, né, na outra segunda eu já posso. Se você quiser... (...) Vocês meninas? Vamos passar para a Lory, porque ela começou a falar, né?
- Lory:** Eu acabei falando tudo que eu ia falar já nos comentários (rindo) entre... Bom (...) eu estava tentando aplicar aquelas estratégias, como eu já tinha comentado. Mas aí... Uma coisa que eu percebi foi que parece que não está adiantando muito essa coisa de ficar tentando separar os pares e colocar o pessoal... Porque acaba que eles voltam para o lugar que eles estavam. Eu fico tentando colocar junto quem eu quero que trabalhe, por exemplo, os alunos supostamente mais fortes com os mais fracos, mas eles estabeleceram, assim, amizades mesmo. Então é uma luta constante, eu mudando eles de lugar, eles voltando, eles voltando. E até que você acaba (riso) desistindo de fazer, porque senão eu ia ter que mandar eles trocarem de lugar seis vezes por aula!
- Tay:** Como é que é? Você põe eles para trabalhar e depois que eles terminam a atividade eles voltam para o lugar?
- Lory:** É, eles voltam para o lugar porque eles fizeram amizades, assim, então...
- Tay:** Lory, você vai falar “Não, não é para voltar para o lugar, é para ficar com o par que você começou.”
- Lory:** Não, mas é que aí não é para fazer atividade de par mais, entendeu? Aí já...
- Tay:** Não, mas é para continuar! Eu falo. “*Sit with fulano*”, tarãã, tarãã. Terminou a atividade, na hora que eu vejo eles pegando... “*no, no, no. You can sit, stay there, you’re going to work together again*”.
- Lory:** É, eles fizeram uma panelinhas lá e aí são amigos, uns que vêm juntos, sentam juntos, então é uma coisa...
- Viviane:** No caso, dentro das panelinhas, você notou que ficou, assim, a panelinha dos mais fracos, a panelinha dos... –assim, tudo entre aspas – mas assim aquelas panelinhas já...
- Lory:** Algumas sim, mas até que não tem tanto isso não. O pessoal fez amizade mas eu vi uma divisão assim por idade também um pouco. Porque tem uns bem adolescentezinhos, meninos de 16, 17 anos, umas pessoas mais velhas. Então até que não é **vão** ruim porque não é só por nível de língua. Mas continua a minha luta (rindo) tentando colocar os fortes e os outros para trabalharem juntos (rindo).
- Viviane:** No caso, se você vir que eles não estão... Que está, assim, dessa forma: um mais forte com um que tem mais dificuldade, então talvez se eles têm afinidade seja até um ponto a mais, um ponto a favor. Porque também se ele está com uma pessoa que ele não se sente bem, aí...
- Tay:** Mas sabe qual que é um problema que eu vejo nisso, Viviane? Às vezes cria problema dentro de sala de aula. Eu passei por isso. Eu passei por isso na primeira vez que eu dei aula, no inglês 2. Tinham os grupinhos que sedavam bem, tarãã, tarãã. Muitos estavam entrando com a prova de nível, a maioria, e aí sentava no cantinho o pessoal mais velho, um quarteto de umas alunas por volta de 40, quarenta e poucos anos, aí sentavam os meninos do Aplicação tarãã, na época por volta dos 15, 16 anos, e aí depois sentava o pessoal da universidade na faixa etária dos 20 anos. O quê que aconteceu? O comportamento ele é diferente de uma pessoa que tem 40 anos e de um menino do Aplicação que tem 15. E por causa de conversas, às vezes eles conversavam, se empolgavam, também era uma sala com 29 alunos, tal. **Um dia deu uma confusão dentro de sala de aula.** E eu inexperiente, né. Não sabia contornar, não sabia o que fazer. Por quê? Porque as mulheres que eram mais velhas apelaram com os meninos que eram mais novos, né? E aí virou uma discussão na sala e eu cortei. Nessas horas eu perco... também, né, desço um pouco do salto alto, e aí eu falei “olha, vamos parar com isso. E eu acho assim está todo mundo aqui, vocês estão numa sala de aula... Aí eu dei uma ( ) e falei “é para mudar minha atitude em relação a vocês? Eu vou mudar é com

todo mundo! Porque vocês são uma comunidade, vocês estão aqui como uma comunidade, vocês não estão sozinhos”. E aí foi. E esse que é o problema, você deixar criar esse tipo de panelinhas só pensando assim “não, não tem problema por causa da língua”. Mas não é só por causa da língua. Você tem um contexto social ali dentro, você tem todo um, sabe? Um ambiente social e muitas vezes eles vão levando isso. Essa turma que estava no Inglês II comigo eles estão agora no Inglês V comigo, passaram pela Bárbara no Inglês IV. Muitos deles, eles vêm juntos. E aí quando você deixa estabelecer demais esses linkizinhos, tarãã, tarãã, pode ser que acabe dando problema. Eu faço o seguinte: eu mando sentar separado, às vezes um forte com um fraco, e tarãã. O meu Inglês II os meninos já estão há quase um ano estudando juntos e não sabiam o nome um do outro! Falei “como assim?!” então quer dizer, é esse tipo de coisa, entendeu? Não cria aquele ambiente de amizade, de ajudar o colega, sabe? Você tem que ter isso em sala de aula.

**Bárbara:** E quanto mais você conseguir fazer uma turma ser um **grupo** melhor é o rendimento da turma. Isso é uma coisa assim que eu bato nessa tecla, como a Tay disse (rindo), tentar fazer a turma virar um grupo, eles se sentirem que eles são um grupo, que eles podem contar com cada um.

**Tay:** Porque é normal você sentar e se afinizar com certas pessoas, é igual em qualquer lugar. Só que você tem... eu acho assim, um dos papéis do professor é **forçar** sim. Igual a Bárbara falou, estabelecer uma relação assim de (hesitando) não sei se simbiose é a palavra certa, mas essa relação de colaboração mútua, sabe? Você ficar sentado sempre com o seu parzinho ali, o que vai te acrescentar isso, às vezes? Você pode estar perdendo muita coisa! Eu tenho um casal de marido e mulher, **sempre sentaram juntos**, sempre todas as atividades são feito quem? Ele e ela. O quê que eu faço? Primeira coisa, chegar na sala de aula – e eu faço de propósito (rindo) – sentaram. Na hora que eles sentam: “sentaram?” “sentamos?” “agora pega o material de vocês, fulano, sicrano, beltrano, tarãã, tarãã, tarãã”. “no, teacher!” “Yes, teacher. Come on.” (estala os dedos) e vai. Porque senão...

**Viviane:** O que você acha de talvez então fazer estratégias de integração do grupo mesmo? Assim, há várias. Por exemplo, uma professora uma vez me falou essa: ela pega uma folha de jornal grande, em pares eles pegam, cada par recebe uma folha de jornal, aí põe uma música, de festa mesmo, e eles têm que dançar em cima dessa folha de jornal. Então é grande, né, está lá todo mundo. Aí pára a música, todo mundo tem que trocar de par. Aí pega essa folha e dobra ao meio. Põe lá no chão, tem que dançar lá em cima. Então já está um pouquinho menor, né, o espaço. Aí troca de música, troca de par. Aí sei lá, eles têm que se misturar. Aí dobra mais uma vez o jornal. Vai dobrando até ficar um **pedacinho** assim e os dois têm que dançar ali naquele pedacinho. Então assim, para eles se conhecerem mesmo, perder essa coisa assim de “ah, quem que é esse?” Então há várias estratégias, que são estratégias de grupo.

**Bárbara:** Ou então você pode... Porque eu estou fazendo núcleo livre aqui na [Faculdade de] Educação física e a gente fez uma atividade assim: coloca uma música e você fala assim “agora eu quero um grupo de quatro”, aí quem ficar de fora, assim, vai saindo ou você pode inventar, pagar uma prenda, alguma coisa...

**Viviane:** Ou alguma coisa da aula, né? Fale uma sentença no *present simple*, sei lá, alguma coisa assim. Mas assim promover estratégias mesmo de integração de grupo para eles se conhecerem, saber o nome do colega. Até fazer um joguinho que ele tenha que falar o nome de todo mundo, não sabe. “Nossa, mas porquê? Quanto tempo que a gente está junto, não sabe o nome do colega?” Sabe? Para eles se tocarem “nossa, eu não sei o nome do meu colega”. Até atividades assim, já aproveitando o conteúdo, para saber o gosto do colega, o que ele gosta de fazer... Vocês estão com o *Present Simple*, né? Dá para trabalhar muito isso. Assim, para se conhecerem mesmo, às vezes tem afinidades e não sabem, né? O que você acha?

- Lory:** É eu acho... (troca o lado da fita) Eu acho uma boa idéia. Eu acho que eu vou tentar fazer depois e você estava falando essa questão do *Present Simple* aí, acho que tem como adaptar essa brincadeira também, usando estruturas do inglês mesmo, sem ser só dançar, só o movimento, eles terem que falar alguma coisa com esse par, né? Acho que dá para fazer muita coisa trocando os pares.
- Viviane:** Tem uma outra assim de dar as mãos, como é que é, essa eu nunca fiz, eu só ouvi falar também, parece que eles dão as mãos aí depois... não. Faz um grupo aí eles dão as mãos e eles tem q se desvirar pra voltar sem soltar a mão do colega. Um negócio também pra fazer par, pega várias fitinhas de barbante, segura, aí cada um tem que pegar uma pontinha e aí quando você solta, ele tem que ficar com a pessoa que está com o mesmo barbante. Então assim, fica aquela coisa: não foi a professora que falou “você tem que fazer com esse”. Foi o acaso (rindo). Aí torcer para ficar um mais forte e um mais fraco (rindo). Mas, se não ficar... Acho que não tem muito disso também, dois alunos que têm dificuldade **também** podem aprender... Acho que só de estar junto com o outro...
- Tay:** E aí você tem um ciclo também, né? Às vezes um dia que ficaram duas pessoas que têm mais dificuldade e tal, num outro dia não vai rolar, pode ser que fique um que tenha e outro que não. É o ciclo, e vai girando. E aí eu acho que rende muito mais. Eu não gosto desse negócio de a pessoa trabalha sempre com a mesma pessoa. (Bárbara: É, eu também não.) Porque chega uma hora que... E é um problema na minha turma de (Inglês) V, eu evito também deixar os meninos juntos justamente por isso **também**. O fato deles já se conhecerem, já terem estabelecido o elo de relação e tal. Muitos são rápidos, principalmente o L, a M e aí o quê que acontece? Eles começam a conversar em português e fazer fofquinha: “ah, da escola não sei o quê, o fulano, o sicrano”. Quer dizer, então eu tenho que manejar isso dentro da sala de aula. E às vezes para não perder tempo, eu falo assim “fulano, tarãã, tarãã. Sicrano, tarãã, tarãã”. E os que chegam atrasados sentam juntos. Porque não dá, se você deixar os grupinhos chega uma hora... Já passei por umas já.
- Viviane:** Mas aí, Lory, você acha que você continua com esse mesmo tema? Ou você acha que é o momento de talvez você trabalhar outra coisa, o que você acha? Porque a pesquisa-ação ela não tem que... Por exemplo, você tem que trabalhar o **semestre** inteiro com aquilo. Se você sentir que aquilo já não, né? Que você está sentindo necessidade de uma outra coisa, então você pode reavaliar. O que você acha?
- Lory:** Não, eu acho que essa questão ainda está presente, só que como a Emily falou, eu acho que eu gostaria de ver mais estratégias, outras coisas diferentes talvez para tentar... Porque, bom, naqueles livros, no livro que você me deu, naqueles outros textos, tinha basicamente a mesma coisa, assim, (sorrindo) de formas diferentes. Então talvez pudesse tentar mais estratégias porque o problema ainda está lá, dessa separação, o pessoal fica meio calado, não participa. Até quando eu pergunto uma coisa, todo mundo responde junto, parece que eu até vejo quais são as vozes que respondem (sorrindo). O coro vem de um lado só da sala (sorrindo). Então o problema ainda está lá (riso).
- Emily:** Se você achar que já está criando aquele clima assim você podia pensar talvez **toda** aula você começar com um *warmer* que vai fazer essa mistura. Aí existem milhões: “um, dois, três, quatro. Agora os uns junto, os dois junto, os três junto” e toda aula você tentar fazer assim alguma coisa para desmanchar. Porque assim, já que você tem uma turma **tão** diferente, que a minha, assim, diminuiu, alguns desistiram e está um grupo amigo, eu não sinto muito essa diferença. Mas se está assim, vai virar uma UFG aqui no começo. E a gente colhe os frutos até hoje, o pessoal não gosta da gente. Fica aquele negócio assim “ah, fulano falou mal disso”...
- Tay:** Eu fazia assim, Lory, também às vezes, se eu fizer uma atividade dinâmica num momento que você não pode dispor de muito tempo, eu mandava eles sortear.

Chegava na sala de aula, eles sorteavam frutas, aí perguntava o nome da fruta. Fruta com fruta, número com número, primeira letra do nome com primeira letra do nome, mesmo mês de aniversário, essas coisas assim. Agora eu penso assim: colocou junto, tem que dar uma atividade em que eles possam trocar informação, entendeu? Que eles se sintam à vontade para trocar informação com o outro, para poder quebrar o gelo. Porque você põe lá os caras para sentarem juntos para fazer uma atividade aí fala assim “fulano, complete não sei o quê”. Não adiantou nada sentar junto, entendeu? Tem que dar uma atividade de *speaking*, alguma coisa de dinâmica de fala para eles se integrarem. Eu acho mais interessante.

**Viviane:** Eu me lembrei de uma agora também do palitinho, você fazer no palito de picolé os números, dois palitinhos com o número 1, dois com o número 2, com o número de alunos que você tem. Aí você tampa, né, e pede para cada um pegar um palito. Aí depois ele tem que ficar com o número. Ou colorido, acho que estratégias tem...

**Lory:** Eu já fiz isso com papeizinhos

**Tay:** Na internet tem demais! *Ice breakers, mingling activities*, tem muito. Nossa!

**Viviane:** Então no caso agora você vai tentar esse tipo de estratégia?

**Lory:** Um hum, para tentar ver se com uma interação, socialização, esse problema da diferença de nível de língua possa melhorar. Tentar uma outra abordagem (riso). Um outro *approach*. Abordagem socializadora (rindo).

**Tay:** Ah.. Quê que é para falar mesmo? (riso) ah, tá. Bom, eu estou utilizando, né, *task based* e às vezes o *PPP*. Eu acho assim que os meninos... – foi bom, agora que a gente teve a prova oral, deu para dar uma sacada do que estava acontecendo – eles dentro de sala de aula, no momento do *task*, no momento que eles **têm** que conversar, que eles **têm** que desenvolver a atividade, eles são **muito** engajados, essa turma do Inglês V eles são muito engajados. Eles fazem **mesmo**. O que eu peço para eles fazerem eles fazem e eles tentam. Ontem uma menina virou para mim e falou assim “professora, como é que eu posso falar isso?” “não sei, agora eu não sei de nada. Vocês têm que tentar, vocês têm que dar um jeito de se expressar...”. E **fazem**, eles se viram e fazem, e são engajados. Passei, posso nos grupos verificando língua e eles tentam falar em inglês. Eles estão falando em inglês o **tempo inteiro**. Quando eles vão me perguntar alguma coisa... tem uma aluna só que ela é preguiçosa, que ela muda para o português muito fácil. E são sentenças simples que ela já tem conhecimento mas pára, ela teve uma duvidazinha ela “ah, vou falar em português mesmo”. É assim. Os outros, eles se viram, me perguntam em inglês. Então eles estão se divertindo, eles me deram *feedback* positivo que eles estão gostando, que está sendo ótimo, tarãã, tarãã, tarãã. Chegou na hora da prova oral me preocupou. Porque na prova oral eu assustei. Na prova escrita, bem a prova escrita eu ainda estou corrigindo, as que eu já corriji eles se saíram bem. Tiveram alguns alunos que não foram tão bem. Aí é com *accuracy*. (...) Quando veio com a prova oral e com a prova escrita, que eu dei uma olhada, - porque eles estão tendo oportunidade de se comunicar, eles estão tendo oportunidade de falar, eles estão trabalhando as estruturas, tarãã, tarãã – mas vem o *accuracy*. Aí eu falei “Uou, e agora, né?” E aí eu pensei assim vou continuar trabalhando *task based* e *PPP*, tarãã, tarãã. Conversei com o B (supervisor de Tay), falei “olha, B, e se acontecer isso, isso e isso?” Ele falou assim “Tay, aconteceu isso, volta para o básico, volta para o *PPP*, apresentação explícita de conteúdo”. Aí eu pensei o seguinte: nesse caso, como é muita coisa e tudo, eu fazer o q a D (professora da graduação) propôs, sabe? Falei para os meninos ontem, “ah, como é q foi a prova?”, falei “olha, alguns foram bem, aqueles que praticaram em casa. Mas teve gente que foi mal.” Aí eu expliquei, explicitiei que é uma turma boa, eu estou sempre deixando a auto-estima deles lá em cima, sabe? Sempre falando que a turma é muito boa, que eles são muito bons, que eles são muito dedicados, dispostos e motivados etc., que é muito bom



dar aula para eles e tudo. **Mas que** dentro do aprendizado de língua, não tem aprendizado sem *hardwork*. Que eles têm que trabalhar, que o método comunicativo, ele é muito bom, ele é isso e aquilo, ele te dá, né, a competência de comunicação e tudo, **mas** que tem que ter uma base por trás disso e que a gramática, o estudo metodológico lá, o estudo regulado tal, ele **tem** que ser feito em casa, né? Então a maioria não tem dicionário, a maioria não tem um livro de gramática em casa. E pôxa vida, você vai olhar no *English File*, ou nesses livros comunicativos, a gramática é muito... ‘pá’, é um topicozinho, uma coisa. (? : faz falta( ) ) Faz! Eu acho que faz. Eu acho que uma coisa complementa a outra. Eu não acredito que uma coisa isolada dá conta de tudo, entendeu? Porque você não tem **só um** tipo de aluno dentro da sala de aula. Você não tem só um tipo de aprendizado, um tipo de inteligência. **Não dá** para você acreditar que somente o método comunicativo vai suprir a necessidade do aluno de *accuracy*, *fluency*, *tarãã*, *tarãã*, *tarãã*, entendeu? Então eu falei “você tem que estudar em casa, *tarãã*, *tarãã*.” Porque eu não vou ficar fazendo exercício de gramática em sala de aula! Também não acho. Mas me preocupou o *accuracy* deles. Aí o quê que eu pensei? Falei “pôxa, eles estão tendo oportunidade de fala, eles estão falando inglês, estamos trabalhando estrutura, *tarãã*, *tarãã*. Mas como que é...” Porque você sabe que numa sala com 26 alunos não dá para você monitorar todos e ficar corrigindo o aluno o tempo todo. Você não pode corrigir o aluno no momento que o cara está falando! (...) E aí como é que você trabalha em cima do *accuracy*? Entendeu? Me preocupou demais porque na prova... e a questão do vocabulário, que eles conseguem se comunicar e tal, mas faltou vocabulário na hora da prova. E aí eu estou fazendo estratégias de aprendizagem de vocabulário. Essas estratégias estou passando para fazerem em casa e tal, né? Mas o *accuracy* me preocupou!

**Viviane:** E você acha que, no caso, foi pelo o que você está fazendo, se você estivesse fazendo só o *PPP* você acha que teria acontecido a mesma coisa ou não?

**Tay:** Não, eles já vieram com esses problemas de *accuracy*. E tanto é que, tanto problema de *accuracy* que eu estou dando estratégia de escrita de parágrafo. Porque era muito caótico, né? E aí aquele pensamento em português, aquela coisa “pensei, escrevo. Pensei em português, eu falo”. E aí vai. Então eles trazem, é isso que me preocupa e é uma coisa que... Engraçado, eu me identifico demais com a D (professora da graduação) nesse ponto. Ela está vendo isso na graduação e é o que está acontecendo no Centro de Línguas, e é **aí** que está refletindo lá no inglês 8, que está... (? : um caos) um caos! Porque o aluno não conhece a estrutura sintática da língua! (...) Entendeu? (...) aí vira um balaio de gato, que a coisa passa a não fazer sentido nem em português mais, quando você traduz o que eles escreveram para o português. (suspira) Então eu acho que a gente tem... Na minha prática eu quero trabalhar e arrumar estratégias nem que seja para eles fazerem em casa, mas que **force**, que **obrigue**, que o aluno trabalhe **sim** a parte sintática da língua. Porque eles trazem, eles estão trazendo isso e eu não quero... Então, “espera aí, está no (Inglês) V já! Passou da metade do curso.” Entendeu? Mas assim está sendo ótimo, a experiência está sendo **ótima**. Não estou tendo problema, estou tendo resultados positivos. Ontem eu fiz com *have to* e *must* e aí coloquei lá no quadro sobre regras, sobre leis, se eles achavam que era necessário, a discussão era essa. Comecei com *topic*, basicamente, né? Se é necessário, qual a importância disso, *tarãã*, *tarãã*. Discutiram, discutiram, discutiram. Conversaram **em inglês**. E aí tinha um vocabuláriozinho, uma coisa, me perguntava, e eu colocava lá no quadro, tal. (...) no final, me deram *feedback*. “Então agora vamos fazer o seguinte: vocês vão ser diretores de uma escola, vocês estão montando uma escola, vocês vão estabelecer as regras para os alunos de vocês. Vocês que vão montar o manual de regras. O que o cara pode ou não pode fazer”.

- Viviane:** Essa era a tarefa?
- Tay:** Era a tarefa. Era o *task*. E aí apareceu, eu anotei. Porque aí apareceu *you have to, you must, you can, you need, you're prohibited*, tarãã. Apareceram várias maneiras de falar. E aí depois eu tentei jogar para fixar a estrutura, porque eu falei assim “bom, foi o *task*, né, apareceu o que eu queria que aparecesse. Agora eu quero fazer com que eles percebam que o *have to* e o *must* é aquela *strong obligation*, né?” Que é aquela coisa imposta, né, tarãã, tarãã. E aí a gente trabalhou isso. Então foi positivo, eles sempre me dão *feedback* positivo, só que na hora de produzir livremente, principalmente numa situação de tensão igual numa prova, né? Porque a prova oral é problemática mesmo. Aí dá uma travadinha. Então na prova oral eu achei que faltou vocabulário e na prova escrita o *accuracy*, entendeu?
- Viviane:** Mas então aquele seu objetivo de fluência você acha que está atingindo? (Tay acena que sim) Então no caso o que você está querendo agora é complementar com *accuracy* também. Trabalhar no caso as duas coisas. (Tay: é) Um hum (...) Uma coisa que eu já fiz uma vez é pedir, por exemplo, numa apresentação que eles tenham que fazer, qualquer coisa, em sala de aula mesmo, alguma coisa que eles tenham que fazer, gravar o aluno. Cada um tem que trazer a sua fita e daí em casa eles têm que ouvir e tentar se corrigir, avaliar mesmo a fala dele. Ele se avaliar. Como é que foi, ele conseguiu se expressar? Parte gramatical também. “Você detectou algum erro de gramática na sua fala? Então quais que foram?” Ele se corrigir, entendeu? E se avaliar. E é muito bom isso aí porque é ele, em casa, que vai parar e ouvir e anotar tudo.
- Emily:** E agora com gravador digital tem como mandar por e-mail, não tem? Som por email.
- Viviane:** Não sei (riso).
- Tay:** Foi até engraçado você falar isso, Viviane, porque eu pensando na fluência e na questão do vocabulário, eu já falei para eles, eu falo, às vezes eu passo as minhas próprias experiências para que eles possam... Se for o caso de servir para eles, ótimo. Eu falo “gente, **eu falo** e eu conheço muitos professores de língua estrangeira e muito aprendiz de língua estrangeira que conversa em inglês **sozinho**. Vocês pensam que é bobagem, assim, parece que é doido, ‘ah, doido, está falando sozinho!’ Não adianta, eu brigo comigo sozinha, eu discuto, eu invento a situação e começo a... ‘ah, no banheiro eu canto?’ não, eu não sou cantora de banheiro, eu sou falante de inglês de banheiro (rindo) porque eu sou mestre em falar inglês no banheiro (rindo). Aí eu fui e perguntei “vocês têm gravador em casa? Vocês tem acesso a gravador? Pode ser digital, pode ser de fita grande...” “não, não tenho, mas eu consigo arrumar” e fulano “ ah, minha amiga tem, tarãã,”. Falei “olha, querem um conselho? Querem aprender? Porque senão realmente é complicado”. Falei “pega um gravador, se gravem conversando. Se gravem, entendeu? (: ( ) celular) É, mas celular é pouco tempo, né? (: 5 minutos) é... “se grava, tarãã, tarãã. E depois, deixa um tempo lá, depois vocês voltam e escutam de novo, tal”. Porque isso aí você vai começando a mudar o *switch*, né? Mais rápido e tal. Aí eles “ ah, é.” O duro é eu ter controle sobre isso, né? Conseguir ficar ouvindo 26 fitas e corrigindo tudo, né?
- Viviane:** Não, não é para você não. Eles em casa. Por exemplo, grava em sala, não precisa nem usar o microfone não porque é só uma pessoa falando, né? Aí ele pega a fita, leva para casa, é uma atividade que ele tem que fazer. Leva para casa a fita, né...
- Emily:** Um de cada vez?
- Viviane:** É, por exemplo, às vezes você não pede... “fale sobre... apresente o colega.”
- Emily:** ( ) Um monte de gente junto, no caso?
- Viviane:** Por exemplo, ele fez uma atividade em par e ele tem que reportar o que o colega fez ou o fim de semana (Emily: um hum) qualquer atividade. Daí você grava aquela fala dele. Seja de um minuto, dois minutos, não sei. O que ele tiver que

fazer. Aí grava, então, cada aluno tem que ter sua fita, eles têm que trazer. Alguns trazem, outros não, aí tem aquela coisa, né? Daí ele leva para casa e tem que realizar a atividade. E trazer, no caso, para a professora. É um *homework*, entendeu?

**Tay:** É, aí vai também da dedicação do aluno, né? Aquele que se interessa, aquele que quer aprender a falar ele fala “ah, legal! Vou fazer”. E vai e cai dentro. Igual, eu falei para o aluno meu do inglês 2, falei “olha gente, um jeito, assistam filme, assistam com a legenda em inglês, escutem, prestem atenção, fixem aquilo que vocês acharem interessante. Não que você não precise, não tenha que assistir em português depois”. Ele está assistindo quatro filmes por final de semana! (...) E ele fala “professora, tem filme que realmente é muito difícil, tal, tal tal. Eu tento assistir em inglês, mas depois eu tenho que assistir em português”. Falei “lógico, você está no Inglês II, você não vai entender tudo, mesmo com a legenda”. Você vê que é um aluno que está motivado, que está interessado em fazer. Eu pensei nisso também, vou tentar ver se eles se interessam em fazer isso.

**Viviane:** Porque no caso às vezes falta...

**Tay:** Tem que ter um estudo da gramática por trás disso, não tem?

**Viviane:** É, aí no caso ele pode focalizar, né? Focalizar assim, por exemplo, foi para falar sobre o colega, então “eu fiz uso do passado direitinho ou não?” ou do s da terceira pessoa, sei lá. Ou não também, ele pode avaliar no geral, como que ele, né... Mas às vezes é importante ser uma atividade assim, um *homework* porque às vezes só falar ele nunca faz, aí fazendo, por ser uma atividade obrigatória, depois aquilo ele vê que funcionou e ele pode continuar fazendo, entendeu? Então talvez fazer só uma, duas vezes só mesmo para ele ver se realmente funciona ou não. Porque aí quando é uma obrigação ele tem que fazer e daí depois se torna um hábito, assim. (...) Se você precisar você pode usar o meu, você traz para sala e...

**Tay:** Não, eu tenho lá em casa também. Eu tenho lá.

(...)

**Viviane:** Bárbara?

**Bárbara:** (riso) Bem, estava indo assim tudo bem até o dia que chegou a prova oral (...), que eu não sei se você teve tempo de ler o diário, mas eu fiquei **muito** desapontada com os meus alunos porque aconteceu o contrário do que aconteceu com você (referindo-se a Tay). Eles tem o *accuracy*, mas deu um... **travaram** assim na hora de falar e a fluência não veio. E eu não sei o que foi. Assim, quando eu dei a prova, se eles ficaram nervosos, porque a prova não foi uma prova difícil, entendeu? Foi uma prova fácil, eu considero que foi uma prova fácil. Coisas que eles sabiam, que eles dominavam, mas tiveram alguns que ficaram muito nervosos. Então na aula passada quando eu fui entregar as notas, eu conversei com eles. E a maioria falou que ficou muito nervoso na hora de fazer a prova e por isso que travou. Aí eu perguntei para eles “então o que vocês acham? Vocês acham que não estão resolvendo as atividades que a gente está fazendo dentro da sala, tal?” Aí eles “não professora, resolve, mas a gente não sabe, a gente fica nervoso porque está sendo avaliado, tal, tal”. Então assim, é uma turma que se a gente pede eles tentam. Tem alguns alunos que eu nem preciso mais falar que é para falar inglês porque a partir do momento que eles entram dentro da sala de aula, eles já começam a falar em inglês. E se eles ficam com algum aluno que não fale, eles começam a falar e o outro aluno começa a falar também. Tem alguns alunos então que me ajudam muito. Mas ainda tenho alguns alunos que são, principalmente as meninas, que está **muito** difícil fazer elas falarem inglês. **Muito mesmo**, assim, trabalhando em par, sempre fazendo alguma coisa, vem o português e não quer sair. Então eu estava com aquela questão deles darem R\$ 0,10 e agora eu vou mudar, eu vou trazer uns chapeis engraçados que eu tenho lá em casa, então falou, vai ter que usar o acessório, para ver se melhora assim.

**Viviane:** Mas você acha assim que eles não podem se sentir constrangidos por...

**Bárbara:** Não, eu perguntei para eles o que eles achavam, né? Eles falaram “não, pode ser, pode mudar, professora”. Eles falaram que tudo bem. Eu acho que não... porque não é nada assim muito escandaloso não, é só para... Às vezes eu acho que é até bom eles passarem um pouco de vergonha porque tem que... assim, porque eu falo, já cansei de falar “gente, vocês estão no nível 4, então vocês tem que tentar falar”. Eu falo muito isso para eles “é aqui, agora. É oito ou oitenta. Agora vocês estão definindo, agora vocês estão revendo. Então se não tentar (...) não tem como”. Eles estavam mais conscientes desse processo, eu achei que caiu um pouco das últimas aulas para cá. Alguns alunos, outros como eu já falei eu não preciso nem lembrar. Mas alguns alunos parece que (...) estão perdendo. Em termos de estratégia, não é toda aula que eu tenho condição de fazer uma discussão, ou alguma coisa. Mas eu sempre tento trazer para iniciar um tópico gramatical, uma coisa de vocabulário, discussões antes de eu dar, fazer o *lead-in*. Então quando eu faço esse *lead-in* é a oportunidade que eles têm para falar, então primeiro eu deixo falar quem quer e depois eu pergunto para os outros que não falam. Então isso eu acho que está dando resultado. Agora eu não sei o quê que aconteceu na prova. Porque durante a aula, a maioria não tem o *accuracy* muito bom, mas fala. Fala, fala, às vezes quando está fazendo a atividade, fala uma coisa engraçada em inglês, assim, não fala tudo corretamente, mas a gente dá para entender. E chegou na prova eles tiveram um bloqueio muito grande.

**Viviane:** Mas não foi o caso de usar português na hora da prova não, né?

**Bárbara:** Não. Eles não utilizaram português, mas falaram frases quebradas, assim. Porque o que eu queria testar, o *fluency* mesmo, era na hora que tinha que pegar 5 figuras e criar uma história, usando palavras do vocabulário. Então eu dei a lista, que eles já tinham estudado para a prova escrita e aí ao invés deles contarem uma história eles falavam “*she’s tãtãtã. She’s playing football. Cebolinha is tãtãtã*”. Entendeu? Não contaram assim, não todos, mas a maioria.

**Viviane:** Será que não foi então porque eles tinham que usar aquele vocabulário?

**Bárbara:** Mas tinha um monte de palavras, assim, era uma lista que tinha mais de 30 palavras. Então assim, e eu trouxe a figura de acordo, entendeu, que eles poderiam usar as palavras. Mas eu também não falei assim “é obrigatório”, não. Falei “Quero que vocês tentem utilizar”, né? Mas assim, eu acho que está no caminho. Eu fiquei desapontada com a prova porque eu pensei que eles iriam se sair melhor, né? E não foi. Às vezes também eu pus uma expectativa muito grande, né? Não sei.

**Viviane:** Porque assim, o seu objetivo era que eles parassem de usar português em sala, né? Então assim, nesse sentido o seu objetivo está sendo alcançado? (Bárbara: está.). Então no caso você precisa... Está precisando de estratégias para essas alunas especificamente, né?

**Bárbara:** É, igual assim, eu coloquei, como eu fazer, entendeu? Porque elas foram as que responderam que está ajudando. Mas eu acho que a grande questão delas é o medo de errar. (...) Entendeu? Aí eu falei “não, se é o medo de errar então é na hora de expor para a turma inteira”. Mas aí eu vejo que quando eu coloco elas, porque às vezes eu gosto de colocar elas para fazer, né, para ver quanto que elas vão tentar, elas também não tentam muito falar em inglês. E aí teve um outro aluno, eu até esqueci de colocar no diário, mas eu me lembro dele ter falado assim que às vezes ele acha que não é bom porque quando eles conversam em par não tem como eu corrigir (...) (Viviane: hum... crença, né?) Aí eu falei assim “mas quem me garante que você está falando errado?” (...) “O importante primeiro que eu quero é que você tente se expressar. Depois aí mais para frente a gente vai ver se está certo, se está errado. E eu acho que o seu colega pode te corrigir também”. Porque ele sempre faz par com um menino muito bom. E esse menino eu já vi ele corrigindo, mas ele corrige de uma forma, assim, super, entendeu? Que não

ofende o colega. Então eu falei para ele “tenta não preocupar com isso, quanto mais você tentar se expressar, melhor”. É isso que eu falei para eles “eu quero ver a fluência de vocês”. Porque sempre o que eu acho mais importante quando um aluno tenta falar inglês é se eles tem fluência, porque o *accuracy*, com exercício estrutural aos poucos aluno vai ganhando (Tay: eh, ah hãhã), agora fluência eu acho que é o mais difícil

**Tay:** Agora engraçado esse negócio da correção, eu tenho uns alunos que fazem isso também. Inclusive o casal lá, eles são muito engraçados. O cara falou “*you must to* não sei o que”. E a esposa dele “*you must to, no. You must tarãã. Must* não tem *to*. (sorrindo)

**Lorry:** Engraçado que os alunos sabem como fazer essa correção. Às vezes eles conseguem fazer isso de forma mais sutil que o professor (sorrindo). Sem ofender, você vê...

**Tay:** A gente faz isso na nossa sala.

**Lory:** É. Você vê às vezes o colega tentando explicar para o outro, tentando ajudar, tal. É muito interessante isso, parece uma coisa natural assim. Eles conseguem (brincadeiras e risos)

**Bárbara:** Aí o que eu vou tentar fazer agora que eu vou começar essa aula: eu vou dar uma atividade bem controlada de fala, que eles tenham que usar as três formas, porque hoje eu vou apresentar *Past Continuous*, então eu vou dar essa bem controlada. E aí depois, aula que vem, eu vou dar a prática livre e aí eu quero ver qual que vai ser o resultado. Se vai ser melhor.

**Viviane:** Então no caso, trabalhar atividades controladas antes do...

**Bárbara:** *Do free*.

**Viviane:** Que é no caso o *PPP*. No seu caso você acha q o *PPP* que vai ser uma estratégia, né, que pode dar suporte para eles falarem mais fluentemente.

**Bárbara:** É, eu queria tentar fazer o *task based*, mas é uma turma fraca. Então assim... E quando eles não dão conta eu percebo que eles ficam **muito** frustrados. Então, eu fiquei, sabe? Eu acho que com essa turma resolve melhor o *PPP*. É uma turma que não dá muito para ficar fugindo do livro, às vezes eu tenho que seguir porque eu já percebi que quando está no livro eles se sentem mais seguros, entendeu? Então para mim o *PPP* é melhor. Assim, é a primeira vez que eu vou tentar isso com essa turma porque sempre eu dava assim, eles praticavam um pouquinho e eles já iam assim para prática livre. Então hoje eu vou fazer uma prática bem controlada de fala, aí a aula que vem, vou pedir, vou, sei lá, inventar alguma coisa para eles terem que usar a fala. Aí eu acho que eles vão estar mais seguros porque hoje eles vão poder praticar a estrutura, né?

**Viviane:** Tá. Agora vamos analisar, para vocês analisarem vocês como pesquisadoras então. O que vocês acham, assim (riso)? É porque é pesquisa-ação, a pesquisa é de vocês, vocês são as pesquisadoras, né? Como que vocês estão vendo o papel de vocês?

**Bárbara:** Eu acho assim, toda vez que eu vou planejar a aula eu sempre penso em alguma atividade, alguma estratégia, tanto para a turma que estou fazendo a pesquisa quanto para a outra turma. E assim, eu estou vendo resultado. Muito interessante, eu estou até pensando em fazer pesquisa de outras coisas (risos).

**Tay:** Eu também. Eu também estou sempre tentando focar nessa questão, tanto é que eu estou tentando, né, eu estou misturando, fazendo uma mistura danada. Estou fazendo um *topic based* com *task based* com *PPP*! Meu *own method* ! Não mas...(risada). Está sendo muito legal. **Eu** estou me divertindo, os meninos estão aprendendo, se divertindo também, com coisas interessantes para eles e tal. (acabou a primeira fita)

**Tay:** É... O que eu estava falando com a R (professora da graduação) na sala que ler é muito fácil, a teoria é muito fácil... A prática nem sempre. Não é, né? E aí a gente discutiu um pouco em sala, tal... Aí eu acho que leva um tempo. Eu sei que

lógico, eu não vou ler três ou quatro textos e virar uma *expert in task based* e tirar de letra e tal. Mas eu acho assim, que está sendo interessante e eu gostaria de ter mais tempo para me dedicar mais à pesquisa, assim, no sentido de ler mais, de correr mais atrás das coisas. Mas assim, é muito corrido, né? Tudo muito corrido o nosso... a nossa coisa... o tempo, tudo. Mas eu acho que está sendo **muito** proveitoso. Muito mais proveitoso do que fazer a pesquisa, um projeto como a gente fez o semestre... Se bem que o meu foi muito proveitoso para mim, mas fazer a pesquisa sobre ler lá Penny Ur... “*What does she say about writting?* Aí tal, tal, tal...”Né? Eu acho que uma coisa é você fazer um projeto para focalizar no seu problema, a outra coisa é você ver aquilo funcionando em grupo, né? Na sua sala de aula. Se bem que meu projeto de *spelling* foi fantástico! Só tem que continuar a fazer (risos)!

**Emily:** Assim, eu acho muito bom, a gente sempre quando vai planejar a aula, a gente pensa. É incrível. Eu até escrevo o que eu vou falar, assim... E ajuda a gente a entender e a ficar menos... Por um lado a gente fica menos preocupada, porque vê que é uma coisa assim, o nível é ( ) os nossos problemas, mas por outro lado também a gente quer ver resultados, assim. Às vezes, fica ansioso, né? Mas eu tenho muito problema com a coleta dos dados, entende? Porque depois que termina a aula tem dez minutinhos, que é quando eu fico arrumando as minhas coisas, já entra a turma da Tay. Então eles ficam lá já querendo entrar, sabe? Então eu não tenho tempo para parar e anotar aquilo. Depois eu vou embora etc. Então eu estou tendo problemas demais. Eu estava falando para a Tay, eu estou assim, vermelha de vergonha, que eu estou com aquele rascunho meu... Eu vou escrever ele decentemente e vou te mandar por internet, mas... Talvez da meia-noite às seis eu faça isso (sorrindo).

**Tay:** Eu partilho com a Emily, da coletânea...

**Emily:** Não é? É muito **difícil** coletar. “O quê que eu falei? O que não deu certo?” Eu faço **várias** atividades. Então tem várias que tem uma questão ou outra. Só isso que eu estou achando **muito** difícil.

**Tay:** Emily, no seu caso, eu acho que as aulas tinham que ser gravadas em fita, pelo menos em áudio. Porque aí, não lembrou, você vai rever a fita, a aula volta, o momento volta. E no meu caso também é assim, é muito difícil também, é igual eu te falei, monitorar e ver a reação dos alunos. A gente vê! No *feedback* também a gente vê, que é o *feedback*, tarãã. Mas é difícil fazer anotação, conseguir verificar problemas e tal...

**Lory:** Elas basicamente falaram tudo por mim (risos)... Idem, idem, idem! Para as três! Ah, tudo... Elas falaram **tudo**. *Quoting* Bárbara... É muito interessante o que a gente tem feito. Dá até vontade de pesquisar mais depois. *Quoting* a Emily, falta de tempo para escrever e recolher os dados. E *quoting* Tay finalmente, falta de tempo para ir atrás de mais leituras e coisas, que eu acho que é um... Foi muito interessante poder ler sobre isso e ver, porque a gente lê muito livro sobre metodologia, é isso e aquilo na graduação. Mas aí a gente está fazendo uma leitura de uma coisa que você está vendo ali, todo dia...

**Tay:** Todo dia não...()

**Lory:** É...

**Tay:** ( ) De metodologia a gente não viu absolutamente nada...

**Lory:** Ah tá, Eu estou pensando no trabalho. Eu fiz trabalho sobre metodologia, na psicologia da educação...

**Tay:** Mas aí foi uma escolha tua!

**Lory:** É verdade. Tá! Não, mas eu estou falando da diferença disso, entendeu? É... E de ver...

**Tay:** ( ) Foi o treinamento do Centro de Línguas que forneceu para a gente...

**Lory:** É verdade. Parece que a gente está sempre falando disso, sendo que a gente mal começou. Mas é interessante você ver o...

- Viviane:** ()... que você escolheu para você direcionar...
- Lory:** É. E você está vendo aquilo ali e vivenciando o dia-a-dia. É interessante. Mas realmente, falta de tempo para... Porque eu acho que é uma coisa que exige mais atenção, mas é muito interessante. Tem sido bom!
- Viviane:** Essa questão do diário... Eu também tive problemas com esse negócio de diário e realmente... Eu tenho esse problema de... Disciplina mesmo, que eu acho que é um pouco isso também, né? De chegar... Então assim... Agora mesmo, eu tenho que fazer o diário também, então tenho que chegar em casa e tem que ser a primeira coisa que eu faço, porque senão...
- ?** Vai deixando...
- Viviane:** É. Então assim, talvez, sei lá, uma dica seria vocês, é... Assim que acabou... Que acabou a aula, você já vai para uma salinha e fica ali, sei lá... Dez minutinhos só! Mas aí você faz ali no, ou no seu plano mesmo, só as idéias assim... Por exemplo... O que naquela atividade, como que foi, qual foi a reação dos alunos, assim, no geral... Como que você viu aquela atividade? A sua...
- Bárbara:** Impressão...
- Viviane:** É! A sua impressão daquela atividade! Coloca ali. A Tay que eu acho que faz muito isso, né, Tay? Aí, depois então, com calma, quando você tiver um tempinho, daí você faz! Mas quanto mais longe fica da aula, mais difícil é de lembrar.
- ?:** ()
- Tay:** É. Eu queria dar um *feedback*. O que me ajuda também é que eu tenho uma memória muito boa. Eu tenho uma memória muito boa e eu faço anotações assim, eu estou com o plano de aula na mão e eu vou anotando no plano de aula. No plano.
- Viviane:** Durante a aula?
- Tay:** Durante a aula. () pa pa pa... O aluno perguntou não sei o que, não sei o que... Responde tarara... Na hora que dá uma pausa e já vou lá e anoto.
- Emily:** Você vai ler () por agora? Você precisa de ler ele? Você já leu?
- Viviane:** Já.
- Emily:** Ah tá. Porque eu ia falar para você esperar um pouquinho para eu arrumar ele. Mas é porque assim, foi realmente um rascunho meu mesmo, só que eu fiquei com medo de você precisar, assim, logo... (...) Desliga aí, acho que não precisa gravar mais não.

## Anexo C

**Artigo produzido pela professora-pesquisadora Tay  
(Com alterações na formatação original)**

# Action Research: *How to make students use English genuinely*

## INTRODUCTION

---

According to Leffa (2001, p. 333), “a foreign language teacher when teaching a language to a student touches the human being in his/her essence”. To him the verb ‘*to teach*’ means to promote changes, allowing to the student an evolution by the establishment of a relation between the action ‘to teach’ and the language taught. Therefore, the role played by the language teachers is essential, requiring a well-formed professional, with a high level of commitment to the process of learning. Moreover, a reflective and a critical professional who is able to make of his/her practice a way to encourage in each student a real life change. Thus, there is no doubt that more important than a trained teacher is a well-formed teacher.

Based on this reflection, the search of improvement in our profession should be a continuous process. As Wallace (1998, p. 4) points out: “As professional people, most teachers would accept that our expertise should progressively develop as we continue in our chosen occupation”. This project is a reflection of this belief, in which four English teachers from Centro de Línguas, together with a master’s degree student, supervised by an UFG professor, developed the idea of an action research in order to improve their practices as professionals, as well as help the students in their language learning process. However, before presenting my context and my particular objective, it is necessary to define *action research*.

Nunan (1992) brings a definition given by Kemmis and McTaggart (1988), in which an action research is defined as a collaborative research, developed by practitioners – in our case, language teachers – having as an objective a changing or improvement of



some aspect of the classroom. He also shows Cohen and Manion (1985, p. 18) analogous definition, in which action research is related to the “identification and solution of problems in a specific context”. However, Nunan (1992) argues that an action research does not inevitably have to come up with a change in the context investigated; nevertheless, it derives from a real problem in the classroom that must be faced.

In reference to Nunan (1992, p. 18), action research “is initiated by a question, is supported by data and interpretation, and is carried out by a practitioner investigating aspects of his or her own context and situation”. In addition to this point of view, Wallace (1998, p.16) defines action research as a “collection and analysis of data related to some aspect of our professional practice”. This type of research allows the professional to identify characteristics of their own classroom context, reflect about this context and its needs, and choose their actions towards the problems encountered. Instead of being only a participant in others’ researches, the teacher becomes the researcher in his/her own environment. Hence, action research increases awareness since the teacher is the one responsible for perceiving and solving the problems.

In my specific case, the context chosen is an English V group which is composed by 26 students of ages that varies from 16 to around 45 years old. I chose this group for they have been studying English for more than two years and, although they have a good level of language, I noticed that students were having difficulties when they needed to use the language in a genuine situation, such as: telling a story, justifying their absences, talking about something besides the topic of the class. Moreover, I realized that were having the same problems to produce their written papers. It became clear they were using the grammar topic they had seen in class in every situation, including the ones in which they could use the target language freely.

In my point of view, this fact limits their oral production and their writing production as well. Thinking of how I could help them to develop and improve their fluency in their speaking skill, which configures my research problem, my collaborative group of researchers and I came up with the question “How to promote and motivate a genuine use of the target language by the students?” Based on this question, I intend to use the Task-Based, the Topic-Based, as well as the *PPP* in order to observe if these formats of lesson can or cannot enhance student’s genuine use of the target language.

The three classes format discussed above were chosen and put into action by the researcher in order to answer her research question. In the following section, the methodology will be presented.

## THEORETICAL BACKGROUND

---

It is a noticeable fact that, when people refer to a person who knows a language, this person is referred to as a language *speaker*. When we ask someone if he/she is able to communicate in a language, we ask if this person can *speak* the language. It is a very interesting point of view to take into consideration. In reference to UR (1996, p. 120),

Of all the four skills (listening, speaking, reading, and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as 'speakers' of that language, as if speaking included all other kinds of knowing; and many if not most foreign language learners are primarily interested in learning to speak.

Therefore, as presented in the introduction, the idea above surrounds my action research question, and also, the strategies I have chosen to put into action in order to provide more speaking opportunities to students in class through activities in which they can express themselves without being attached to a single, or specific grammar subject using both the Task-Based and the Topic-Based approaches, as well as the PPP approach, in order to discover if one of these methods can help to solve the problem I identified in this group.

To begin with, I will make a brief discussion about the Task-Based. UR (1996, p. 123) argues that the Task-Based is an approach in which a task – proposed by the teacher – is performed by the students. These proposed tasks, or activities, should be meaningful to the students, and they should reflect a real life communication situation. In reference to Richards and Rodgers (2001, p. 223),

Engaging learners in task work provides a better context for the activation of the learning process than form focused activities, and hence ultimately provides better opportunities for language learning to take place. Language learning is believed to depend on immersing students not merely in "comprehensible input" but in tasks that require them to negotiate meaning and engage in naturalistic and meaningful communication.

The performance of these tasks by the students, which can be a variety of different chores, is actually a means to an end. In fact, the tasks are the central focus of the class in order to achieve a specific goal. The construction of the meaning is more important than the product itself. According to Nunan (1989, p. 10),

... the communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

Regarding the types of activities that can be used, Richards and Rodgers (2001, p. 224) bring six types of tasks proposed by Willis (1996):

- Listening
- Ordering and sorting
- Comparing
- Problem solving
- Sharing personal experience
- Creative tasks

These types of tasks described above can be developed through several kinds of activities, such as: jigsaw tasks, drawing, unscramble items, exchange of opinions, fill in the gaps, among many others; these tasks are carried out by the students, therefore, they play a key role in the Task-Based approach. They ought to be motivated in order to create, interpret, and develop the given tasks. They can work in pairs or small groups, which can help those students who are less outgoing, giving them opportunities to feel more comfortable in talking with their colleagues. Moreover, they can often play the role of a monitor, who is responsible for organizing the group, controlling the time, making sure that everybody is using the target language, and, more importantly, assuring that every student has a speaking opportunity.

Not less important than the roles played by the students are the roles played by the teachers. Teachers are responsible for selecting, creating, choosing the tasks and the materials to be used. Moreover, they are also responsible for preparing, instructing, and helping the students in their tasks and, more importantly, arousing in each student the

consciousness of their responsibilities and position regarding their own language learning process.

The Task-Based is an approach which is focused more in learning theory than in language theory. It means that language is a mean to construct meaning and make the communication possible. Therefore, some language aspects such as vocabulary, function, and structure are important; however language itself is not the most important aspect of this approach. In fact, the process of learning a language is the primary focus of the Task-Based, in which tasks provide the students with the input and output necessary to their language acquisition. Moreover, tasks motivate students to use the target language in a genuine situation, allowing them to think about the use of it.

The second communicative approach used in this research is the Topic-Based. In this case, a subject – preferable a contextualized and interesting topic for students – is presented to the class and they have to talk about it. UR (1996, p. 123) argues that the difference between the Topic and the Task Based is that “the first simply asks participants to talk about a (controversial) subject [...]; the second asks them actually to perform something”. Therefore, in order to have a good discussion, students have to be able to relate to the topic, and form their opinions and arguments based on their previous experience and knowledge. In many occasions, a controversial topic is very productive, mainly because it makes students to confront and defend their opinions. UR (1996, p. 124) argues that some groups prefer Topic-Based classes for they can explore and discuss more deeply the subjects brought to discussion.

The ideas presented above match some of the ideas of the other method which is part of this research – the *PPP*, known as Presentation, Practice, and Production. However, some theorists, as well as some teachers, consider the Task-Based an inverted *PPP*. Although they are communicative methods, there are some basic differences between them. Next, I intend to make a brief exposure of the *PPP* approach, since that our major focus is on the Task-Based.

The *PPP*, as the previous two, considers the language a medium of communication. However, language in the *PPP* plays a more important role than in the other approaches. In fact, the *PPP* focuses on the function of the language, and the class is divided in three parts: presentation, practice, and production. In the first part – presentation – the form and the function of a grammar topic is presented. After that, students practice the structure, and, finally, the teacher promotes an activity so students can use the structure presented.

This method differs from the previous ones in this aspect, since that on Task and Topic-Based approaches students discover language by having the need to use it.

In the PPP method, pair and group work are also used, the materials tend to be authentic, related to the pupils' life, and errors are considered a natural aspect of the learning process. In summary, these methods are related for they are communicative approaches of English teaching. However, the PPP first exposes the students to a determined subject and its function, and the other two allow the students to test the language in order to construct the meaning.

The three classes format discussed above were chosen and put into action by the researcher in order to answer her research question. In the following section, the methodology will be presented.

## METHODOLOGY

---

This project is part of a collaborative action research carried out by four English teachers from Centro de Línguas – UFG identified as **K**, **L**, **C**, and **N**, as well as a master's degree student identified as **V**, guided by a professor identified as **R**.

As seen preciously, an action-research comprises some basic steps. Ur (1996, p. 329) describes them as followed:

1. A problem is identified.
2. Relevant data are gathered and recorded.
3. Practical action is suggested that might solve the problem.
4. A plan of action is design.
5. The plan is implemented.
6. Results are monitored and recorded.
7. If the original problem has been solved, the researchers may begin work on another, of not, the original problem is redefined and the cycle is repeated.

Following the steps above, this action research started in August with meetings with the group to discuss the texts indicated by V, and also, to watch recorded classes in order to establish the research problem of each English group. After that, the strategies were defined and put into action by the teachers according to the focus of their research.

The following table shows the meetings between the group, as well as the topic of each one of them.

Reflective session	Focus	Date	Estimated length
1 <sup>st</sup>	Texts about action research	14/08/06	1'
2 <sup>nd</sup>	Video observation from N and L	28/08/06	4'
3 <sup>rd</sup>	Video observation of C and K	01/09/06	3'
4 <sup>th</sup>	Strategies definition	05/09/06	50''
5 <sup>th</sup>	Discussion about theoretical texts	25/09/06	2'30''
6 <sup>th</sup>	Process evaluation	19/10/06	1'30''
7 <sup>th</sup>	Discussion about strategies and Borelli's table (2006)	26/10/06	1'30''

As presented in the introduction, my context was an English 5 group from Centro de Línguas - UFG, which was composed by 26 students. I collected data from August to November, in a total of 17 classes: 5 using PPP as a method, 4 using Topic-Based, and 8 applying Task-Based.

During the classes, I took notes of student's reactions, behavior, comments, doubts, problems, and accomplishments as well. A journal with these observations was written, which is one of the instruments used by the researcher. Other instruments were 3 questionnaires given to students: two of them were about specific activities developed in class, and the other was a general reflection about the classes and students progress over the semester. Moreover, two classes were recorded and analyzed by the action research group.

Finally, the last step is a critical reflection about the collected data. Thinking about my research problem, the action group and I defined the three class formats which were put into practice, and they compose my categories presented in the next section of this project in which I will present the data analysis.

## DATA ANALYSIS

---

This part of this project is divided in three sections which configure the categories to be analyzed. Each category corresponds to class formats chosen as strategies to use in this research. The categories are: *PPP*, *Task-Based*, and *Topic-Based*.

### *1. PPP – Presentation, Practice, Production class format*

I decided to start exposing my experience with the PPP format for the first two classes documented were based on this method. As depicted in the introduction, my concern with PPP method is that this approach can make students dependent on the grammar subject presented. In fact, students are able to comprehend the grammar topic after its presentation, to develop a good practice in class; however, the production is, most of the times, below the expected. Besides that, I have noticed that, when students have to use the target language in a genuine situation, they frequently are unable to do it.

An interesting fact that occurred in my class is a good example of the concern I have with PPP. After presenting and practicing the Present Perfect for three classes, I asked my students to write a paragraph talking about their life experience as homework. As I corrected their homework, I noticed that the compositions were short, disorganized, and based on disconnected and simple sentences. Therefore, I decided to work with paragraph structure in class. As I returned their homework, a student called me to talk about her paragraph. The description below demonstrates that my concern may be true:

At this point a student called me and explained that her paragraph was short because she thought that all sentences in the paragraph had to be in the Present Perfect. I asked her why she was thinking that, and she answered that it was because to talk about life experience the right structure to be used is the Present Perfect (journal – 11<sup>th</sup> September).

In the situation above, we can perceive that students were not using their acquired language to write. They knew what they wanted to say, however the idea that they had to use only one grammar topic was preventing them to communicate their ideas.

After that, another similar situation occurred. I was working with Comparatives. It was the first time I was using the Task-Based, so, I required them to do a task without presenting the grammar topic as usual. Once again students were very insecure about what language they could use. This occurrence made clear that, for some reason, students who have a good level of English, as this group does, were not being able to use the knowledge they have attained for more than two years. The excerpt portrays what happened:

This was the first Task-Based applied. I didn't present the grammar topic nor did I give any instructions about what structure they should use in order to do the task. I only asked them to make a comparison between their

lives now and 10 years ago. At this point, a student turned to me and asked if they were supposed to use the Present Perfect. This question shows that they are attached to the structure presented in class, and they expect the teacher to tell them what structure they have to use (journal – 4<sup>th</sup> September).

Furthermore, when I asked them to report their results, I could notice that they did not use a structure they had already studied in English 3. That is, in this activity, most of them could not remember the form of comparatives and its use, which made me question the effectiveness of PPP in a long term basis:

When they had finished the task I asked to students to show the class their posters with the comparisons they had made. Some students divided the paper in two columns and wrote separate sentences, as in the example:  
 “I didn’t work ten years ago. Now I work”  
 Only one student used the comparative structure (journal – 4<sup>th</sup> September).

A third circumstance, in which students were not able to use the language besides the one presented as the grammar topic, occurred when I was working with the Present Perfect, and the proposed activity entailed two phases: the first one, students had to ask the question from the book about a life experience to their partners, and the second phase required them to create a follow up question to discover specific details about this experience. The first question, as it regarded an experience that might have happened in any period of the student’s life, required the use of the Present Perfect. However, the follow up questions were about specific details and the verb tenses could vary according to the situations, but, mostly, they would be in the Past Simple. The reflective note below depicts the difficulties encountered by students:

In this case, students did not have difficulties with the first question which was made using the grammar topic studied. However, in the follow-up question, in which specific details of an experience were asked, students presented a lot of difficulties, especially when they had to distinguish the uses of the Present Simple and the Past Simple (journal – 21<sup>st</sup> August).

This situation suggests that students usually face difficulties in accessing their previous acquired knowledge when they are using the target language.

On the other hand, the classes in which PPP was the format chosen, students did not have difficulties to use the structure during the activities (controlled or free practices);



in other words, the practice stage did not present any problems. All activities were performed with no difficulties. Students were aware of what they were supposed to do, and what language they had to use. Apparently, PPP provides students with a sort of security to fulfill their objectives in the practice stage of this format of lesson. In order to check their own vision and reflection about PPP, I asked them to answer a questionnaire about an activity they had just finished. The subject was *should* and *shouldn't* for advice. It was a role play developed in groups of four. Students created problems and gave advice to them. I asked if they could identify the grammar topic they had to use in order to develop the activity, and if they were able to express themselves using the target language. Some of their answers were very elucidating.

It was very interesting. Creating our own situations makes us to think in English and forces us to use the asked grammar topic. These activities are good to memorize the grammar topic. Yes, I identified the structure: modals for advice (student A – 2<sup>nd</sup> questionnaire)<sup>89</sup>.

If I have time I can write what I want with the help of a dictionary; however when I have to speak, I make serious mistakes which make me astonished. I cannot think fast in English yet. I used the modal *should* in this activity (student B – 2<sup>nd</sup> questionnaire).

Yes, I could express everything that I wanted in English. I identified the modal *should* (student C – 2<sup>nd</sup> questionnaire).

Yes, because I used the grammar topic that I am learning, and also words that I am already familiar with. We used the modals *should/shouldn't* for advice (student D – 2<sup>nd</sup> questionnaire).

Through these answers, we can perceive that if they are previously aware of what structure they have to use they feel comfortable and secure. However, that does not guarantee that they will be able to use the target language so effectively in a genuine situation as seen up to this time. I realized that students need to be more aware of their own knowledge of the language in order to feel secure to access it. For the reasons mentioned, I have some regards if PPP is the best format for pre-intermediate and advanced classes.

## 2. *Task-Based format*

---

<sup>89</sup> The extracts from students were translated from Portuguese to English by the researcher.

The Task-Based was the most used format in this research for some reasons. Firstly, I wanted to observe what would be the students' reactions in face of a task with no previous grammar presentation. Secondly, it is not difficult to monitor the students while they are executing their tasks. Thirdly, the results can be observed immediately. And finally, I wanted to build on students an awareness of their language knowledge, as well as to make them think about the language and its uses. I would like to start by saying that, although the Task-Based is a very interesting class format, it is much more difficult to put into practice. As any other method, it requires study and practice by the teacher.

The first opportunity that I used the Task-Based was, as previously showed, a class in which the subject was 'Comparatives'. I asked students to make sentences comparing their lives now and ten years ago. I did not anticipate any problems since they had seen this subject in English 3. However, only one student used this structure. The others used separated sentences in the past and present. As formerly depicted, they had doubts at the beginning; nevertheless they were able to develop the task. Here are some notes about it:

At the beginning some of them were a little lost. They were not sure what they had to do. Then, one student asked what structure they should use, and another asked if they had to use the Present Perfect, which was seen in earlier classes. It showed me how students are dependable on grammar topics and unsure of their own knowledge of the language (journal – 4<sup>th</sup> September).

An interesting observation is the fact that, although only one student used the comparative form (-er + than, more ... than), all students figured out different ways to accomplish the task. Most of them separated their sentences in two columns: present – using the Present Simple – and past – using the Past Simple (journal – 4<sup>th</sup> September).

This first experience showed me that they know the language and they have to be challenged to use it on their own, this way, they are obliged to look for a way to express themselves without depending on the teacher or on instructions of what grammar topic to use.

In a second use of the Task-Based, I introduced a situation to the class in which a friend of theirs was going to a party and he/she does not know anybody. In groups, they had to come up with tips in order to make their friend more comfortable in this party. Interestingly, students started to do their task without waiting for a grammar topic suggestion. And, as showed in the reflective note below, they had to seek for their acquired knowledge in order to accomplish this task. Not only they were able to do the task, but, one

of the groups used a language element they had not seen before in class. It showed me that they have information about the language besides of what they have seen during the course, and it was imperative to make students realize that. The following note portrays my reflection about it:

After they had finished writing the tips, I noticed that all groups achieved the goal of the task. However, there were different ways in which they developed their task. One group used the modal 'can', two other groups used imperatives, and one of the groups used the expected structure 'infinitive + to', showing that they have previous knowledge of the language. I believe they had a productive class. They could use the language freely and all groups were able to express their opinions in different ways. They realized that there are several ways to express the same idea in a language. However, it also showed that they need to be able to recognize the proper ways to expose their ideas (journal – 20<sup>th</sup> September).

In fact, after some Task-Based classes, students started to show some improvement in their way to use the language in genuine situations. As I observed:

Today, at the end of the class, three students started talking to themselves in English. I did not interfere and, actually, I felt very enthusiastic about it. It seems that maybe they are starting to feel more comfortable with the language (journal – 25<sup>th</sup> September).

After the third class using Task-Based, I noticed they were not asking me what structure they should use. Among the eight classes in which I used Task-Based, there was only one which presented difficulties to students. They had to do a task which required the use of verbs in the gerund. I gave them the task and kept monitoring them. After a while, I asked them if they wanted me to help them and their answer was 'no'. The next extract shows my impressions of this episode:

I had planned this activity to last 20', however 30' had passed and they still had not finished the task. Therefore, I told them to stop that we would do it together. They did not let me stop the activity nor did they let me give them any answer. Apparently, as they were not being able to complete the task for the first time, the activity became a challenge. However, after a while longer, some students had given up trying, and started to get bored. In this moment I intervened (journal – 25<sup>th</sup> September).

This situation proved me that students need to be challenged in class. It makes them feel motivated. However, it is important to realize the moment which an activity can turn

into a discouraging one as students cannot accomplish the task. In this case, the teacher's role is vital to keep students interested in the task.

As the classes progressed, I could notice that students were more independent and they were making progress in their fluency. However, during their first oral test I detected problems with accuracy. At this moment, I started to question what disadvantages this format, as well as the Topic-Based, might have. Some answers arose. First of all, it is very difficult to monitor all students individually in a classroom with 26 students; moreover, students must be conscious of their responsibility to correct themselves during their practice, which is something that takes time and dedication. Therefore, using the Task-Based requires parallel work with vocabulary, self-correction, and grammar accuracy, as well as does the Topic-based format, which I will analyse in the next session.

### *3. Topic-Base format*

At first, I did not intend to use the Topic-Based; however, since I needed to provide students as much speaking time as possible, this class format seemed appropriate. I used it in four opportunities. The first observation to be made is, as Ur (1996) pointed out, the necessity to bring topics, issues, subjects that students can relate to, and which can instigate debate and different opinions, in summary, topics which students can discuss and give their opinions about it.

The first Topic-Based class confirmed that it is difficult to monitor students' development during the discussion, as showed in this reflective note:

It was hard to check if all students were really talking in English all the time. I tried to go from group to group to make sure that everyone was talking (journal – 27<sup>th</sup> September).

A strategy to help solving this problem is to designate one student from each group as monitor, and establish that one of his/her job is to make sure that everybody has equal opportunity to speak, and also, to make sure that everybody uses the target language. I tried to put this strategy into practice, and the results were satisfactory. Hence:

Every time I had students working in small groups I chose a monitor and explained his/her function. What I observed is that the designated monitor gets motivated to do his/her 'job', and students feel more pressured to use

the target language, even when the teacher is not looking or hearing. It is a good and useful strategy (journal – 18<sup>th</sup> October).

Since the group was too big, I usually divided them in smaller groups of three or four students. In my point of view, a small group provides students with more individual time to speak, and students feel more secure and comfortable. In order to have information about their opinion about the classes, first I asked for an oral feedback. They said that, in their opinion, this kind of class was ideal because they were having equal opportunity to speak in class. One of the students said that she was feeling very comfortable to use the language in class. She pointed out that for it was easy to talk to a small group of people than to speak for the entire classroom; group activities gave her the confidence she need to express herself with no fear. After that, in another opportunity, I asked students to answer some questions about a topic activity they had just finished. Here are some answers to illustrate their opinions:

I felt motivated because the subject was interesting and I felt less shy to speak (student A – 1<sup>st</sup> questionnaire).

It was a good activity because it develops and improves our learning. I think that it is easier to speak in English among small group of people (student B – 1<sup>st</sup> questionnaire).

Although Task-Based and Topic-Based can allow more speaking time in class, there are some potential problems concerning both formats to be addressed. As mentioned before, an evident requirement is vocabulary knowledge. This is an issue that can difficult the use of the Topic-Based in class as the selection of the subjects requires extra attention. The problem regarding the lack of enough vocabulary was something pointed out for practically every student in their questionnaires. Here are some examples:

I could not express everything I wanted because I do not have a vocabulary knowledge that allows me to talk for a long time in English. And the worst thing is that sometimes I know the word but I cannot remember it because of the lack of practice (student C – 1<sup>st</sup> questionnaire).

I could express what I wanted, but the major problem in expressing an idea in English is the vocabulary. I think I need to improve my vocabulary (student E – 1<sup>st</sup> questionnaire).

I could not express everything I wanted because what I think goes beyond my capacity of speaking (student F – 1<sup>st</sup> questionnaire).

No, I could not express everything. I realize the lack of vocabulary. I can articulate a little, but hardly everything that I want (student G – 1<sup>st</sup> questionnaire).

I could not express myself very well since I needed a larger vocabulary in my mind to say what I wanted to say (student H – 1<sup>st</sup> questionnaire).

The second preoccupation to take into consideration when using both Topic-Based and Task-Based is grammar accuracy. One can enhance fluency without necessarily being accurate. As a group with many students can difficult the supervising of all speeches, maybe it will be necessary to develop on the students a consciousness of their role in their learning process, such as to use some strategies to self-correction.

An observation worth of mentioning is that this class is very motivated, even the students who present more difficulties with the language try to make the best of each class. They always have fun, they get along very well, and the majority sees English not only as necessary, but as a pleasurable thing as well.

As a last instrument to check the progress made this semester using these lesson formats, I applied another questionnaire regarding their reflection about the entire semester. Here are some of their analyses:

My fluency could be better, however there was improvement. I feel more secure to use the language, and I know how to use the structures in a better way. But I have to apply myself more in my studies (student A – 3<sup>rd</sup> questionnaire).

There was a significant improvement in my fluency. I still have some difficulties to use the right structure in my speech, but I definitely feel more secure to speak (student B - 3<sup>rd</sup> questionnaire).

Yes, there was improvement. Verb tenses were always an issue to me and now they seem to be clearer. Now, I have more facility to speak in English (student C - 3<sup>rd</sup> questionnaire).

My fluency is not good but there was a significant improvement in it. Now I feel much more confident to use the language. I liked the fact that, for the first time here at C.L., a teacher tried to explain the usage of the language instead of only the grammar rules. This way, it becomes easier to learn and not only to memorize the structures of the language (student D - 3<sup>rd</sup> questionnaire).

There is no doubt that my fluency improved. I can say that many times I find myself changing from one structure to another automatically, which shows that little by little the language is being internalized (student E - 3<sup>rd</sup> questionnaire).

From 20 students, which correspond to 77% of the total, who answered the questionnaire, only one student – which represents around 3% of the ones who took the questionnaire, claimed not having had any improvement at all during this semester.

In the next section, I will present my considerations about this research and the analyses made in this segment.

## **FINAL CONSIDERATIONS**

---

In the introduction, I started saying that nowadays it is imperative that teachers keep their practice updated; how crucial it is to form reflective and competent professionals. Therefore, my final considerations begin with a reflection of the results I obtained with the research itself.

The action research has proven to be an effective instrument to achieve a constant improvement in my profession. It was the first time that I took part in a collaborative action research, and the outcomes were the enrichment of my practice, since I got in contact with new lesson formats and, also, the discovering of their benefits and flaws. I can also point out the enhancement of my reflection about my classes; I started to consider different ways to help students in their learning process and how to make my classes more gainful to them. Besides that, there is the fact that I learned that I can continue to research by myself, making my classroom context a constant source of knowledge and improvement.

Needless to say that, although the outcomes were even bigger than the ones listed above, developing this research was not an easy task. There were a lot about learning theory that I did not know, not mentioning the methodical steps of an action research. In my opinion, the hardest part was to make reflective notes about my classes. It proved that it is not easy to become a reflective professional. It takes time, dedication, and hard study. However, I think that this project was the first step towards this objective.

In relation to my research objective, which was to investigate how I can promote a genuine use of the target language by the students, and, of course, to observe if the chosen lesson formats can or cannot allow the teacher and students to achieve this goal, I believe I have reached it.

My first consideration, which became clear during my investigation, is that PPP is a good format to beginners, especially in a foreign language learning context as ours. On one

hand, students are exposed to an organized sequence of grammar topics, which help them to develop a logical knowledge of the language. On the other hand, I came to the conclusion that, after a while PPP is not as effective as at the beginning of student's learning process. It makes students to produce a permanent entailed state with grammar structures, preventing them to use the target language genuinely. An important observation is that the word 'genuinely' here expressed does not referred only to the use of the target language outside the classroom, but as well as in situation that can occur inside the classroom, such as: the explanation of an absence, a story about a real life experience that students may want to share, a conversation among students about things apart from classroom activities, and so on. Many times, students are able to describe a structure and its use, although they seem not being able to access this knowledge when needed.

Moreover, Topic-Based and Task-Based are excellent lesson formats to provide more speaking time to students. The Task-Based helped me to develop, in most of students, a greater sense about the use of the language instead of just the function and form knowledge. I noticed that they are more willing to speak in English. More importantly, they realized that they need to apply themselves in the study of English, otherwise they will not take as much advantages as they could, which, in my point of view, is a victory, since students are not inclined to accept their responsibilities for their difficulties towards the language.

Topic-Based and Task-Based in fact are very successful in developing students' fluency. However, there are some issues to take into consideration. Firstly, I truly believe that in a foreign language learning context, classes with these two formats should be used only in intermediate or advanced groups. They can be frustrating to beginners, discouraging them to learn the language. There is also the matter with vocabulary; students need a certain amount of vocabulary in order to communicate their opinions, feelings, ideas in the target language. Therefore, an intensive work with vocabulary must be developed alongside to the fluency enhancement. In fact, they are intimately related.

And, lastly, another concern with these formats is the apparent negligence regarding accuracy. These formats do not assure an increasing of accuracy along with the fluency. It becomes crucial to use strategies in order to guarantee that students will improve their accuracy as well. During my research I had the possibility to think of some strategies, such as: students record themselves speaking in class, and, at home, they listen to the recording correcting their mistakes; another strategy is, more traditional, to give



students grammar exercises as homework; a third simple strategy, which allows them to develop their self-correction, is to give back their written production with mistakes underlined or indicated, and let them correct their own productions.

Besides the concerns above, I consider Task-Based and Topic-Based, based on my data analysis, much more effective to develop students' fluency.

## REFERENCES

---

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão Colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: *O professor de línguas; construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-335.

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

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : CUP, 2001.

UR, P. *A course in a language teaching: practice and theory*. Cambridge : CUP, 1996.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

## Anexo D

### **Resumos dos artigos das professoras-pesquisadoras publicados no Caderno de Resumos do VIII Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras/UFG**

#### **Como aumentar o tempo de fala dos alunos: uma pesquisa-ação**

*Tay*

Esta comunicação apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada pela apresentadora, em colaboração com outras professoras do Centro de Línguas, visando uma reflexão sobre a sua prática como professora de língua estrangeira. Considerando que o desenvolvimento das habilidades comunicativas é o objetivo almejado pelos alunos e professores do Centro de Línguas, a pesquisadora propôs-se a testar metodologias que pudessem promover maior tempo de fala aos alunos de forma genuína e espontânea, a fim de adquirirem maior fluência na língua-alvo. Assim, nesta comunicação, serão apresentados a metodologia, os instrumentos e os resultados obtidos pela pesquisadora através da análise dos dados coletados em sala de aula.

#### **Buscando o uso da língua alvo em sala de aula: uma pesquisa-ação**

*Bárbara*

Este estudo é fruto de uma pesquisa-ação colaborativa realizada num Centro de Línguas de uma universidade pública. A pesquisa foi feita a fim de buscar soluções para a seguinte pergunta: como fazer que os alunos falem mais utilizando a língua-alvo? Dessa forma, nesta comunicação, apresentarei a metodologia e os instrumentos utilizados na pesquisa-ação, bem como as estratégias utilizadas para desenvolver o uso da língua-alvo e a importância de atividades interativas.

#### **Instruções de atividades em língua estrangeira: como se fazer entendido?**

*Emily*

Dar instruções em língua estrangeira para um grupo de iniciantes é uma tarefa bastante desafiadora. Por isso, neste estudo, analiso algumas estratégias que o professor pode lançar mão a fim de diminuir o uso da língua materna em sua fala, mas, ainda assim, se fazer entendido pelos alunos. Tais estratégias foram sugeridas por outras professoras que colaboraram neste estudo e também retiradas dos trabalhos de autores como Ur (1996) e Gower, Phillips & Walters (1995). Apresento, então, os resultados dessa pesquisa-ação que foi realizada no segundo semestre de 2006 em uma sala de Inglês I no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás.

#### **Lidando com a heterogeneidade na sala de aula de língua estrangeira: uma pesquisa-ação**

*Lory*

Cada vez mais se torna clara a necessidade de que professores pensem a sua sala de aula. Um pensar crítico, que faça da sala não só local de aplicação prática de teorias como

também terreno para a formulação de novas teorias. Com esse intuito, uma pesquisa-ação foi desenvolvida com a participação de professores do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Cada professor pesquisou a sua própria prática em um grupo específico, construindo hipóteses e delimitando questões pertinentes àquele grupo. Complementando a reflexão individual ocorreram também encontros entre esses professores nos quais os problemas da pesquisa-ação eram discutidos e sugestões eram compartilhadas. Minha pergunta de pesquisa foi “Como trabalhar com grupos heterogêneos?” e durante essa comunicação irei expor a metodologia, instrumentos utilizados e resultados obtidos na investigação.

## **Anexo E**

### **Roteiro de perguntas da primeira entrevista**

- 1) Quais as suas considerações acerca da pesquisa-ação colaborativa?
- 2) Suas expectativas em relação à pesquisa foram alcançadas?
- 3) Comente sobre:
  - Assistir à própria aula e refletir sobre ela;
  - Assistir à aula do outro e refletir sobre ela;
  - Sessões de reflexão colaborativa;
  - Diário das aulas;
  - Leituras teóricas;
  - Artigo final.
- 4) Como você se sentiu durante o processo de pesquisa?
- 5) Você considera o estudo que realizou em sua sala de aula uma pesquisa? Por quê?
- 6) Então, você se considera uma professora-pesquisadora?
- 7) Quais as conseqüências disso para os alunos?
- 8) Você acredita que no período em que você estava envolvida com a pesquisa-ação colaborativa, você teorizou sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira?
- 9) Você pretende continuar investigando sua sala de aula? Como e por quê?
- 10) Quais as contribuições dessa pesquisa para sua formação como professora de inglês?