

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

CAMILA LEOPOLDINA BATISTA DOS SANTOS

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REFLEXIVA COM CINCO
PROFESSORAS DE INGLÊS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA**

Goiânia

2010



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Camila Leopoldina Batista dos Santos		
E-mail:	camilaleopoldina@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	Goiás
		CNPJ:	
Título:	Uma experiência de formação reflexiva com cinco professoras de inglês de escolas municipais de Goiânia.		
Palavras-chave:	Formação de professores de línguas; Reflexão Colaborativa; Escola Pública.		
Título em outra língua:	An experience of reflexive education with five English teachers of five public schools of Goiânia.		
Palavras-chave em outra língua:	Languages Teacher Education; Collaborative Reflection; Public School.		
Área de concentração:	Linguística Aplicada		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	03/12/2010		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Rosane Rocha Pessoa		
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____
 Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

CAMILA LEOPOLDINA BATISTA DOS SANTOS

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REFLEXIVA COM CINCO
PROFESSORAS DE INGLÊS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA**

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

Área de Concentração: Estudos linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Goiânia

2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

S237e Santos, Camila Leopoldina Batista dos.
Uma experiência de formação reflexiva com cinco professoras de inglês de escolas municipais de Goiânia [manuscrito] / Camila Leopoldina Batista dos Santos. - 2010.

177 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Rocha Pessoa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

Bibliografia.

1. Professores de línguas – formação. 2. Ensino de inglês - reflexão colaborativa. 3. Escola pública – ensino de língua.
I. Título.

CDU: 37.02:811.111

CAMILA LEOPOLDINA BATISTA DOS SANTOS

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REFLEXIVA COM CINCO
PROFESSORAS DE INGLÊS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA**

Dissertação defendida e aprovada no dia 3 de dezembro de 2010, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

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

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira – FAFI/UEPG
(Membro)

Profa. Dra. Dilys Karen Rees – FL/UFG
(Membro)

Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – FL/UFG
(Suplente)

DEDICATÓRIA

À minha mãe Eleuza e ao meu pai Edson, grandes e dedicados professores, em quem me espelho todos os dias.

Ao meu companheiro Brunno, que sempre me apoiou e me incentivou durante essa caminhada.

Aos(Às) professores(as) brasileiros(as) que ainda acreditam na educação como forma de crescimento e transformação social e que se empenham cotidianamente, com grande esmero, nessa empreitada.

Agradecimentos

Às profas. Vanessa, Natasha, Elinor e Teacher, pelo comprometimento e empenho com que participaram deste estudo, abrindo suas salas de aula para investigação e compartilhando suas experiências, angústias e alegrias no ensino de língua inglesa no contexto escolar público.

Às seis escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia, por terem me permitido estudar seu cotidiano de ensino.

À profa. Dra. Rosane Pessoa, minha orientadora, pela paciência, apoio e estímulo constantes durante todo o processo de construção e desenvolvimento deste trabalho, assim como pelas discussões e reflexões que tanto contribuíram para meu crescimento e amadurecimento pessoal e intelectual.

À minha família, em especial à minha mãe, que chorou e sorriu comigo durante todas as dificuldades e desafios enfrentados e conquistas alcançadas.

Aos(Às) meus(minhas) queridos(as) amigos(as) Julianny, Cibele, Marina, Paula, Marco Túlio e Andréia e a todos(as) aqueles(as) que acreditaram em mim e me ajudaram, de alguma forma, com um sorriso, uma palavra amiga, uma palavra de incentivo, a seguir em frente e concluir este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com cinco professoras de inglês que começaram a lecionar em escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia no ano de 2008, sendo eu uma dessas professoras-participantes. Durante o segundo semestre de 2008, refletimos colaborativamente sobre nossa própria prática nesse novo contexto de ensino, recorrendo a experiências vividas como aprendizes e como professoras de inglês. Assim, este estudo buscou analisar: qual é a relação entre nossas expectativas e nossas práticas de ensino nesse contexto; como inferimos as teorias que subjazem a nossa prática e como a localizamos no contexto sócio-histórico; e, por último, de que forma nossas reflexões contribuíram para nosso saber e nossa prática docentes. O estudo é qualitativo e se fundamenta na perspectiva da reflexão crítica proposta por Smyth (1991), organizada em quatro etapas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Questões como *o que eu faço?*; *Qual o significado do que faço?*; *Como cheguei a ser dessa maneira?*; *Como poderia fazer as coisas de forma diferente?*, referentes, respectivamente, a cada uma das etapas, foram discutidas durante as sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004) sobre nossas ações em sala de aula. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário inicial, uma sessão reflexiva inicial, três sessões reflexivas sobre documentos oficiais e um texto teórico de Smyth (1991), sete sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em vídeo) das professoras-participantes e uma sessão reflexiva final. A análise mostra um conflito entre nossas expectativas e nossa prática pedagógica realizada no ano letivo de 2008, determinando como nossa prática foi se configurando; que nossas reflexões sobre nossa prática se mostram, por vezes, incoerentes e confusas e se mantêm em um nível micro e localizado; e que, embora essa experiência formativa tenha apresentado problemas e limitações, foi muito rica e relevante tanto para nosso saber e prática docentes quanto para nosso desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas. Reflexão Colaborativa. Escola Pública.

ABSTRACT

This research was developed with five English teachers who started teaching at public schools in Goiânia in 2008, and I am one of these participant-teachers. During the second semester of 2008, we reflected collaboratively about our own practice in this new teaching context, referring to experiences lived as learners and as English teachers. The aims were to analyze: what the relationship between our expectations and our teaching practice in this context is; how we infer the theories that underlie our practice and how we locate it in the social and historical context; and, at last, how our reflections contributed to our teaching knowledge and pedagogical practice. The study is qualitative and is based on the critical reflection perspective proposed by Smyth (1991), organized into four stages: describing, informing, confronting, and reconstructing. Questions such as *what do I do?*, *what is the meaning of what I do?*, *how did I become like this?*, and *how could I do things differently?*, referring, respectively, to each one of the stages, were discussed during reflective sessions (MAGALHÃES, 2004) about our actions in the classroom. Data collection was made by means of an initial questionnaire, an initial reflective session, three reflective sessions about official documents and a theoretical text by Smyth (1991), seven reflective sessions about video recorded lessons of the five participant-teachers, and a final reflective session. The analysis shows that there is a conflict between our expectations and our pedagogical practice performed in the year of 2008, determining how our pedagogical practice has been developed; that our reflections about our practice seems to be, sometimes, incoherent and confusing and is maintained at a micro level; and that, although this formative experience had problems and limitations, it was very rich and relevant not only to our teaching knowledge and teaching practice but also to our professional development.

Keywords: Languages Teacher Education. Collaborative Reflection. Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contexto da pesquisa	58
Quadro 2: Aulas registradas em áudio e vídeo	72
Quadro 3: Instrumentos de pesquisa	74
Quadro 4: Código utilizado na transcrição da fala das participantes.....	75
Quadro 5: Expectativas X Prática	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
A Linguística Aplicada	11
O estudo	13
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 A Linguística Aplicada e o empoderamento do professor: uma tentativa de “pesquisa de dentro”	16
1.2 Modelos de formação do(a) professor(a).....	19
1.3 O ensino crítico de inglês	24
1.4 Concepções de língua/linguagem, abordagens e métodos de ensino	28
1.5 Teorias implícitas ou saberes docentes que informam a prática do(a) professor(a).....	39
1.6 Formação inicial versus Escola: choque da realidade, conflitos e desistências	42
1.7 O ensino reflexivo e a reflexão crítica.....	44
1.8 Descrever, informar, confrontar, reconstruir: o processo crítico-reflexivo e colaborativo proposto por Smyth	48
1.9 Desenvolvimento profissional e mudança do(a) professor(a)	52
Capítulo 2 - METODOLOGIA	55
2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa	55
2.2 Contexto da pesquisa	57
2.2.1 <i>Escola Pública</i>	57
2.2.1.1 <i>Regime de Ciclos</i>	58
2.2.1.2 <i>Regime seriado: Projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)</i>	60
2.2.2 <i>Professoras-participantes</i>	62
2.2.2.1 <i>Vanessa</i>	63
2.2.2.2 <i>Natasha</i>	64
2.2.2.3 <i>Elinor</i>	64
2.2.2.4 <i>Teacher</i>	65
2.2.2.5 <i>Camila: pesquisadora e professora-participante</i>	66
2.3 Instrumentos de coleta de dados	67
2.3.1 <i>Questionário inicial</i>	67
2.3.2 <i>Sessão reflexiva inicial</i>	68
2.3.3 <i>Sessões reflexivas sobre documentos oficiais e texto teórico do Smyth (1991)</i>	69
2.3.4 <i>Sessões reflexivas sobre as aulas</i>	70
2.3.5 <i>Sessão reflexiva final</i>	73
2.4 Documentos de pesquisa e procedimentos para análise dos dados	75
Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS	76
3.1 O que esperávamos ensinar e o que ensinamos	76
3.2 Informando e confrontando nossa prática: como refletimos sobre o ensino de LE na escola pública municipal	94
3.3 As influências da reflexão colaborativa no saber e na prática docente das professoras-participantes.....	115

Capítulo 4 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
4.1 Como se configuram as ações pedagógicas das professoras-participantes desta pesquisa?.....	128
4.2 Como as professoras-participantes refletem sobre sua prática, de acordo com o processo reflexivo proposto por Smyth (1991)?.....	131
4.3 De que forma a reflexão colaborativa proposta por Smyth (1991) sobre o ensino de língua inglesa na escola pública contribuiu para o saber e a prática docentes das professoras-participantes?	135
4.4 Últimas considerações	138
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, com enfoque na formação de professores(as) de línguas, insere-se na linha de estudos em Linguística Aplicada. A fim de melhor compreender a que se prestam esses estudos, faz-se necessário, antes de tudo, definir em que consiste esse campo de estudo.

A Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA) pode ser definida pela caracterização de seu paradigma de investigação. O paradigma de investigação em LA que vem sendo defendido na literatura da área (CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; KLEIMAN, 1992) envolve, segundo Moita Lopes (1996), quatro aspectos principais. Primeiramente, a pesquisa em LA está centrada no estudo de problemas de uso da linguagem tanto no contexto social de ensino-aprendizagem da escola como fora dele (empresas, consultórios, família etc). Ou seja, trata-se de uma investigação de natureza aplicada em Ciências Sociais, posto que focaliza questões sociais permeadas pela linguagem. E como esclarece Moita Lopes (1998, p. 102), “a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA”.

Outro aspecto é que a pesquisa em LA focaliza a linguagem do ponto de vista do uso e do(a) usuário(a) no processo de interação linguística, seja ela escrita ou oral. O(a) pesquisador(a) em LA deve buscar uma teoria linguística que contemple os procedimentos de interpretação e produção linguística que definem essa interação e que, principalmente, considere a visão intuitiva que o(a) usuário(a) tem da linguagem.

Um terceiro aspecto do paradigma de investigação em LA refere-se à sua natureza interdisciplinar, ou seja, a LA medeia o conhecimento teórico avindo de várias disciplinas (psicologia, educação, sociologia, antropologia, por exemplo) no estudo do problema de uso da linguagem que se propõe a realizar. O problema em estudo é colocado na “fronteira de duas ou mais ciências” (TAVARES D’AMARAL, 1992 apud MOITA LOPES, 1998, p. 102) para melhor ser compreendido/investigado, o que gera, segundo Signorini (1998), configurações teórico-metodológicas próprias da LA. Segundo Moita Lopes (1998), é o contexto de aplicação que demanda o uso de fontes outras de conhecimento de acordo com o problema em foco.

E o quarto aspecto envolve a formulação teórica em LA, pois, além de operar com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, a pesquisa em LA também teoriza, ou

seja, ela produz conhecimento acerca do seu objeto de estudo. Mesmo centrada no estudo de problemas específicos, ela pode colaborar com o avanço do conhecimento dentro de seu campo de ação como em outras áreas de pesquisa.

Caracterizado o paradigma de investigação em LA, discutamos um pouco sobre a que se propõem os estudos dessa área hoje. De acordo com Pennycook (1998), vivemos em um mundo marcado por desigualdades e, para compreendê-las, precisamos nos perceber em um conjunto de relações de poder. Como linguistas aplicados(as), estudiosos(as) da linguagem e educação, estamos envolvidos com dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Para o autor, portanto, é dever da LA examinar as bases ideológicas do conhecimento que produzimos, principalmente daquele conhecimento relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas, pois esse processo de ensino-aprendizagem está intimamente ligado à manutenção ou às possibilidades de mudança dessas desigualdades.

Em razão da necessidade de compreender e problematizar as questões sociais, as iniquidades e desigualdades por que passa a sociedade, os estudos em LA hoje se propõem a uma investigação sensível às preocupações sociais, culturais e políticas. Para tanto, Pennycook (1998) defende uma abordagem crítica para a LA, que leve em consideração noções de política e ética.

Dentre uma gama de posturas críticas, Pennycook (1998) interessa-se pelas vozes do feminismo emergente e do Terceiro Mundo, que questionam as implicações de uma participação desigual na história, que questionam a educação colonial e neocolonial e desafiam o pensamento acadêmico ocidental. O autor explica ainda que o sentido da palavra “crítica” não deve implicar somente o questionamento desse pensamento canonizado e reconhecido, mas deve incluir uma concepção transformadora, ou seja, faz-se necessário assumir posturas críticas a fim de tentar melhorar um mundo estruturado na desigualdade.

Quando falamos em concepção transformadora, é importante tomarmos o devido cuidado de, ao questionarmos as formações sociais e políticas e as desigualdades, não cairmos no risco de oferecer apenas uma versão de verdade alternativa (PENNYCOOK, 2001) ou somente uma opção de mudança. Por isso, a investigação em LA deve ser sempre problematizadora, proposta esta que, de acordo com Dean (1994), significa um olhar cético em relação a todas as concepções que se tornaram naturalizadas, ou seja, essas concepções, teorias e parâmetros devem ser constantemente revistos.

E outro ponto quanto aos atuais estudos em LA se refere ao seu caráter auto-reflexivo (PENNYCOOK, 2001). Já que sua proposta problematizadora busca manter certo ceticismo em relação às concepções e compreensões sobre o contexto aplicado de pesquisa,

esse olhar cético também deve ser voltado para a própria LA, ou seja, as concepções e teorizações em LA devem ser constantemente revistas e questionadas.

A que interesses, portanto, os estudos em LA servem? Moita Lopes (2006) é categórico ao dizer que os conhecimentos produzidos em LA precisam servir aos interesses daquele contexto aplicado, daqueles sujeitos que trabalham, que agem naquele contexto, que vivem as práticas sociais. Se não for assim, os estudos atuais em LA não fazem sentido para ele, assim como não o fazem para mim, que estou de comum acordo com o autor. Assim, a motivação principal deste estudo foi servir aos interesses das participantes e do contexto em que atuam: a escola pública municipal.

O estudo

Tem se falado ultimamente, segundo Richards (2008), em especial no campo da formação de professores(as) de línguas, em formação crítico-reflexiva. De acordo com o autor, esse modelo se baseia na pedagogia crítica, cujo objetivo maior é desenvolver um ensino que permita aos(às) alunos(as), marcados(as) pela marginalização e exclusão, compreender como as práticas históricas, sociais e políticas e as relações de poder envolvidas estruturam as desigualdades na sociedade e desenvolver sua própria voz, buscando (re)construir realidades alternativas. No contexto de ensino de línguas, especificamente de língua inglesa (que é a língua estrangeira que ensinamos e que é foco desta investigação), a formação crítico-reflexiva busca discutir questões de poder e controle que o domínio do inglês envolve. Dentre os trabalhos que seguem essa abordagem, destacam-se os estudos recentes de Borelli (2006), Almeida Silva (2009), De Paula (2010) e Pereira (2010).

Na tentativa de desenvolver uma pesquisa de mestrado que proporcionasse experiências de formação crítico-reflexiva, dei início, em maio de 2008, a uma investigação colaborativa em meu contexto de trabalho (uma escola da rede municipal de Goiânia), juntamente com uma colega de área, professora de língua inglesa do turno matutino, com experiência no ensino público de quase dez anos. Para Magalhães (2002), assim como para Pessoa e Borelli (2010), o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica no contexto escolar, mas refletir colaborativamente é um trabalho difícil, pois envolve problematizar com os pares nossas escolhas teóricas e práticas pedagógicas. Entretanto, estabelecer esse ambiente de colaboração é bastante complexo, pois cada professor(a) precisa estar à vontade e confortável para expressar seus diferentes entendimentos e pontos de vista, sem que haja repressão. Justamente pela dificuldade em criar

essa relação de colaboração, infelizmente a professora-participante de minha pesquisa veio a desistir do projeto no início de agosto de 2008.

Já na segunda semana de agosto de 2008, consegui formar um grupo de reflexão com quatro professoras aprovadas no último concurso da prefeitura de Goiânia (2007) para a rede municipal de ensino. Foi então que propus esta nova pesquisa sobre a qual disserto aqui. As motivações para este trabalho são várias. Ele se justifica primeiramente pela necessidade de contribuir com o contexto do qual usufruí por anos, após estudar toda a vida escolar no contexto público. Sendo assim, realizar meu trabalho de mestrado no contexto da escola pública é muito gratificante. Em segundo lugar, como todas as professoras-participantes estavam no início de suas carreiras, acreditava que, por meio deste trabalho, pudéssemos compartilhar experiências, discutir sobre nossa prática e evitar o isolamento profissional de que fala Dias da Silva (2005). Além disso, como registra Souza (2009), esse período de início de carreira é marcado por grandes dificuldades e crises e o(a) professor(a) pode enfrentar o chamado “choque da realidade”. Assim, o trabalho proposto de reflexão colaborativa sobre nossas experiências poderia nos ajudar a gerir nossos conflitos e a nos desenvolver profissionalmente. Por último, esta pesquisa se justifica pelo fato de ser uma investigação sobre a perspectiva de quem vive esse contexto escolar.

Esta investigação tem como base teórica a perspectiva de reflexão crítico-colaborativa proposta por Smyth (1991), organizada em quatro etapas: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*. Durante sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004), passamos por cada uma dessas etapas, discutindo sobre nossas ações em sala de aula, a fim de localizar nossa prática em um contexto socio-histórico mais amplo, enxergando o ensino de forma histórica, resultante de um conjunto de normas e valores culturais consideradas importantes sobre a natureza do ato educativo. Esse tipo de reflexão se justifica pela busca de uma compreensão maior do ensino e de uma educação voltada para a formação de um aluno mais crítico e ativo na sociedade.

Este estudo teve como objetivo geral promover a reflexão de professoras em início de carreira sobre o ensino de língua estrangeira em escolas públicas da rede municipal. E os objetivos específicos foram os seguintes: confrontar nossas expectativas e nossas práticas de ensino nesse contexto a fim de examinar como se configuram nossas ações pedagógicas; analisar como inferimos as teorias que subjazem à nossa prática e como a localizamos no contexto sócio-histórico; e, por último, examinar de que forma nossas reflexões contribuíram para nosso saber e prática docentes. Nesse sentido, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a. Como se configuram nossas ações pedagógicas?
- b. Como refletimos sobre nossa prática, de acordo com o processo reflexivo proposto por Smyth (1991)?
- c. De que forma a reflexão colaborativa proposta por Smyth (1991) sobre o ensino de língua inglesa na escola pública contribuiu para o nosso saber e nossa prática docente?

A dissertação segue organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento uma fundamentação teórica composta de nove seções. Discuto sobre o empoderamento do(a) professor(a) quando uma investigação em LA é realizada com base na perspectiva do(a) participante. Em seguida, discorro sobre os modelos de formação de professores(as), com enfoque no modelo crítico-reflexivo e no ensino crítico de línguas. Abordo ainda as concepções de língua/linguagem, alguns métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, as teorias de aquisição de segunda língua (ou língua estrangeira) e as teorias implícitas que informam a prática pedagógica do(a) professor(a). Discuto também sobre o conflito entre a formação inicial e a realidade escolar, o ensino reflexivo e a proposta de reflexão crítico-colaborativa proposta por Smyth (1991). Por último, abordo o desenvolvimento profissional e mudança do(a) professor(a).

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Discorro sobre a pesquisa qualitativa, o contexto de pesquisa – a escola pública municipal e o perfil das professoras-participantes – e os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

Já no terceiro capítulo, apresento os dados coletados e procedo à análise, que está dividida em três categorias. Na primeira categoria, confronto nossas expectativas em relação ao que pensávamos que iríamos ensinar na rede municipal de ensino de Goiânia e o que, de fato, estamos ensinando. Essa categoria corresponderia à primeira etapa do processo reflexivo proposto por Smyth (1991): *descrever*. Na segunda categoria, analiso as etapas *informar* e *confrontar*, verificando como informamos as teorias subjacentes à nossa prática e como localizamos essa prática num contexto sócio-histórico mais amplo. E a terceira categoria corresponderia à etapa *reconstruir*, em que busco verificar as mudanças *cognitivas* ou *comportamentais* provocadas pela pesquisa, assim como sua contribuição de modo geral. Por fim, no quarto e último capítulo, discuto os dados analisados a fim de responder às três perguntas de pesquisa propostas para este estudo.

Tendo apresentado uma visão geral deste trabalho, sua base teórica, as justificativas de sua realização, seus objetivos e as perguntas de pesquisa, iniciemos a leitura do primeiro capítulo.

Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Início este capítulo, discutindo sobre o empoderamento do(a) professor(a) quando uma investigação em LA é realmente realizada com os olhos do contexto aplicado, ou seja, quando se trata de uma pesquisa “de dentro” (Smith, 1999). Na sequência, discorro sobre os modelos de formação profissional, com enfoque na formação crítico-reflexiva de professores(as) e no ensino crítico de língua inglesa. Abordo ainda concepções de língua, abordagens e métodos de ensino e teorias de aquisição de segunda língua (ou língua estrangeira), que informam a prática docente, assim como as teorias práticas desenvolvidas no contexto escolar. Em seguida, discuto sobre o conhecido “choque da realidade” ou “mal-estar docente” enfrentado pelo(a) professor(a) em início de carreira. Discorro ainda sobre o ensino reflexivo e a reflexão crítico-colaborativa proposta por Smyth (1991) como modelo de formação e desenvolvimento profissional do(a) professor(a). Por último, focalizo a questão da mudança do(a) professor(a), durante seu processo de desenvolvimento contínuo na profissão.

1.1 A Linguística Aplicada e o empoderamento do professor: uma tentativa de “pesquisa de dentro”

Como lemos em Pennycook (1998), precisamos compreender o mundo em que vivemos, marcado por desigualdades sociais, e examinar as bases ideológicas do conhecimento que produzimos para que possamos, num projeto moral e político, buscar tanto a crítica como a transformação das condições de iniquidade em que vivem os sujeitos de nosso contexto social aplicado. Nesse mesmo sentido, Moita Lopes (2006, p. 85) propõe que reinventemos a vida social, o que implica a reinvenção das formas de a LA produzir conhecimento, uma vez que, segundo o autor, “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”.

A problemática que se apresenta aqui consiste em reinventar as formas de produzir conhecimento com base nas e com as vozes dos sujeitos marginalizados ou “vozes do Sul” (SANTOS, 2000): pobres, favelados, negros, indígenas, homossexuais, mulheres etc, pois aqueles que “vivenciam o sofrimento humano” (MUSHAKOJI, 1999 apud MOITA LOPES, 2006, p. 86) é que devem contribuir na compreensão e reconstrução da sociedade, sendo eles aqueles que conhecem seu próprio contexto de marginalização.

Esse projeto envolve, segundo Moita Lopes (2006), a concepção de uma coligação anti-hegemônica. Moita Lopes (2006) cita alguns linguistas aplicados contemporâneos que, mesmo não se pautando pelo conceito dessa coligação, têm essa preocupação com novas teorizações que entendam a vida social (CAMERON, 1997; OSTERMANN, 2003; RAMPTON, 2004; HEBERLE, 2004; MAGALHÃES, 2004; PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006; NELSON, 2006; MAKONI e MEINHOF, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006). Essa coligação anti-hegemônica envolve a criação de uma “pluriversidade” (MIGNOLO, 2003) de modos alternativos de conhecer, e desafia a hegemonia de um pensamento único, do capitalismo neoliberal avassalador, liderado por grandes potências mundiais.

Uma questão bastante contundente de que fala Moita Lopes (2006) é o olhar não ocidentalista ao pensar o mundo, conforme sugerido por Venn (2000), nessa coligação anti-hegemônica. Esse olhar não-ocidentalista, em crítica à episteme ocidentalista, busca considerar as vozes daqueles postos à margem sobre outras formas de produzir conhecimento e organizar a vida social, desafiando, assim, o chamado *conhecimento científico tradicional*. Moita Lopes (2006) dá exemplo, então, de vários trabalhos que se preocupam com novas epistemes, tais como o trabalho de Mushakoji (1999), que se refere ao conhecimento indígena em relação à natureza, assim como o trabalho de Cavalcanti e César (2004), sobre o que indígenas brasileiros entendem por língua, e o trabalho de Makoni e Meinhof (2006), sobre o que os africanos multilíngues compreendem por língua. Enfim, é tempo de novas teorizações, em que a LA precisa ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares na academia. Essas teorizações devem dialogar com as práticas sociais que as pessoas vivem e tais sujeitos também devem ser chamados para opinar sobre os resultados das pesquisas realizadas.

Para que reinventemos a vida social, como traçado por Moita Lopes (2006), é preciso que reinventemos também a noção de emancipação. Esse conceito é diferente da emancipação social compreendida no processo de ocidentalização, visto que incorpora os grupos marginalizados, geralmente excluídos. Outro motivo é que a emancipação de que fala Moita Lopes (2006) não consiste em levar a salvação (a verdade/ o conhecimento) aos grupos marginalizados, mas em construir a compreensão da vida social com eles, em suas perspectivas e vozes.

Cavalcanti (2006) discute sobre questões teóricas e metodológicas em pesquisas em LA e implicações éticas e políticas, principalmente quando se trata de pesquisas com grupos minoritários. A autora realiza tais discussões a partir de uma pesquisa realizada por ela

mesma no contexto da região noroeste da Amazônia com professores indígenas em um curso de formação. Segundo a autora, nesse trabalho, ela coloca a questão da alteridade em prática quando ouve a perspectiva do outro. Ela ressalta que, quando se olha para o contexto do outro, seja ele um contexto de minoria ou de maioria tratada como minoria, é necessário que a própria voz do(a) participante da pesquisa seja ouvida, pois, como diz Moita Lopes (2006, p. 101), “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela”. Enfim, Cavalcanti (2006) conduz uma pesquisa “de dentro” (SMITH, 1999), ou seja, com base na perspectiva do outro, o que gera certo *empoderamento* desse grupo marginalizado, importante para seu fortalecimento, pois a pesquisadora consegue construir a compreensão da vida social com os próprios professores indígenas, em suas vozes. Por fim, Cavalcanti (2006) discute ainda sobre a necessidade de reexaminarmos nossas teorias e concepções ao conduzirmos uma pesquisa desse tipo, pois nossas concepções são criadas e estabelecidas de acordo com nossas identidades. Isso marca o caráter auto-reflexivo de uma investigação em LA, como destacou Pennycook (2001).

Trazendo todas essas discussões para o contexto da escola, me questiono sobre esse olhar não-ocidentalista para o sujeito professor, que lida com o processo de ensino-aprendizagem em seu dia-a-dia. Questiono também sobre a necessidade de dar voz a esse sujeito professor(a), que é corporeificado(a) e historicamente situado(a) (MOITA LOPES, 2006), para melhor compreendermos o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que acontece em escolas municipais com base em seu próprio ponto de vista. Esse sujeito professor(a) tem classe social, sexualidade, gênero, raça, assim como seus alunos e alunas da pública. Por que não conduzimos uma pesquisa “de dentro”, considerando essas especificidades do contexto aplicado? Como professora da rede pública, participante de minha própria pesquisa, acredito que poderei apresentar aqui nossa voz, voz de professoras recém-formadas que buscam desenvolver um bom trabalho com LE em escolas públicas municipais.

Magalhães e Celani (2001) discutem o empoderamento do sujeito participante de uma investigação em LA no contexto do programa de formação de professores(as) *Educação contínua do professor de inglês* da PUC-SP. De acordo com as autoras, são vários os(as) autores(as) que apontam uma distância entre o desenvolvimento de pesquisas na área da educação e uma possível transformação escolar (FULLAN, 1996; PERRENOUD, 1999; MAGALHÃES, 1994, 1996, 1999; CELANI, 2000). Para um maior sucesso dessas pesquisas, é necessária a criação de possibilidades para a “reculturação” (PERRENOUD, 1999) do(a) professor(a), ou seja, para que ele(a) desenvolva novas representações sobre ensino-aprendizagem, novas formas de profissionalismo e novas representações políticas e

ideológicas de seus papéis (até porque a transformação escolar não envolve somente pesquisa e estudo, mas perpassa também políticas públicas). Seguindo o mesmo raciocínio, essa reculturação serviria de base para a “reestruturação” (PERRENOUD, 1999) das ações do(a) professor(a). Só então seria possível uma mudança da prática docente, uma transformação escolar.

Para Magalhães e Celani (2001), a criação de possibilidades para a reculturação e reestruturação do(a) professor(a) está relacionada com a criação de condições para que dois ou mais professores(as) possam discutir sobre sua prática docente, relacionando teorias e ações em sala de aula. E uma das estratégias sugeridas e utilizadas pelas autoras no programa de formação de professores(as) da PUC-SP é o uso da sessão reflexiva, em que, numa investigação colaborativa, os(as) participantes avaliam seus modos de ensinar e agir dentro do contexto escolar. O empoderamento do(a) professor(a)-participante desse tipo de pesquisa seria, então, resultante desse trabalho de reflexão colaborativa sobre a prática docente, pois, além de sua voz ser ouvida, no coletivo, o(a) professor(a) teoriza sobre o processo de ensino-aprendizagem e o contexto escolar em que atua.

Discutidas as questões mais relevantes em relação à investigação em LA, ao tipo de pesquisa “de dentro”, que empodera o sujeito participante do contexto social aplicado, passemos agora a uma discussão sobre os modelos de formação do(a) professor(a).

1.2 Modelos de formação do(a) professor(a)

Ao discutir sobre a formação de professores(as) de língua estrangeira, Wallace (1995) apresenta os três distintos modelos de formação profissional que se configuraram ao longo da história: o modelo de mestria (*craft model*), o modelo da ciência aplicada (*applied science model*) e o modelo reflexivo (*reflective model*). Tais modelos formaram diversos profissionais, não somente professores(as), de acordo com o perfil exigido para cada época.

No modelo de mestria, o(a) aprendiz é formado(a) para determinada profissão imitando as técnicas de um profissional experiente e especialista em dado ofício. O(a) “mestre(a)” diz e faz, demonstra como se faz, e o(a) aprendiz copia, seguindo suas instruções. Segundo Stones e Morris (1972 apud WALLACE, 1995), era esse o modo como os(as) professores(as) eram treinados(as) para a prática de ensino até por volta de 1945, no fim da Segunda Guerra Mundial. Para os autores, esse modelo é extremamente conservador, pois implica a perpetuação do saber acumulado e imutável desse(a) professor(a) “mestre(a)”.

Sendo assim, tal modelo depende de uma sociedade estática e, nos dias atuais, numa sociedade dinâmica e guiada por constantes mudanças, o modelo de mestria não funcionaria.

Já o modelo da ciência aplicada marca os séculos XIX e XX, período de grande desenvolvimento do conhecimento científico em diversas áreas. Esse modelo de formação profissional se baseia na aplicação de ciência empírica aos diversos eventos de ensino para que determinados objetivos sejam alcançados. O(a) aprendiz de professor(a) é, então, formado por professores(as)-pesquisadores(as) que lhe transmitem conhecimento científico para que, posteriormente, esse conhecimento seja aplicado em sala de aula. Caso o(a) professor(a) não seja bem sucedido(a) em sua prática docente, é porque não compreendeu o conhecimento científico estudado ou porque não aplicou adequadamente as descobertas das pesquisas. Assim, o trabalho do(a) professor(a) se transforma em um trabalho meramente técnico, não cabendo a ele(a) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Esse modelo de formação, chamado por Schön (1987) de “modelo da racionalidade técnica”, ainda é bastante presente hoje nos diversos programas de formação e treinamento para várias profissões. No contexto educacional, além de marcar uma divisão entre professores(as)-pesquisadores(as) e detentores(as) do “saber científico”, considerados(as) “teóricos(as)”, e professores(as) que colocam em prática essas teorias, esse modelo apresenta uma fragilidade no que se refere à questão da imprevisibilidade das situações de ensino no dia-a-dia de uma sala de aula. Como bem coloca Ribeiro (2005, p. 84), o que não é considerado nesse modelo é a distância entre os saberes que são ensinados nos programas de formação, que visam uma “escola ideal”, e as situações de ensino de uma “escola real”, embora eu compreenda que formar para todas as complexidades dessa escola real seja um grande desafio.

Como vimos, esses modelos de formação de professores(as) enfocam, respectivamente, o saber prático do(a) professor(a) e o conhecimento científico. Numa tentativa de unir as qualidades dos dois modelos, surge o “modelo reflexivo”, como bem registra Wallace (1995). Segundo o autor, esse modelo sugere que a formação ou desenvolvimento profissional do(a) professor(a) seja dividido em dois estágios: o estágio de pré-treinamento (*pre-training*) e o estágio de formação e desenvolvimento profissional (*professional education/development*).

Para Wallace (1995), é importante falar desse estágio de pré-treinamento porque aquele(a) aluno(a)-professor(a) nunca ingressa em um programa de formação profissional com sua mente vazia em relação à profissão, principalmente quando falamos da área de educação. Esse(a) aluno(a)-professor(a) já foi exposto à prática de ensino durante vários anos

de sua vida, portanto traz consigo esquemas conceituais ou construtos mentais construídos ao longo de suas experiências escolares. Ainda segundo o autor, esses esquemas ou construtos consistem em um conjunto de idéias, saberes e atitudes de como a prática profissional deveria ser. Eles são construídos e desenvolvidos de acordo com fatores sociais, culturais ou mesmo de acordo com a personalidade do indivíduo, e são de extrema relevância para a educação formal do(a) aluno(a)-professor(a), pois se entrecruzam com o conhecimento científico e influenciam o modo como esse futuro professor(a) compreenderá o ensino e a sua própria prática docente.

O segundo estágio do processo de formação profissional do(a) professor(a) inclui, segundo Wallace (1995), o desenvolvimento de dois tipos de conhecimento: o “conhecimento recebido” (*received knowledge*) e o “conhecimento experiencial” (*experiential knowledge*). O conhecimento recebido se refere aos conceitos, teorias, técnicas e resultados de pesquisa estudados na instituição formadora e o conhecimento experiencial consiste no conhecimento advindo da própria experiência e prática daquele(a) aluno(a)-professor(a) na profissão. Quando nos referimos ao curso de licenciatura em Letras, o conhecimento recebido corresponderia aos conhecimentos nas áreas de Linguística, Filosofia da Linguagem, Psicolinguística, Sociolinguística, Metodologias do Ensino de Línguas etc.

Já o conhecimento experiencial de que fala Wallace (1995) é derivado de dois fenômenos descritos por Schön (1987): “conhecimento-na-ação” (*knowledge-in-action*) e “reflexão” (*reflection*). O conhecimento-na-ação se resume nas habilidades e atitudes desenvolvidas na própria prática profissional e acionadas inconscientemente durante as ações do dia-a-dia. Posteriormente, ou mesmo ainda durante a prática profissional, num processo de tomada de consciência dessas habilidades, atitudes e decisões, o profissional passaria pela reflexão, em que analisaria suas ações durante sua prática.

Como explica Wallace (1995), o conhecimento experiencial só é desenvolvido por meio da prática da profissão. Além disso, quando o(a) aluno(a)-professor(a) está inserido na prática docente, ele(a) tem a oportunidade de refletir sobre o conhecimento-na-ação. Há quem defenda que o conhecimento experiencial possa ser desenvolvido através da observação da prática, mas concordo com Wallace (1995) ao dizer que conhecimento-pela-observação (*knowledge-by-observation*) é totalmente diferente de conhecimento-na-ação. Sendo assim, acredito que, durante o processo de formação profissional do(a) professor(a), seja imprescindível a prática docente. É muito importante que esse aluno(a)-professor(a) seja regente de uma turma num contexto escolar real. Somente dessa forma ele(a) poderá começar

a desenvolver seu conhecimento experiencial, embora eu reconheça que haja desafios muito grandes a serem superados na relação entre universidade e campo de estágio.

É válido ressaltar ainda que o que diferencia o modelo reflexivo discutido por Wallace (1995) da reflexão sugerida por Schön (1987) é o movimento recíproco em que o conhecimento recebido tanto informa o conhecimento experiencial como é informado por ele durante o processo de reflexão. Há, portanto, uma reflexão em que teoria e prática são relacionadas, uma alimentando a outra constantemente, ao passo que a reflexão proposta por Schön é mais prática.

Por último, salienta Wallace (1995) que, após desenvolvidos os estágios do modelo reflexivo de formação profissional, o(a) professor(a) atingiria sua “competência profissional” (*professional competence*), entendida pelo autor como um conceito dinâmico, nunca completo e imutável, pois, de acordo com as demandas de nossa sociedade, há sempre algo novo a aprender e desenvolver.

Segundo Richards (2008), dentro da área específica de formação de professores de línguas, tem se falado mais recentemente em formação crítico-reflexiva. Como discute o autor, a formação crítico-reflexiva se baseia na pedagogia crítica, buscando proporcionar uma reflexão acerca do “currículo oculto”¹ que subjaz à prática de ensino de línguas. No contexto de ensino de línguas, especificamente de língua inglesa, esse currículo oculto estaria relacionado às questões de poder e controle que o domínio do inglês envolve. Sendo assim, numa formação crítico-reflexiva de professores de línguas, é imprescindível uma discussão em torno do ensino da língua inglesa como atividade totalmente isenta de neutralidade política.

Com o advento da globalização e da difusão do inglês pelo mundo, Richards (2008) observa a necessidade dos programas de formação de professores de segunda língua² de promover o engajamento dos(as) alunos(as)-professores(as) na exploração e compreensão do *status* político da língua inglesa e do papel que essa língua desempenha ao manter posições de privilégio e desigualdade na sociedade. E estando língua, cultura e identidade interligadas,

¹ “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.” (SILVA, 2001)

² Segundo Stern (1983), segunda língua é aquela língua não-materna aprendida dentro das fronteiras territoriais de um país ou região, em que ela tem uma função reconhecida. Ela é, frequentemente, uma das línguas oficiais e, geralmente, indispensável à participação na vida política e econômica do Estado. Já a língua estrangeira não tem todo esse *status*, ela é aprendida e usada em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sociopolítico. Richards (2008) fala em programas de formação de professores de segunda língua, porém utilizo língua estrangeira no lugar, pois no nosso contexto a língua inglesa é ensinada como língua estrangeira.

os(as) professores(as) de línguas estão em “posição-chave” (*key position*), como argumentam Hawkins e Norton (2009), para manter ou transformar relações de desigualdade, pois trabalham com língua e linguagem, o que pode servir tanto para empoderar quanto para marginalizar indivíduos.

Pennycook (2001), com base em Giroux (1990), Kanpol (1997) e McLaren (1997), afirma que o ensino crítico em LA deve encorajar os(as) alunos(as), marcados(as) pela marginalização e exclusão, a desenvolver sua própria voz, voz que, nesse contexto, não se restringe a somente dizer algo, mas significa “desenvolver possibilidades para articular realidades alternativas.”³ (PENNYCOOK, 2001 p. 130). Entretanto, como *ter voz*, nesse sentido, poderia trazer mudança social? Uma primeira crítica à pedagogia crítica se relaciona, então, a essa questão. Parece haver, na verdade, mais teorização do que prática pedagógica de fato, ou seja, não há explicação de como implantar a pedagogia crítica no contexto de ensino.

Outra crítica está relacionada a uma visão simplista de educação em que os(as) alunos(as) podem chegar, de forma lógica, à compreensão de que eles(as) têm o direito de se libertar da opressão por meio do diálogo e expressão de sua voz, sem que as próprias relações de poder entre professor(a) (ou ainda a instituição de ensino em si) e aluno(a) dentro de sala de aula sejam desvendadas e discutidas. Se essas relações de poder existentes em sala de aula não são problematizadas, é impossível que os alunos compreendam as questões de poder e controle que o domínio da língua inglesa envolve ao pensarmos num âmbito maior. Portanto, a pedagogia crítica não pode ser encarada como algo simples. Por último, Usher e Edwards (1994) apontam que a pedagogia crítica continua operando com discursos universalistas de que objetivos comuns de democracia devem ser alcançados, ao passo que particularidades locais é que deveriam ser consideradas primeiramente.

Sendo assim, Pennycook (2001) sugere uma pedagogia crítica dentro de uma postura mais pós-modernista, menos universalista, que sempre questione os cânones do conhecimento, que não acredite em conhecimento neutro e desinteressado e que tenha um olhar cético ou investigativo em relação à realidade e ao que é estabelecido como verdade. Esse tipo de postura trabalha com a noção de “saberes situados” (HARAWAY, 1988 apud PENNYCOOK, 2001), em que conhecimento, ação e valor são sempre localizados, apesar de fazerem parte de um contexto maior. Dessa forma, categorias como gênero, sexo, raça, classe, língua, poder são consideradas no particular, num primeiro momento, e nunca há, de acordo com a pedagogia que propõe Pennycook (2001), um método ou uma série de técnicas que

³ “(...) developingthe possibilities to articulate alternative realities.”

possam ser aplicadas ao contexto de ensino, enfim, não há receitas. A única ressalva feita pelo autor é a questão ética de que devemos sempre considerar os efeitos do que fazemos ou dizemos às outras pessoas, ou seja, “quando algo fere alguém é sempre um bom motivo para não fazê-lo⁴” (PENNYCOOK, 2001, p. 136). Em resumo, a pedagogia crítica proposta na formação crítico-reflexiva de professores(as) de línguas deve manter sempre a autoreflexão, a autocrítica, o ceticismo e os princípios éticos.

1.3 O ensino crítico de inglês

Em estudos anteriores, Pennycook (1994, 1998) discorre sobre como se configuraria a pedagogia crítica no ensino de inglês. Considero relevante trazer essa discussão nesse momento devido justamente ao fato de a pedagogia crítica ser muito criticada em relação à existência de mais teorização do que prática pedagógica nessa área. Como já dito, de acordo com a pedagogia crítica, não há receitas. O ensino deve ser direcionado conforme as peculiaridades locais de cada escola/região, mas nunca deixando de considerar que determinado contexto está inserido dentro de um maior, como bem coloca Pennycook (2001, p. 139):

[T]udo na sala de aula (...) precisa ser visto como práticas sociais e culturais que têm implicações maiores do que simplesmente interações de sala de aula. (...) Por isso, também precisamos de desenvolver formas de pensar sobre (...) como ações micro em um nível [sala de aula] podem fazer parte de forças macro em outro nível [sociedade], e como podemos mudar, resistir, agir com algum grau de autonomia nas forças macro da sociedade.⁵

Há, segundo Cox e Assis-Peterson (2007), diversas leituras sobre a expansão da língua inglesa no mundo. As leituras ingênuas justificam a ampla difusão do inglês pela simplicidade de sua gramática, pela afinidade com a mídia, com o marketing, com a ciência, com a técnica e com o progresso. Além disso, o inglês tem um caráter neutro na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Já as leituras mais críticas interpretam que a onipresença do inglês é produto do imperialismo norte-americano.

⁴ “When something would harm someone else is always a good reason not to do it.”

⁵ “Everything in the classroom (...) needs to be seen as social and cultural practices that have broader implications than just pieces of classroom interaction. (...) Thus, we also need to have ways of thinking about (...) how micro actions on one level may be part of macro forces on another, and how within the macro forces of society we are still able to change, resist, act with some degree of autonomy.”

Phillipson (1992) explica que a hegemonia do inglês, enraizada no período colonial, tem sido promovida e sustentada por estruturas materiais ou institucionais britânicas e norte-americanas e argumentos ideológicos, relacionados ao ensino da língua no mundo, para promover interesses capitalistas. Os argumentos são baseados na defesa do inglês como uma língua natural, neutra, disponível e considerada passaporte para o mundo global, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento econômico.

Segundo Pennycook (1994), tais argumentos ideológicos que promovem a língua inglesa no mundo podem e devem ser desconstruídos em sala de aula. Para o autor, de acordo com Phillipson (1992), sob a representação do inglês como língua natural, neutra e benéfica, estão presentes interesses neo-colonialistas de instituições britânicas e norte-americanas, posto que a língua inglesa se tornou uma língua global por meio do colonialismo. Nesse sentido, é discutindo as questões políticas que giram em torno do inglês com os(as) aprendizes da língua que o ensino crítico de inglês se configuraria.

Numa proposta mais concreta para o ensino crítico de inglês, Pennycook (1994, 1995) sugere um ensino que permita aos(as) alunos(as) produzir, em inglês, um contra-discurso aos discursos neocolonialistas, pois acredita que ações ditas anti-imperialistas, tais como a recusa pura e simples da língua, não resolve os problemas sociais que encontramos na sociedade. Para tanto, é necessário que a educação seja encarada como um ato político, e o professor de inglês deve ser um agente político, engajado num projeto crítico que desmistifique a neutralidade do inglês e busque extinguir práticas de produção e reprodução de desigualdades sociais. Seria esse o propósito do ensino da língua inglesa no atual contexto. A proposta do ensino crítico de inglês, feita por Pennycook (1994, 1995), permite ao(à) aluno(a), portanto, uma ressignificação da língua. O(a) aluno(a) não é dominado(a) pela língua inglesa de modo passivo e inconsciente, pelo contrário, seu papel é dominar essa língua, se apropriar do inglês e fazer uso dessa língua em seu próprio favor.

No Brasil, a história da pedagogia crítica envolve o ilustre pensador Paulo Freire (1969). Na década de 1960, em meio à violência das oligarquias rurais remanescentes no nordeste brasileiro, Freire (1969) enxerga na educação uma maneira de libertação dos homens trabalhadores em situação de analfabetismo. Propõe uma pedagogia que considera o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e não como paciente, uma pedagogia livre de relações autoritárias entre professor e aluno (FREIRE, 1982). A trajetória do desenvolvimento da pedagogia crítica é interrompida pela ditadura militar no Brasil e só no fim da década de 70 e início de 80 ela ressurgiu.

Ao estudarmos sua obra, percebemos grande semelhança entre as propostas de Freire e as de Pennycook (1994, 1998) para o ensino de inglês. Como coloca Pennycook (1994), se queremos ensinar eticamente, nossas práticas de ensino e filosofias devem se opor à visão dominante do inglês como língua neutra da comunicação global. É o que ressalta Freire (1996) a todo momento em sua obra: ensinar exige ética; exige tomada de decisões, não admite neutralidade; envolve intervir no mundo, desmascarando a ideologia dominante. Mas que tipo de intervenção seria essa? É algo além do que ensinar mal ou bem conteúdos e quando o(a) educador(a) opta por “lavar as mãos” (FREIRE, 1996, p. 126) em face da opressão a que estão sujeitos seus(suas) alunos(as), ele(a) reforça o poder do(a) opressor(a). Ou seja, nunca há realmente neutralidade no ensino, sempre há tomada de decisões, sempre se toma partido de algo. E ao(à) educador(a) crítico(a), progressista, democrático(a), cabe a decisão de desmascarar as ideologias dominantes. Ressalte-se que, como diz o autor, não se trata de impor à população que se rebele, que se mobilize para se defender e mudar o mundo, mas de “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que esse grupos saibam que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado*” (FREIRE, 1996, p. 89, grifos no original). É assim, acredito eu, que deveria ser a postura de todos(as) aqueles(as) comprometidos(as) com a educação, professores(as) de inglês ou não. Embora os grupos de que fala Freire estejam relacionados àqueles analfabetos, desamparados e explorados durante a década de 1960, podemos adotar essa mesma postura crítica em relação aos grupos de que falo neste trabalho: pobres, favelados, negros, indígenas, homossexuais, mulheres.

No campo das Letras, a pedagogia crítica fecunda primeiramente os(as) professores(as) de língua materna, que trabalham com alfabetização, leitura, produção de textos, literatura. A língua passa a ser definida por características também extrínsecas como a posição social, econômica, política e cultural de seus falantes. Assim, seu ensino deixa de focar no tradicional estudo e memorização de regras gramaticais para trabalhar com as diversas manifestações da linguagem de modo mais amplo e contextualizado. Posteriormente é que alguns estudiosos do ensino de língua estrangeira são conquistados pela pedagogia crítica. Atualmente, entre os estudos na área de ensino crítico de língua inglesa, destacam-se os estudos de Cox e Assis-Peterson (2001, 2008) e também os estudos de Ferreira (2006).

Segundo registram Cox e Assis-Peterson (2001), os(as) professores(as) de inglês são os(as) que tardiamente têm contato com a pedagogia crítica no Brasil em virtude, principalmente, do ensino comunicativo que marca o ensino de línguas estrangeiras no fim do

século XX. Os(as) professores(as) adeptos dessa abordagem comunicativa passam a modificar sua prática clamando por um ensino mais funcional que inclua não somente regras gramaticais, mas também uma competência pragmática para o uso de estruturas corretas de acordo com o contexto situacional exigido. Só então, após uma década do modismo, esse tipo de ensino começa a ser criticado devido ao seu caráter integrativo e apolítico. Como questiona Moita Lopes (1996), o ensino de língua estrangeira, em especial o de inglês, com esse caráter apaziguador e amigável como meio de conhecer outra cultura e de fazer amigos deve ser repensado. Ou seja, o ensino de línguas não pode envolver apenas isso, faz-se necessário discutir todas as questões de poder que o domínio da língua inglesa implica.

Moita Lopes (2003) exemplifica, então, como poderíamos, dentro de uma proposta de ensino crítico de língua estrangeira, ensinar inglês, enfocando a habilidade de leitura, de modo que o(a) aluno(a) pudesse ter acesso aos discursos hegemônicos que circulam pela mídia e de modo que esse(a) aluno(a) produzisse contra-discursos de luta política e ética. Em seu exemplo prático, o autor sugere uma análise crítica das manchetes que informam sobre a morte de um estilista italiano homoafetivo em capas de quatro diferentes revistas populares. Duas revistas são norte-americanas, uma é italiana e outra é brasileira. Num trabalho conjunto de leitura com os(as) alunos(as), o(a) professor(a) pode ensinar como os discursos que se dizem apenas informativos nunca são neutros e o modo como certos tipos de discursos heteronormativos e homofóbicos são construídos por meio das escolhas lexicais ou sintáticas. Dessa forma, professor(a) e aluno(a), em discussão em sala de aula, podem produzir discursos anti-hegemônicos contra tais tipos de discursos preconceituosos, com o propósito de ressignificar as práticas que promovem desigualdade na sociedade em que vivem. É nesse sentido que um trabalho com o ensino crítico de inglês, dentro da abordagem da pedagogia crítica, seria possível, além de necessário e valioso.

Já Ferreira (2006, p. 37), em sua obra *Formação de professores - Raça/Etnia*, propõe um ensino crítico que possibilite “o repensar do mundo de alunos(as) e professores(as), de forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social”, ou seja, esse ensino deve propiciar aos(as) professores(as) maneiras de entender e refletir sobre seu contexto, sua cultura, seus interesses com o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos na sociedade brasileira. Para tanto, a autora propõe um trabalho de discussão em sala de aula sobre temas como racismo, raça/etnia, diferença/diversidade cultural, identidade e cidadania, de forma que esses assuntos sejam problematizados e que os(as) alunos(as) compreendam seu papel de cidadãos(ãs) na sociedade, com direitos iguais e mais justiça social.

Feitas as discussões cabíveis acerca do ensino crítico de inglês, interessa-nos explicar agora sobre as concepções de língua/linguagem, assim como sobre os métodos e as abordagens pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras, que formaram parte do programa de formação superior das professoras-participantes da presente pesquisa e que, de alguma forma, influenciam nossa prática pedagógica.

1.4 Concepções de língua/linguagem, abordagens e métodos de ensino

Segundo Richards e Rodgers (1986), há pelo menos três concepções de língua/linguagem que, de certa forma, implícita ou explicitamente, informam as abordagens e os métodos de ensino de língua: a estruturalista, a funcionalista e a interacional.

De acordo com a concepção estruturalista, língua é um sistema de elementos estruturalmente relacionados de modo a codificar significados. Esses elementos são geralmente definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais, operações gramaticais e itens lexicais, e seu domínio é posto como objetivo principal no processo de ensino-aprendizagem de língua. E linguagem, segundo tal concepção, acaba sendo considerada uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. A expressão é construída no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Portanto, uma articulação linguística clara e bem organizada depende do modo como o indivíduo organiza de maneira lógica seu pensamento. E para essa concepção não importa quem, quando, como ou para que(m) se faz uso da língua, pois o foco de atenção é tão-somente a própria estrutura linguística. Segundo Richards e Rodgers (1986), o Método Audiolingual incorpora a concepção estruturalista de língua/linguagem. Falaremos sobre tal método adiante.

De acordo com a concepção funcionalista, língua é um veículo para expressão de significado funcional. Essa concepção enfatiza mais as dimensões semântica e comunicativa do que as características gramaticais da língua e direciona o ensino para a especificação e organização do conteúdo conforme categorias de significado e função. Linguagem é concebida como meio objetivo de comunicação entre um emissor e um receptor. Segundo Richards e Rodgers (1986), no contexto de ensino de língua estrangeira, a Abordagem Comunicativa é a que incorpora essa concepção funcional de língua e também acaba por encerrar um ensino formal, não de estruturas gramaticais, mas de estruturas funcionais (como fazer compras no supermercado, como fazer ligações telefônicas, como fazer pedidos numa lanchonete ou restaurante etc.) de maneira descontextualizada, sem considerar realmente os elementos constituintes da comunicação.

Na concepção interacional (Richards e Rodgers, 1986), língua é considerada um veículo para a realização de relações interpessoais e de transações sociais entre indivíduos. É ela um instrumento de criação e/ou manutenção das relações de poder. E linguagem é vista como mais do que um meio de transmissão de uma mensagem de um(a) emissor(a) a um(a) receptor(a), mas como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores(as), em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e cultural. Os(as) usuários(as) da língua ocupam lugares sociais, de acordo com suas formações ideológicas, conhecimento de mundo, saberes, escolaridade, profissão, sexo, gênero e raça e as formas de uso da língua são resultantes de todas essas marcas. Segundo Richards e Rodgers (1986), as abordagens interacionais de ensino de língua estrangeira definem o conteúdo a ser estudado de acordo com as necessidades e interesses dos(as) aprendizes, pois eles(as) terão mais facilidade de aprender a língua-alvo se a sua atenção for dirigida para produzir e receber mensagens autênticas, ou seja, mensagens que sejam de interesse real para locutor(a) e interlocutor(a).

Definidas, de modo breve, as três principais concepções de língua/linguagem, discutamos agora as principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira que formaram parte do programa de formação superior das professoras-participantes da presente pesquisa e que foram mencionados por elas durante a coleta de dados. Porém, antes disso, convém esclarecer primeiramente o que entendemos por abordagem, método e técnica.

Segundo Anthony (1963 apud RICHARDS e RODGERS, 1986), as teorias e os princípios do ensino de línguas podem ser categorizados hierarquicamente em três níveis: abordagem, método e técnica. A abordagem consiste no conjunto de suposições e saberes em relação à língua e ao ensino-aprendizagem dessa língua; ou seja, trata-se da natureza da matéria ou assunto a ser ensinado. Já o método corresponde ao modo como a língua é ordenadamente apresentada, ao procedimento adotado para que a teoria seja colocada em prática. Nesse nível do método, são feitas escolhas em relação às habilidades e ao conteúdo a serem ensinados e em relação à ordem em que esse conteúdo é apresentado. É possível que dentro de uma mesma abordagem de ensino haja diversos métodos. Por último, a técnica corresponde ao nível da implementação do método em sala de aula por meio de estratégias de ensino. A técnica deve ser consistente com o método que, por sua vez, deve estar em harmonia com a abordagem.

Segundo Richards e Rodgers (1986), o modelo de organização apresentado por Anthony (1963) é bastante útil para que distingamos abordagem, método e técnica. Porém, para os autores, falta a Anthony (1963) discutir mais sobre o método, especificamente sobre

os papéis dos(as) professores(as), dos(as) aprendizes e dos materiais instrucionais durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como relacionar melhor método e técnica. Para tanto, Richards e Rodgers (1986) propõem outro modelo para discutir abordagens e métodos de ensino de língua: abordagem e método devem ser tratados no nível do planejamento (*design*), em que os objetivos, o currículo e o conteúdo são determinados e os papéis dos(as) professores(as), dos(as) aprendizes e dos(as) materiais instrucionais são especificados; e no nível do procedimento (*procedure*) está a fase de implementação dos métodos.

É importante ressaltar que os métodos de ensino de língua estrangeira foram desenvolvidos em diferentes contextos históricos e motivados por diferentes demandas sociais, portanto, buscavam atingir os objetivos vigentes daquele momento em que foram propostos. O primeiro método de que falaremos é o *Audiolingualismo*. Esse método surge nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial em resposta à demanda social do momento em que os soldados combatentes, assim como assistentes, decodificadores(as) e intérpretes, precisavam aprender a falar diversas línguas estrangeiras de forma rápida e objetiva para se comunicar na guerra. Entre as principais línguas estrangeiras estavam o alemão, o francês, o italiano, o chinês e o japonês. Dessa forma, o governo norte-americano, em parceria com universidades do país, criou programas específicos de ensino de línguas estrangeiras para as forças armadas.

O sistema de ensino utilizado pelas forças armadas era baseado no programa de treinamento do linguista norte-americano Leonard Bloomfield (1933) e conhecido como Método do Informante (*Informant Method*). O método funcionava da seguinte forma: um(a) falante nativo(a) da língua-alvo servia como fonte de frases e vocabulário, ou seja, era ele(a) o(a) informante, produzindo sentenças para imitação e repetição, e um(a) linguista supervisionava a experiência de aprendizagem. Os(as) estudantes estudavam dez horas por dia e seis dias por semana. Eram cerca de quinze horas de repetições (*drills*) com falantes nativos(as) e trinta horas de estudo privado durante duas ou três sessões de seis semanas e os resultados alcançados eram considerados excelentes.

Segundo Bloomfield (1933), estudar língua envolve não só o ato discursivo em si, mas também eventos práticos. Esses eventos precedem o discurso de determinado indivíduo e serve como um *estímulo* do falante e os eventos práticos que seguem o ato discursivo e que estão relacionados ao ouvinte são sua *resposta*. Para o autor, portanto, “a língua permite que uma pessoa produza uma reação (R) quando outra pessoa produz um estímulo (S)”⁶

⁶ “Language enables one person to make a reaction (R) when another person has the stimulus (S).”

(BLOOMFIELD, 1933, p. 24), mas isso não significa dizer que determinado estímulo deverá provocar uma resposta correspondente, pois a ocorrência de determinado ato discursivo, assim como dos eventos práticos que o precedem e o seguem, depende de todo um contexto histórico do falante e do ouvinte.

Posteriormente, com o fim da guerra e a crescente influência dos Estados Unidos no contexto internacional, a língua inglesa passou a ser ensinada como língua estrangeira no próprio contexto norte-americano devido a milhares de estudantes estrangeiros(as) que, segundo Richards e Rodgers (1986), foram para o país realizar seus estudos universitários. Surge então, em meados de 1950, o Audiolingualismo, desenvolvido com base em experiências do referido “método informante” das forças armadas, assim como em estudos científicos nas áreas da linguística estruturalista e da psicologia comportamentalista da época.

A concepção de língua subjacente ao Audiolingualismo é derivada de uma visão proposta pelos linguistas estruturalistas americanos dos anos 1950. Para eles, língua era vista como um sistema de elementos relacionados estruturalmente de modo a conferir algum significado, sendo esses elementos formados por fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos de frases. Aprender uma língua significava, portanto, de acordo com essa perspectiva, dominar todos esses elementos linguísticos e apreender as regras de acordo com as quais eles são combinados. Também é importante salientar que, para a Linguística estruturalista, língua era considerada um fenômeno essencialmente oral e seu desenvolvimento previa uma ordem natural: “ouvir, falar, ler e escrever” (RICHARDS e RODGERS, 1986).

A teoria de aquisição de segunda língua que fundamenta o método audiolingual é a teoria psicológica *behaviorista* (ou *comportamentalista*). Para o *Behaviorismo*, a aprendizagem de uma segunda língua é resultante de imitação, prática, reforço e formação de hábitos. Como bem explicam Lightbown e Spada (1999, p. 35),

os(as) aprendizes recebem *input* linguístico de falantes em seus ambientes e formam ‘associações’ entre palavras e objetos ou eventos. Essas associações se tornam mais fortes à medida que as experiências se repetem. Os(as) aprendizes são encorajados pelas imitações corretas e pelos erros corrigidos. Como o desenvolvimento linguístico é visto como formação de hábitos, supõe-se que a aprendizagem de uma segunda língua comece com os hábitos formados na primeira língua e que esses hábitos interfiram nos novos hábitos necessários para a aprendizagem dessa segunda língua.⁷

⁷ “Learners receive linguistic input from speakers in their environment and they form ‘associations’ between words and objects or events. These associations become stronger as experiences are repeated. Learners receive encouragement for their correct imitations, and corrective feedback on their errors. Because language development is viewed as the formation of habits, it is assumed that a person learning a second language starts off with the habits formed in the first language and that these habits interfere with the new ones needed for the second language.”

De acordo com o behaviorismo, o ser humano é um organismo capaz de um vasto repertório de comportamentos, e cada comportamento depende de três elementos cruciais para a aprendizagem: estímulo, resposta e reforço (seja ele positivo ou negativo). No contexto de ensino de línguas estrangeiras, o(a) aprendiz seria esse organismo, o comportamento seria o comportamento verbal, o estímulo seria aquilo que é apresentado ao(à) aprendiz, a resposta seria a reação do(a) aprendiz diante do estímulo, e o reforço seria a aprovação ou reprovação do(a) professor(a), dos(as) colegas ou do(a) próprio(a) aprendiz.

Sendo assim, da teoria psicológica comportamentalista surgiram os princípios de ensino-aprendizagem do audiolingualismo que, por sua vez, deram forma às práticas metodológicas do método. Entre tais princípios destacam-se o de que a aprendizagem de língua estrangeira é um processo mecânico de formação de hábitos por meio de repetições e memorizações, o de que a língua-alvo deve ser ensinada na forma oral antes da forma escrita, o de que a gramática da língua estrangeira é apreendida de modo indutivo e através de analogias e, por último, o princípio de que ensinar língua envolve ensinar aspectos culturais dos falantes da língua-alvo.

Quanto aos objetivos para o ensino de língua estrangeira de acordo com o método audiolingual, espera-se que o(a) aluno(a) desenvolva primeiramente as habilidades orais, uma pronúncia precisa, uma gramática correta e que aprenda a responder prontamente às situações comunicativas. Portanto, o foco nos níveis iniciais deve ser na oralidade e somente nos níveis mais avançados de proficiência linguística é que a leitura e a escrita podem ser estimuladas.

Como exemplos de atividades que formam a prática pedagógica desse método temos os diálogos e os conhecidos *drills*. Numa aula típica, após um diálogo ser apresentado (por meio de fita cassete, Cd ou lido em voz alta), ele é memorizado e algumas estruturas gramaticais do diálogo são selecionadas e praticadas através de variados tipos de *drills* (repetição, inflexão, substituição, transposição, contração, transformação etc.). Nesse processo, o papel do(a) professor(a) é bastante central e ativo. Ele(a) modela a língua-alvo, controla o ritmo da aula, monitora e corrige a performance de cada aluno(a). E a esse(a) aluno(a) cabe o papel dito “reativo” (RICHARDS e RODGERS, 1986), pois deve ele(a) reagir aos estímulos dados pelo(a) professor(a), o que não deixa de ser uma atitude extremamente passiva. O(a) aluno(a) nunca é encorajado a iniciar uma interação com seus pares, sob a justificativa de que tal ação poderia oportunizar o erro, que, por sua vez, é totalmente reprovado por poder provocar a formação de “maus hábitos linguísticos” no comportamento verbal do indivíduo. Enfim, a aprendizagem é resultante da única interação professor(a)/aluno(a) e se houver problemas com os resultados, a responsabilidade é

geralmente do(a) professor(a), que não soube aplicar o método, ou mesmo do(a) aluno(a), que não se esforçou e não memorizou estruturas essenciais.

Segundo Richards e Rodgers (1986), o audiolinguismo atingiu seu auge nos anos 1960, sendo aplicado ao ensino de diversas línguas estrangeiras nos Estados Unidos, assim como ao ensino de inglês como segunda língua. Posteriormente, seu uso entrou em declínio devido a diversas críticas, entre as quais está principalmente a dificuldade de uso da língua estrangeira ao fim de longos anos de estudo em cursos. Como os diálogos audiolinguais são manipulados para representar uma estrutura linguística, eles se tornam bastante artificiais. Dessa forma, depois de muita exposição a esses diálogos, diante de uma situação de comunicação real, os(as) aprendizes percebem que não conseguem responder a situações comunicativas diversas, ou seja, eles(as) têm decoradas várias frases, mas elas não funcionam na interação face-a-face, pois a língua é viva, dinâmica e, na relação locutor(a)/interlocutor(a), ela escapa ao controle, é imprevisível.

No fim dos anos 1960s, surge o gerativismo do linguista norte-americano Noam Chomsky, que vem desconstruir a teoria linguística estruturalista e a teoria comportamentalista de aprendizagem de línguas. Para Chomsky (1966), a aprendizagem de línguas não era uma formação de hábitos, pois considerava o uso linguístico do indivíduo não como um comportamento de imitação, mas de criação a partir de propriedades mentais que todos(as) têm, de forma inata, para o desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, as frases não são aprendidas por meio de imitação e repetição, mas “geradas” pela competência linguística subjacente a cada indivíduo. Chomsky (1966) se refere a essa habilidade especial de descobrir as regras subjacentes a um sistema linguístico de *Dispositivo de Aquisição de Linguagem (Language Acquisition Device – LAD)*, que consiste em uma série de princípios que são comuns a todas as línguas. Para que esse dispositivo funcione, o indivíduo precisa ser estimulado linguisticamente de forma que a linguagem dirigida a ele(a) sirva como um gatilho para ativar sua Gramática Universal.

Essa teoria nativista de aquisição de linguagem é desenvolvida inicialmente para explicar o processo de aquisição de língua materna. Entretanto, muitos linguistas (Krashen, 1982; Schwartz, 1993) passam a utilizar o nativismo para explicar também o processo de aquisição de segunda língua. Como explicam Lightbown e Spada (1999), os(as) aprendizes de segunda língua geralmente sabem muito mais sobre a língua-alvo do que deveriam saber se dependessem apenas do *input* a que são expostos durante o processo de aprendizagem. Portanto, infere-se que a Gramática Universal esteja disponível aos(as) aprendizes de segunda língua assim como está disponível aos aprendizes de primeira língua ou língua materna.

Por um determinado período, houve então um considerável interesse pela teoria inatista para o ensino de línguas estrangeiras. Atividades que estimulavam o uso das habilidades linguísticas inatas e criativas foram desenvolvidas, mas não foi criado um método gerativista específico. Como registram Richards e Rodgers (1986, p. 60), surgem algumas outras propostas para o ensino de línguas estrangeiras como a Aprendizagem por Aconselhamento (*Counseling Learning Approach*) e o Método *Total Physical Response* (Resposta Física Total) sem, no entanto, consolidarem-se.

Também no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, surge o Ensino Comunicativo ou Abordagem Comunicativa de Línguas (*Communicative Language Approach*) decorrente da insatisfação geral com os resultados alcançados com o Audiolingualismo. Embora os(as) alunos(as) dominassem as regras de uso da língua com o Método Audiolingual, eram incapazes de se comunicar espontaneamente em situações reais. Nessa época, a crescente necessidade de comunicação imposta pela relação de interdependência que se estabelecia principalmente entre os países da Europa impulsionou o desenvolvimento de conhecimento sobre o ensino de língua estrangeira entre os linguistas aplicados britânicos. E o Conselho da Europa, uma organização de cooperação para a cultura e a educação (RICHARDS e RODGERS, 1986), foi um dos órgãos que patrocinou os estudos da área. É nesse contexto que surge a Abordagem Comunicativa de Línguas, impulsionada principalmente pelos estudos de Hymes (1972), Halliday (1970), Widdowson (1978) e Canale e Swain (1980), que enfatizavam uma dimensão linguística fundamental até então não focalizada: a dimensão funcional e comunicativa da língua.

É importante salientar que o ensino comunicativo é considerado, tanto por linguistas aplicados britânicos quanto por linguistas aplicados americanos, uma abordagem e não um método, abordagem essa que, segundo Richards e Rodgers (1986), busca estabelecer a competência comunicativa como objetivo principal do ensino de língua estrangeira e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas de forma que a interdependência entre língua e comunicação seja reconhecida. Trata-se de uma abordagem por compor um quadro teórico amplo sobre a natureza da língua e do ensino e aprendizagem de língua capaz de nortear as ações do(a) professor(a) em sala de aula, sem que haja a necessidade de prescrever técnicas e estratégias próprias dos métodos. Sendo assim, a abordagem comunicativa permite uma flexibilidade maior a quem a adota no contexto educacional, podendo ser realizada de formas distintas, de acordo com os objetivos dos(as) aprendizes, o que pode também ser um risco se interpretações errôneas da abordagem são realizadas.

A concepção de língua/linguagem que fundamenta, inicialmente, a abordagem comunicativa é a que concebe língua como comunicação. Essa concepção é decorrente da competência comunicativa definida por Hymes (1972) como aquilo que um(a) falante de determinada língua precisa saber para se tornar comunicativamente competente em uma comunidade de fala.

O conceito de competência comunicativa é originalmente derivado da distinção feita por Chomsky (1966) entre “competência” e “performance”. Por competência, o autor compreende o conhecimento linguístico que cada indivíduo possui inconscientemente e que o permite produzir e compreender um número infinito de sentenças por meio de regras finitas. E performance corresponde à aplicação desse conhecimento ao uso real da língua. Como a performance envolve muitas variáveis como limitação da memória, distração, mudança de atenção ou interesse e erro, a melhor definição de performance, segundo Hymes (1972), seria a manifestação imperfeita do sistema linguístico implícito. E como o meio social afeta a performance do(a) falante, o autor acredita que sua competência também sofra interferência de fatores sociais. Portanto, Hymes (1972) julga ser necessário distinguir “competência linguística” de “competência comunicativa”, cunhando o termo “competência comunicativa” para se referir ao “conhecimento de regras para compreender e produzir tanto o significado referencial como o significado social da língua.⁸” Ou seja, um indivíduo que adquire competência comunicativa em uma língua adquire tanto conhecimento da estrutura dessa língua como habilidade para usá-la de acordo com as normas sociolinguísticas apropriadas para cada contexto.

Outra teoria linguística que complementa a visão de competência comunicativa de Hymes (1972) é a concepção funcionalista de língua elaborada por Halliday (1978). Segundo Halliday (1978, p. 129), aprender uma língua é aprender os usos da língua e os significados associados a esses usos. Sendo assim, para o autor, língua é um “potencial de significados” e as estruturas, palavras e sons são realizações desse potencial significativo. Aprender determinada língua é, portanto, aprender como significar. E quando o autor fala em funções sociais da língua, não significa dizer que as línguas são restritas a determinados contextos, pois os significados transacionais não são fechados, mas podem ser definidos padrões linguísticos de acordo com determinados contextos; isto é, “parte do potencial de significado que está, de maneira característica e explicável, associado a eles [aos contextos] pode ser especificado” (Halliday, 1978, p. 131).

⁸ “(...) knowledge of the rules for understanding and producing both the referential and social meaning of language.”

Por último, temos os estudos de Widdowson (1978), que também influenciaram a Abordagem Comunicativa de Línguas quanto às relações entre os sistemas linguísticos e seus valores comunicativos no texto e no discurso, e os estudos de Canale e Swain (1980). Widdowson (1978) concebe aprendizagem de línguas não apenas como a aquisição do conhecimento das regras gramaticais de determinada língua, ou seja, não se trata meramente da aquisição da competência linguística, mas também da aquisição da habilidade de usar essa língua para se comunicar. Assim, para o autor, no ensino de línguas, é necessário desenvolver competência linguística e competência comunicativa de forma conjunta através da promoção de contextos linguísticos e comunicativos em sala de aula. Os contextos linguísticos devem permitir que o(a) aprendiz selecione a sentença mais contextualmente apropriada e os contextos comunicativos devem permitir que ele(a) reconheça o tipo de função comunicativa que sua sentença desempenha.

E Canale e Swain (1980), em estudo sobre a interação entre contexto social, gramática e significado, identificaram quatro dimensões da competência comunicativa: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. A competência gramatical corresponde ao conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência sociolinguística consiste no conhecimento do contexto social em que ocorre a comunicação, considerando os papéis dos(as) participantes da interação, o grau de conhecimento compartilhado por eles(as) e a função comunicativa da interação. A competência discursiva está relacionada ao domínio de estratégias para combinar formas linguísticas e significados a fim de produzir um texto, escrito ou falado, com coesão, coerência, unidade e progressão. E a competência estratégica corresponde às estratégias empregadas pelos(as) falantes para iniciar, terminar, manter, reparar ou redirecionar a comunicação.

Quanto às concepções de ensino subjacentes à Abordagem Comunicativa de Línguas, não há, segundo Richards e Rodgers (1986), muita literatura a respeito, porém apresentam os autores três princípios básicos que podem ser inferidos das próprias práticas pedagógicas que seguem essa abordagem: as atividades que envolvem comunicação real promovem aprendizagem; as atividades em que a língua é usada para realizar tarefas significativas promovem aprendizagem; se a língua for significativa para o(a) aprendiz, ela sustenta o processo de aprendizagem. Desses princípios, pressupõe-se, portanto, que as atividades comunicativas devem ser selecionadas de modo a envolver o(a) aprendiz no uso significativo e autêntico da língua.

A teoria de aquisição de segunda língua subjacente à Abordagem Comunicativa corresponde ao *Interacionismo*. De acordo com Lightbown e Spada (1999), essa teoria atribui o processo de aquisição de segunda língua ao meio social em que se dá a interação conversacional. Similar à teoria de aquisição de língua materna em que o discurso direcionado à criança é ajustado à sua compreensão, a teoria interacionista de aquisição de segunda língua também se preocupa com a interação entre aprendiz e falante mais competente (ou professor/a), de forma que o *input* seja modificado para se tornar mais compreensível. Long (1983 apud Lightbown e Spada, 1999, p. 43) resume o modelo interacionista de aquisição no seguinte silogismo: “1. A interação modificada torna o *input* compreensível; 2. *Input* compreensível promove a aquisição; 3. Logo, a interação modificada promove a aquisição.⁹”

Ainda de acordo com Lightbown e Spada (1999), essa interação modificada não implica apenas na simplificação da linguagem, mas inclui também a reelaboração do discurso, a diminuição do ritmo de fala, gestos, perguntas de certificação e checagem do significado, perguntas de esclarecimento, repetição e paráfrase. Enfim, o interacionismo enfatiza o acesso ao insumo linguístico significativo e acessível através da negociação de significado durante a interação conversacional entre professor(a) e aluno(a) ou entre alunos(as).

Como já mencionado, a abordagem comunicativa surge com o objetivo de atender à necessidade de comunicação entre os países europeus e se propõe, portanto, a desenvolver a competência comunicativa dos(as) aprendizes na língua-alvo. Para que essa competência comunicativa seja alcançada, Piepho (1981) aponta alguns objetivos gerais dessa abordagem: integrativo, linguístico e instrumental, afetivo, individual e educacional. O objetivo integrativo se refere à língua como meio de expressão para que o(a) indivíduo aprendiz da língua estrangeira se integre à determinada comunidade de fala. O objetivo linguístico e instrumental se refere ao estudo de estruturas da língua-alvo. O objetivo afetivo visa desenvolver a língua como meio de expressão de valores, opiniões e julgamentos. O objetivo individual corresponde ao ensino baseado na análise de dúvidas ou erros dos(as) aprendizes. E o objetivo educacional está relacionado a conteúdos extralinguísticos, que vão depender do currículo do curso ou da escola. Quanto aos objetivos mais específicos da abordagem comunicativa de línguas, eles devem variar de acordo com as necessidades particulares dos(as) aprendizes. Essas necessidades podem estar relacionadas com as quatro habilidades linguísticas (produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita), podendo cada uma delas ser desenvolvida comunicativamente.

⁹ “1.Interactional modification makes input comprehensible; 2.Comprehensible input promotes acquisition; 3.Therefore, interactional modification promotes acquisition.”

Na Abordagem Comunicativa, o(a) aluno(a) é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Cabe a ele(a) o papel ativo de negociador(a) com o grupo, a língua e o processo de aprendizagem. E ao(a) professor(a) cabe o papel de facilitador(a) desse processo, criando situações que propiciem a interação, encorajando o trabalho colaborativo entre os(as) alunos(as), de maneira a oportunizar a negociação de significados. O(a) professor(a) tem também as funções de analista das necessidades dos(as) aprendizes, conselheiro(a) e administrador, segundo listam Richards e Rodgers (1986). Como analista das necessidades dos(as) aprendizes, ele(a) é responsável por observar e verificar quais são os objetivos e os estilos de aprendizagem de sua turma para que suas aulas sejam conduzidas de acordo. Como conselheiro(a), o(a) professor(a) deve servir de exemplo de falante que se comunica de forma eficaz, utilizando paráfrases, comparações, exemplificações, confirmações e dando o *feedback* adequado a seu(sua) aluno(a). E como administrador(a), é exigido que o(a) professor(a) tenha uma postura menos centralizadora, organizando atividades para que seus alunos(as) tenham mais oportunidades de se comunicar e aprender. Ele(a) deve buscar monitorar as atividades, encorajando os(as) alunos(as), e evitar a correção excessiva de erros cometidos por eles(as). Os erros devem ser interpretados como um fenômeno inerente ao processo de construção do conhecimento e as habilidades orais são prioridade em relação à precisão gramatical.

Entre as atividades de ensino e aprendizagem utilizadas pela Abordagem Comunicativa, Richards e Rodgers (1986) apontam atividades em que os(as) alunos(as) devem trocar informações, descobrir e completar informações, negociar significados, comparar figuras, objetos ou situações, apontando semelhanças e diferenças, resolver problemas, discutir, simular, improvisar, debater. Para tanto, o uso de materiais autênticos (materiais que não foram desenvolvidos com a finalidade didática, como, por exemplo, panfletos, cardápios, revistas, jornais, programas de rádio e TV) em sala de aula de língua é essencial para que os(as) alunos(as) aprendam a se comunicar em situações mais próximas do real.

Embora hoje seja ainda amplamente divulgada e praticada em diversos contextos, principalmente em cursos particulares de línguas, a abordagem comunicativa é criticada por seu caráter apaziguador, integrativo e apolítico. Por ser marcado por atividades e jogos que estimulam a comunicação entre os pares como forma de fazer amizade, trocar informações e conhecer a cultura do(a) outro(a), questões sociopolíticas que envolvem o uso de língua e de uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, são deixadas de lado. Além disso, muitas interpretações da abordagem acabam por colocar em prática um ensino mais formal, do que propriamente funcional, ao substituir o ensino de estruturas gramaticais por estruturas

funcionais (como fazer compras, como fazer ou receber ligações, como fazer pedidos num restaurante etc) de maneira artificial, descontextualizada e sem propósito.

Findadas aqui as discussões acerca de concepções de língua, abordagens e métodos de ensino e teorias de aquisição de segunda língua (ou língua estrangeira), que informam a prática docente, passemos agora para a discussão sobre as teorias práticas dos(as) professores(as) desenvolvidas no contexto escolar.

1.5 Teorias implícitas ou saberes docentes que informam a prática do(a) professor(a)

De acordo com Richards (1998), os(as) professores(as) empregam duas dimensões de conhecimento durante a prática docente. Uma delas se refere ao conhecimento relacionado ao conteúdo a ser lecionado, aos aspectos curriculares e ao modo como determinado conteúdo pode ser apresentado de forma efetiva e coerente. Essa dimensão está ligada aos objetivos curriculares, aos planos de aula, às atividades, aos materiais, tarefas e técnicas de ensino e corresponde ao “conhecimento recebido” (*received knowledge*) de que fala Wallace (1995). A outra dimensão se refere às visões mais pessoais de ensino, ou seja, às “teorias implícitas ou teorias práticas” discutidas por Marland (1995 apud Richards, 1998). As teorias implícitas consistem na filosofia pessoal e subjetiva do(a) professor(a) sobre o ensino, no seu entendimento do que constitua um bom ensino. Essas teorias são desenvolvidas pelos(as) próprios(as) professores(as) de acordo com suas experiências, intuições, princípios, saberes e mesmo personalidade e poderiam ser equiparadas ao “conhecimento experiencial” (*experiential knowledge*) abordado por Wallace (1995).

Em estágios iniciais do desenvolvimento do(a) professor(a), ele(a) faz uso primeiramente das “habilidades instrucionais” (*instructional skills*). As habilidades instrucionais se referem, segundo Shulman (1987 apud Richards, 1998), às estratégias de organização e apresentação de conteúdo durante o processo de ensino e aprendizagem. Em estágios posteriores, o(a) professor(a) desenvolve suas próprias teorias de ensino com base em um conjunto coerente de saberes, valores e princípios que orientam sua prática. Dessa forma, assim como as habilidades instrucionais, o desenvolvimento das teorias implícitas de ensino deve ser visto como uma etapa importante na formação do(a) professor(a), pois essas teorias também informam a prática docente e merecem o devido reconhecimento.

Enquanto Richards (1998) fala em duas dimensões do conhecimento empregadas pelo(a) professor(a) durante a prática docente, Tardif (2002) discute o assunto em termos de

saberes docentes. Segundo o autor, os saberes docentes compreendem os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades do(a) professor(a). Para estudar esses saberes, é necessário relacioná-los com os outros elementos constitutivos do trabalho docente: a identidade do(a) professor(a), sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com os(as) alunos(as) e os outros atores escolares (colegas de trabalho, diretor/a, coordenador/a etc.).

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes docentes estão em contínuo processo de construção ao longo da carreira do(a) professor(a), e são saberes que ele(a) aprende a dominar progressivamente no exercício da docência. São saberes sociais e, ao mesmo tempo, individuais: sociais, porque são compartilhados por uma classe, e individuais, porque são adaptados e transformados por cada docente de acordo com sua personalidade, com sua história de vida, com suas oportunidades de formação. Enfim, são saberes plurais e temporais, advindos de diversas fontes. São saberes que os(as) professores têm sobre o ensino, sobre os papéis do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), sobre como ensinar, por exemplo, que provêm principalmente de suas experiências discentes. Esses saberes são provenientes também da cultura pessoal dos(as) professores(as), da universidade, da instituição em que trabalham, dos cursos de formação continuada, dos materiais didáticos e das experiências de seus pares.

As diversas fontes provedoras dos saberes evocados pelos professores em seus eventos de ensino propiciam o desenvolvimento de diferenciados tipos de saberes: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Os saberes da formação profissional compreendem os saberes transmitidos ou impostos pelas instituições de formação inicial ou contínua de professores, são os saberes pedagógicos legitimados pelas ciências da educação. Os saberes disciplinares são os saberes transmitidos nos cursos e departamentos universitários específicos independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores(as). Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados e definidos pela instituição escolar. E os saberes experienciais são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Os(as) professores(as) incorporam esses saberes à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os saberes experienciais não provêm, portanto, da formação inicial nem dos currículos. Esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os(as) professores(as) interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Constituem a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais possuem três objetos: as relações e interações com os outros atores escolares; as obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e a instituição. Há entre esses objetos ou “condições da profissão” e os saberes adquiridos na formação certa distância. Os (as) professores(as), ao entrarem em exercício, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos e, em muitas das vezes, esse conflito provoca uma rejeição pura e simples da formação anterior e a idéia de que o(a) professor(a) é o(a) único(a) responsável pelo sucesso do ensino através de “macetes da profissão”. Entretanto, os saberes experienciais não residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente, pois essas certezas são partilhadas pelos pares, adquirindo os saberes experienciais certa objetividade. Os saberes experienciais objetivados se tornam, assim, capazes de informar ou formar outros(as) docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Nesse sentido, “o docente é não apenas um prático mas também um formador” (TARDIF, 2002, p. 52).

Segundo Tardif (2002), a prática cotidiana da profissão permite, além do desenvolvimento de saberes experienciais, uma avaliação dos outros saberes (saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares). Portanto, os(as) professores(as) incorporam tais saberes à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os(as) professores(as) tentam transformar suas relações de exterioridade com os outros saberes e buscam guiar sua prática docente.

Por outro lado, é também comum o(a) professor(a) atribuir sua formação profissional apenas ao curso de graduação ou aos cursos de formação continuada e aos treinamentos, não percebendo que suas próprias experiências, relacionadas ao ensino ou não, podem ser determinantes para sua ação docente. Acontece que os saberes docentes dos(as) professores(as) são sempre desvalorizados frente ao conhecimento produzido pela comunidade científica. Eles(as) quase nunca são convidados(as) pela academia para opinar sobre as pesquisas realizadas em suas salas de aula ou sobre a educação de modo geral. Entretanto, os saberes docentes, em especial os saberes experienciais, precisam ser legitimados social e profissionalmente, dado o seu reconhecido papel na prática docente. E para que tais saberes sejam legitimados, eles precisam ser identificados por meio do exame criterioso das práticas docentes e da reflexão acerca das forças que levam o(a) professor(a) a realizar o ensino que realiza, trazendo à luz as experiências que o(a) constituem como profissional.

Discutidas as teorias implícitas e os saberes docentes que informam a prática de ensino do(a) professor(a), falemos agora sobre os dilemas enfrentados pelo(a) professor(a) iniciante na carreira, caracterizando o que se conhece por *mal-estar docente*.

1.6 Formação inicial versus Escola: choque da realidade, conflitos e desistências

Souza (2009) é uma das autoras que estudam os dilemas do(a) professor(a) iniciante na carreira docente e discute algumas questões da formação inicial que influenciam esse primeiro contato do(a) professor(a) com o contexto escolar. Segundo a autora, esse período é marcado por grandes dificuldades e crises, mas é também um período determinante para o futuro desse(a) profissional docente e de sua relação com o trabalho.

Para Souza (2009), o início da carreira do(a) professor(a) corresponde aproximadamente aos primeiros cinco anos de docência, porém a autora considera bastante complexo precisar quando o(a) professor(a) deixa de ser “iniciante”, pois se trata de uma categoria transitória e situacional. Assim que esse(a) profissional chega à realidade escolar, ele(a) geralmente enfrenta o que Veenman (1984) e Esteve (1999) denominam de “choque da realidade”, isto é, as dificuldades na nova profissão. Segundo Souza (2009), se esse choque não for bem gerido pelo(a) professor(a), ele pode provocar sérios danos à construção do perfil do(a) docente iniciante.

De acordo com Franco (2000), os dilemas e as dificuldades do(a) professor(a) iniciante são causados pela exigência de pronta atuação na resolução de problemas do contexto escolar, tais como considerar as etapas de desenvolvimento dos(as) alunos(as) e o conteúdo no processo de ensino e aprendizagem, lidar com a indisciplina dos(as) alunos(as) e organizar a sala de aula. Nesse momento, o(a) professor(a) sente “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual não percebe não estar preparado”. (SILVA, 1997 apud SOUZA, 2009, p. 2)

De acordo com Souza (2009), se o(a) professor(a) iniciante não tem com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, ele(a) acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou como estudante, reproduzindo a prática de antigos(as) professores(as), mesmo não concordando com ela, o que pode dificultar sua transformação na busca de uma atuação mais significativa na atividade docente. Ou ainda, pode ser que esse seja um ótimo momento para o desenvolvimento profissional desse(a) professor(a), pois encontra-se em meio a conflitos, o que favorece a tomada de consciência, o questionamento e o debate. Como discute Perrenoud (2002 apud SOUZA, 2009, p. 38),

enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos [...] a condição de principiante induz a certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

O(a) docente iniciante vive, então, um paralelismo, como argumenta Souza (2009), marcado por um sentimento entre a sobrevivência ou o choque com o real e a descoberta. O sentimento de sobrevivência corresponde, segundo Cavaco (1995), a um sentimento de insegurança com a complexidade da situação profissional. Já o sentimento de descoberta é caracterizado pelo entusiasmo na vontade de descobrir, pelo sentir-se profissional responsável por uma sala de aula e seus(as) alunos(as), e é esse sentimento a mola propulsora para a permanência na profissão.

Esse período de início de carreira do(a) professor(a) marcado por angústia, dúvida, medo e insegurança é conhecido como o chamado *mal-estar docente*. Segundo Esteve (1999), trata-se de uma expressão utilizada para descrever os efeitos de caráter negativo que afetam o(a) professor(a) como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Esse mal-estar docente pode ser traduzido em sintomas como a insatisfação profissional, o desinvestimento na profissão, a desresponsabilização em relação às tarefas docentes, o desejo de abandonar a profissão, o absenteísmo, o esgotamento, a ansiedade, a neurose, a depressão e o estresse. Ainda de acordo com Esteve (1999), as causas do mal-estar docente estão geralmente ligadas à formação inicial e a distância dela em relação às estratégias de atuação do(a) professor(a).

Souza (2009) levanta diversos questionamentos em relação aos cursos de formação inicial: como esses cursos podem diminuir ou agravar o choque com a realidade docente do(a) professor(a) iniciante; como esses cursos podem instrumentalizar seus(suas) formandos(as) para superar as dificuldades inerentes ao início de qualquer profissão; quais são os tipos de saberes trabalhados nesses cursos; por que os(as) professores(as) recém-formados acabam recorrendo a modelos tradicionais na história da educação. Para a autora, boa parte dos problemas enfrentados pelo(a) professor(a) iniciante é decorrente da representação idealizada da escola e do(a) aluno(a) estruturada nos cursos de formação inicial e, quando esse(a) professor(a) chega ao contexto escolar, ele(a) não tem qualquer manejo de sala de aula. Sabe-se que esse tipo de saber, esse manejo com as diversas situações da sala de aula, é desenvolvido com a experiência, porém defende Souza (2009) que esse saber também precisa ser objeto de reflexão no âmbito da formação inicial.

Oliveira e Gomes (2004) argumentam que a formação de professores(as) deve ser mais um processo de “tornar-se” professor(a) do que apenas obter informações sobre como ensinar, ou seja, o processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal e profissional deve começar na formação inicial para que o(a) formando(a) não sofra o “choque da realidade”. Nesse processo de descoberta e desenvolvimento, quando o(a) professor(a) se depara com

dificuldades, limitações e fracassos, ele(a) deve questionar sua atuação, estudando a realidade em que ensina, com o fim de responder adequadamente aos elementos da situação que se apresenta, ao invés de ficar se culpando por não corresponder ao estereótipo de professor(a) ideal interiorizado durante o período de formação inicial.

Em resumo, Oliveira e Gomes (2004) defendem uma formação adequada à realidade prática do magistério, que assegure ao(à) professor(a) a aquisição de competências profissionais relevantes para enfrentar o contexto escolar de forma mais segura e confiante. Portanto, questões como os problemas derivados da organização do trabalho em sala de aula, a disciplina dos alunos, a escolha dos conteúdos e métodos, a avaliação dos(as) alunos(as), além das características sociais, políticas e culturais do contexto escolar público, devem ser estudadas e debatidas de modo crítico e reflexivo durante a formação inicial.

Passemos agora à discussão sobre os diferentes tipos de reflexão sobre a prática docente que marcam diversos programas e cursos de formação profissional.

1.7 O ensino reflexivo e a reflexão crítica

Antes de caracterizarmos a reflexão crítica, é importante percorrermos, mesmo que de modo breve, a história desse movimento denominado *Ensino Reflexivo* ou *Professor Reflexivo* que marca o cenário educacional desde o início dos anos 1990. A teoria de Donald Schön (1997), que não era voltada necessariamente para a educação, foi que impulsionou esse movimento e começou por substituir a formação de profissionais baseada em um currículo normativo que propunha a apresentação de técnicas aos(às) alunos(as) e sua aplicação às situações *a posteriori*. Para o autor, nessa visão tradicional da racionalidade técnica, há uma separação entre teoria e prática que deve ser superada, visto que nem sempre a aplicação de uma teoria a uma prática funciona muito bem. Assim, os(as) professores(as) estão num exercício de contínua construção de conhecimento sempre que se deparam com as mais diversas situações. A esse conhecimento construído durante a prática Schön (1997) deu o nome de “conhecimento-na-ação”.

Segundo Schön (1997), o processo reflexivo começa quando o(a) profissional experiencia um conflito que não pode ser resolvido de modo imediato e busca analisar suas experiências tanto durante suas ações (“reflexão-na-ação”) como depois que tais ações são completadas (“reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”). As idéias do autor foram apropriadas por muitas reformas educacionais em vários países e, nesse sentido,

sua teoria muito contribuiu para a participação dos(as) professores(as) nessas reformas. Entretanto, Schön foi também muito criticado. Entre as críticas, estão as que tecem Zeichner e Liston (1991). Para eles, a prática reflexiva proposta por Schön é reducionista, individualista e imediatista, pois são valorizadas reflexões e ações individuais que visam à solução de problemas imediatos da sala de aula, ou seja, não são consideradas reflexões coletivas e questões contextuais mais amplas como as estruturas social, política e institucional que envolvem a escola e atravessam as práticas dos(as) professores(as). E, assim como Zeichner e Liston (1991), Giroux (1990) também afirma que refletir sobre a prática cotidiana da sala de aula é insuficiente para a compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática educacional.

A grande questão desse movimento do *Ensino reflexivo* é sua descaracterização, como aponta Pimenta (2002, p. 18):

desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Dessa forma, o termo *reflexivo* passa a ser usado de modo indiscriminado no campo pedagógico e começa a servir como forma de legitimação de muitas reformas educacionais. Como explica Contreras (2002, p. 137),

visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão.

Em outras palavras, o raciocínio de aplicação técnica de teorias à prática tão criticado por Schön (1997) continuou sendo disseminado, porém disfarçado como pensamento reflexivo.

Contreras (2002), assim como Pimenta (2002), faz uma revisão da literatura sobre o(a) profissional reflexivo(a), o(a) professor(a) como pesquisador(a), o(a) intelectual crítico(a) e a reflexão crítica em sua obra *A autonomia de professores*. Discute as idéias de autores como Schön, Stenhouse, Zeichner, Giroux, Smyth, entre outros, e apresenta as teorias e as críticas às teorias explanadas de modo a construir uma compreensão do(a) professor(a) como um(a) profissional crítico(a)-reflexivo(a) e emancipador(a). Após discutir o(a) profissional reflexivo(a) defendido(a) por Schön (1997) e problematizar a questão do uso

indiscriminado do termo “*reflexivo*” no cenário educacional, Contreras (2002) aborda as limitações da concepção de Stenhouse (1978) do(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua própria ação, pelo fato de o campo de investigação desse(a) professor(a) se restringir ao contexto das quatro paredes de sua sala de aula.

Grundy (1987) também defende que, para uma reflexão sobre os problemas internos da sala de aula, é necessário que o(a) professor(a) vá além dessas quatro paredes, que ele(a) compreenda e questione seu contexto sócio-histórico de modo mais amplo. Por tal razão, Grundy defende a imprescindibilidade de uma teoria crítica que permita que os(a) professores(as) entendam as restrições que a prática institucional impõe às suas concepções e ações.

Contreras fala ainda de um estudo de Lortie (1975), segundo o qual, durante o processo de socialização dos(as) professores(as) nas instituições educativas, esses(as) professores(as) se introduzem em uma cultura com a qual aprendem a conviver, desenvolvendo determinadas orientações de seu trabalho. Em virtude da forma como se socializam nas instituições educativas, os(as) professores(as) tendem a limitar seu universo de ação e reflexão à sala de aula. Assim, ao pensarmos sobre essa cultura institucional na qual o(a) professor(a) se envolve, percebemos a necessidade de buscarmos teorias críticas externas que considerem as condições estruturais do ensino e que colaborem com os(as) professores(as), permitindo-o refletir melhor sobre a situação na qual se encontram. Enfim, a prática reflexiva realmente precisa de um conteúdo.

Para Contreras (2002), o enfoque da reflexão crítica é que supriria a necessidade tanto de um conteúdo para reflexão como de desenvolvimento dessas práticas reflexivas. De acordo com Kemmis (1985) e Smyth (1991), a reflexão crítica não se refere somente ao que os(as) docentes devem refletir, mas supõe também uma forma de crítica que permita aos(as) professores(as) analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Segundo Kemmis (1985 apud CONTRERAS, 2002, p. 163), “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas”, ou seja, a prática reflexiva é uma prática política, visto que as condições sócio-históricas que condicionam a prática educativa do(a) professor(a) são analisadas e busca-se a (re)construção de tais condições. E para Smyth (1991), a reflexão crítica segue uma lógica de conscientização progressiva sobre a dinâmica social do contexto de atuação do(a) professor(a). Para tanto, o autor propõe questionamentos críticos a serem feitos pelos(as) professores(as), em contexto de colaboração, para que aquilo que tinham como certo seja problematizado, de modo que

tomem consciência dos significados ideológicos implícitos em suas atuações e nas instituições que sustentam e desenvolvam uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nessas instituições. A proposta de reflexão crítica de Smyth (1991) pode parecer uma receita e, por sua vez, ser equiparada ao raciocínio da aplicação técnica de uma teoria, mas acredito que seja possível, sim, que os professores, num processo de reflexão coletiva e colaborativa, se engajem no processo de compreensão dos significados ideológicos implícitos em suas atuações e nas instituições que sustentam por meio dos referidos questionamentos críticos. Este é, inclusive, um dos pontos de investigação e análise da presente pesquisa. Sobre essa proposta de reflexão crítica de Smyth (1991) discutiremos um pouco mais no próximo item.

Contreras fala ainda de outros entendimentos sobre reflexão crítica no decorrer de sua obra e traz uma reflexão importante de que as pedagogias críticas podem ser, na verdade, “mitos repressivos” (ELLSWORTH, 1989), pois o modelo de reflexão crítica proposto, com intenção transformadora, pela pedagogia crítica pode acabar impondo uma visão de mundo baseada em sua suposta universalidade. Concordo que as teorias pedagógicas críticas nos levam a crer que é possível construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permite a libertação de todas as opressões, mas não é sempre que isso é possível. Ou seja, é necessário desvelar a posição de uma teoria crítica, que é sempre determinada por uma localização social. Enfim, todo conhecimento é problemático e parcial e, portanto, deve ser sempre problematizado, de modo que o conteúdo orientador de uma prática reflexiva não se transforme em uma imposição (ELLSWORTH, 1989). A proposta de reflexão crítica emancipadora deve ser, então, sempre variada, pois precisa reconhecer as diferenças de cada localização social. Neste caso, estamos tratando do contexto de ensino público com todas as suas peculiaridades que devem ser sempre consideradas.

De acordo com Liberalli (2004, p. 89), no nível da reflexão crítica, “as questões ponderam sobre que objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas.” Para tanto, é imprescindível que a avaliação das ações em sala de aula seja localizada em contextos histórico-sociais mais amplos, de forma que o(a) professor(a) compreenda as condições estruturais do ensino e busque transformá-las. Essa reflexão crítica corresponde à reflexão proposta por Smyth (1991).

Ainda segundo Liberali (2004), que também segue o aparato teórico de Smyth (1991) em suas pesquisas de formação de professores(as), a reflexão crítica é marcada pela descrição clara e precisa das ações, discussão das teorias que embasam essas ações,

autocrítica e proposta de reconstrução da ação. Porém, registra a dificuldade de atingir níveis críticos de reflexão. A autora, que trabalha com escritura de diários como instrumento de reflexão em programas de formação de professores(as) do ensino básico da grande São Paulo, argumenta que não tem como identificar diários com características exclusivamente críticas, eles se organizam com diferentes níveis. Segundo Liberali (2004), mesmo aqueles diários marcadamente mais críticos apresentam graus de criticidade variada.

Discutamos um pouco sobre as idéias apresentadas por Smyth (1991) sobre a reflexão crítica que embasam este trabalho.

1.8 Descrever, informar, confrontar, reconstruir: o processo crítico-reflexivo e colaborativo proposto por Smyth

Entre as várias discussões feitas por Smyth (1991) em sua obra *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*, uma questão que me chama a atenção é quando o autor fala sobre como é difícil provocar mudanças significativas no contexto escolar por meio de processos racionais elaborados fora dele. Segundo Smyth (1991), as próprias interpretações e teorias dos(as) professores(as) sobre o que funciona em sala de aula é que deveriam ser a base das estratégias de mudança nas escolas. E para identificar o que funciona em sala de aula é necessário recorrer aos resultados de aprendizagem dos(as) alunos(as).

De acordo com Wise (1977 apud SMYTH, 1991), há uma tendência daqueles que formulam políticas de ensino em presumir que as escolas são organizações racionais, mas os modelos racionais nem sempre combinam com a realidade escolar. Os(as) professores(as) são racionais em suas ações, pensando sobre o que estão fazendo e desenvolvendo estratégias para lidar com as complexidades da sala de aula, mas não como nos modelos racionais de ação definidos *a priori*. Smyth (1991) aponta ainda que, segundo estudos (LITTLE, 1982; STENHOUSE, 1978; HOGBEN, 1980), os(as) professores(as) não aprendem por meio de periódicos científicos, relatórios de pesquisa ou cursos pré-serviço, ou seja, os(as) professores(as) não atuam de acordo com estratégias elaboradas fora de seu contexto de atuação.

Como então os(as) professores(as) aprendem a atuar no contexto escolar? Para Smyth (1991, p. 86), os(as) professores(as) aprendem com as experiências, sejam as suas próprias e/ou as de outros(as) colegas de profissão, combinando ação e reflexão, num trabalho

colaborativo. E é através dessa interação com seus pares que os(as) professores(as) se desenvolvem profissionalmente.

Smyth (1991, p. 91) discorre ainda sobre ser crítico. Ser crítico significa analisar nossas ações em sala de aula em relação aos contextos histórico, social e cultural no qual o ensino está inserido, significa perceber que somos tanto produto como criadores(as) de nossa própria história. Essa é uma discussão retomada por Contreras (2002, p. 164). Segundo Contreras, a prática reflexiva deve buscar analisar as condições sócio-históricas que condicionam a prática educativa do professor(a), assim como tais condições devem ser (re)construídas; ou seja, fazemos parte da criação desses contextos.

Para Comstock (1982 apud SMYTH, 1991), trabalhar criticamente com professores(as) requer um(a) *facilitador(a)* ou *amigo(a) crítico(a)* que os ajude a compreender a dinâmica social de seu contexto de atuação e como essa dinâmica se desenvolve historicamente. Embora Comstock (1982) tenha sugerido um(a) facilitador(a) de fora do grupo de professores(as) para exercer esse papel, Smyth (1991) sugere que esse(a) facilitador(a) sejam os(as) próprios(as) colegas professores(as). Também concordo que esse(a) facilitador(a) deva ser alguém do grupo de professores(as) que está em reflexão justamente para que as relações de poder e de hierarquia sejam minimizadas.

Smyth (1991) aponta variadas questões que devem ser refletidas: como os sistemas educacionais burocratizados controlam o trabalho dos(as) professores(as) e como isso interfere no ensino e no aprendizado dos(as) alunos(as); qual o significado de ensino e aprendizagem de acordo com os(as) professores(as); como não-professores(as) controlam a geração de conhecimento sobre ensino; qual é a responsabilidade de pessoas de fora para supervisionar, avaliar e ranquear os(as) professores(as); qual é a conexão entre condições históricas e forças contemporâneas para manter o ensino voltado às necessidades industriais e econômicas, entre outras questões. O autor sugere ainda que todas essas questões devam ser discutidas num processo que ele chama de *supervisão clínica* de modo que os(as) professores(as) se tornem capazes de agir sobre seu contexto de trabalho. Como bem sintetiza Fay (1977 apud SMYTH, 1991), os(as) professores(as) devem buscar compreender as condições sócio-históricas e culturais de seu trabalho para que possam iniciar e manter um processo colaborativo de planejamento, ação, coleta de dados, reflexão e reformulação de planos para ações futuras. E como defende Smyth (1991), acredito que, dessa forma, nós, professores(as), podemos superar o ensino técnico e realmente começar a transformar as condições estruturais e práticas de nosso ensino.

Magalhães (2004) chama o processo de supervisão clínica de que fala Smyth (1991) de reflexão colaborativa. Para a autora, colaborar pressupõe que todos(as) os(as) professores(as), durante sessões reflexivas, “tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004). Em outras palavras, colaborar significa possibilitar que os(as) agentes participantes tornem suas compreensões mais claras, que as expliquem e as demonstrem para que (res)significações sejam negociadas e elaboradas. Ainda para a autora, o trabalho colaborativo é verdadeiramente democrático e revolucionário, posição da qual compartilho, pois é um trabalho que permite mudar e ser mudado(a) através do processo coletivo de construção do conhecimento, que proporciona oportunidades de aprendizagem para todos os(as) envolvidos(as), cujas vozes podem remodelar e ressignificar o ensino.

Entretanto, estabelecer um contexto de colaboração é bem complexo. Segundo Magalhães e Fidalgo (2008, p. 109-110), criar um ambiente de colaboração é mais do que organizar um espaço físico para que os(as) participantes se sentem juntos e discutam algum assunto:

Em outras palavras, o contexto organizado [...] deve permitir que os participantes se engajem em uma co-construção; um contexto no qual cada um se sinta confortável para mostrar seus diferentes entendimentos, seus diferentes pontos de vista – fazendo disso um diálogo significativo para todos os envolvidos [...]¹⁰.

Nesse sentido, os(as) professores(as)-participantes da reflexão colaborativa expressam suas idéias e pontos de vista e cada um(a) vai construindo o significado do que é dito, na medida em que vão contradizendo e desafiando as idéias do(a) outro(a), quando concordam ou não ou quando não entendem o que o(a) outro(a) quer dizer. Enfim, trata-se de uma complexa interação de trocas e (re)construções de significados e conhecimento de modo coletivo, sem que haja repressão. E é esse o tipo de interação defendido por Smyth (1991) ao propor seu modelo de reflexão crítica.

Para Magalhães (2002), assim como para Pessoa e Borelli (2010), o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica nos contextos escolares. Essa ação colaborativa envolve repensar as escolhas teóricas e práticas feitas na sala de aula, elaborando-se novas compreensões a respeito de tais escolhas e associando-as com aspectos outros que extrapolam o contexto das quatro paredes da sala de aula (políticos,

¹⁰ “In other words, the context organized [...] must be such that it allows participants to engage in a course of action in which co-building is likely to take place; and in which everyone feels comfortable to show their different understandings, their differing points of view – thus making this a meaningful dialogue for all involved (...).”

ideológicos, sociais, culturais) através de negociações entre os(as) professores(as). Tais negociações podem ser realizadas em sessões reflexivas ou sessões de discussão, em que as práticas discursivas da sala de aula são tematizadas, problematizadas e quiçá modificadas/reconstruídas. Esse tipo de trabalho é extremamente importante para que as escolas se transformem em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Zeichner e Liston, 1991), nas quais os(as) professores(as) se apoiam e se estimulam mutuamente, pois as condições estruturais do ensino são estranguladoras, e provocar mudanças mais amplas no contexto escolar é um processo árduo.

De acordo com Dias da Silva (2005, p. 395), um(a) professor(a) sozinho(a) raramente consegue realizar mudanças num âmbito maior que o da sala de aula:

A escola tem ritmos próprios, normas e rotinas que condicionam a prática pedagógica até mesmo dos mais bem sucedidos professores, que, apesar de partilharem nortes políticos e teóricos claros e uma concepção humanizada de educação escolar, raramente têm poder para enfrentar as regras da instituição escolar.

Dessa forma, num trabalho de reflexão colaborativa, o(a) professor(a) sai da solidão profissional e consegue ter mais forças para buscar conhecimento, compreender melhor as condições sociais, políticas e institucionais que envolvem o ensino e provocar maiores mudanças.

Após discutir algumas questões sobre a natureza da reflexão crítica e colaborativa que propõe Smyth (1991), detalhemos um pouco de cada etapa do processo reflexivo proposto pelo autor. A primeira etapa consiste no *descrever* nossa prática de ensino. O autor sugere que seja feita uma narrativa de determinada prática numa linguagem simples. É através dessa descrição que nossa prática será problematizada e discutida com o(a) outro(a) no diálogo, em que se observa como nossa consciência foi formada e pode ser mudada. E é durante a descrição de nossa prática que percebemos elementos de situações particulares que nos alienam e confundem.

A segunda etapa consiste em descobrir os princípios e as teorias que *informam* nossa prática conscientemente ou não. Tais teorias podem ser chamadas de “teorias em uso” (SCHÖN, 1984), “teorias operacionais” (HIRST, 1983), “teorias locais” (TRIPP, 1987) ou “teorias implícitas” (MARLAND, 1995 apud RICHARDS, 1998). Essas teorias que informam nossa prática podem corresponder também às teorias acadêmicas, estudadas durante a formação inicial. Nessa etapa, o objetivo é remover o ensino da esfera mística para que compreendamos, através da discussão com os(as) outros(as), a natureza das forças que nos

fazem agir como agimos e como podemos concretizar ações para a mudança. Nessa etapa, podemos também perceber que teoria e prática não se separam e que nós, professores(as), somos teorizadores de nossa própria prática.

Na terceira etapa do processo reflexivo, *confrontamos* nossa prática, localizando-a no contexto cultural, social e político mais amplo, e percebemos que o ensino não pode ser encarado como preferências idiossincráticas, mas como uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado importante a respeito do ato educativo. Alguns questionamentos propostos por Smyth (1991, p. 116) para essa etapa são os seguintes:

O que minhas práticas dizem sobre minhas concepções, valores e saberes sobre o ensino? De onde minhas idéias vêm? Quais são as práticas sociais expressas nessas idéias? O que faz com que eu mantenha minhas teorias? Quais visões de poder elas incorporam? A que interesses minhas práticas servem? O que restringe minhas visões do que é possível no ensino?

Por fim, na quarta etapa, precisamos conseguir relacionar consciência sobre o que informa nossa prática com o contexto político e social mais amplo para que percebamos que a causa de vários problemas do ensino está nas injustiças sociais. Só então é possível desafiar o discurso econômico dominante e começar a interferir na realidade através da reformulação e reafirmação da importância do ensino-aprendizagem e da *reconstrução* de nossa prática.

Vimos, portanto, que a reflexão crítica defendida por Smyth (1991) envolve o questionar das ações pedagógicas e as razões que as embasam, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, na busca por uma educação voltada para a formação de um(a) aluno(a) mais crítico(a) e ativo(a). O autor propõe que o processo reflexivo passe pelas quatro etapas acima explanadas. E para cada etapa, sugere alguns questionamentos críticos, alguns já listados acima.

Discutidas as idéias principais de Smyth (1991), importantes para compreendermos como se estruturou esta pesquisa, passemos à discussão de nosso último tópico, desenvolvimento profissional e mudança do(a) professor(a).

1.9 Desenvolvimento profissional e mudança do(a) professor(a)

Esse último tópico a ser discutido é de grande importância para que possamos posteriormente verificar se, participando desta pesquisa, pudemos, nós, professoras, modificar algo em relação aos nossos saberes docentes ou em relação a nossa própria prática. Segundo

Guskey (2002), é consenso que a formação e o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) seja essencial para melhorar a educação, mas registra que inúmeros programas de formação de professores(as) têm se mostrado ineficazes. Para Guskey (2002), são variados os fatores que contribuem para esse quadro, porém aponta dois principais. Para ele, os programas que não consideram o que motiva o(a) professor a buscar desenvolvimento profissional e o processo de mudança pelo qual ele(a) passa tendem a fracassar.

Pessoa e Sebba (2009) também apontam que a mudança do(a) professor(a) pode ser abordada tanto de uma perspectiva macro quanto de uma perspectiva micro. Numa perspectiva macro, o programa de formação seria promovido por uma instituição ou organização, e numa perspectiva micro, o desenvolvimento profissional aconteceria em um grupo de professores(as) engajados(as) em investigação. Na perspectiva macro, a mudança do(a) professor(a) tende a ser imposta, o que gera resistência por parte do(a) profissional. Já na perspectiva micro, essa mudança é geralmente mais espontânea, pois ele(a) segue o seu próprio entendimento sobre o que os(as) alunos(as) precisam e sobre o que está funcionando ou não no ensino.

De acordo com Pennington (1995 apud PESSOA e SEBBA, 2006), a mudança do(a) professor(a) pode ser verificada tanto em seu pensamento como em sua ação, ou seja, é possível que o professor(a) tenha uma “*mudança cognitiva*” ou uma “*mudança comportamental*”. Para a autora, perceber a necessidade de mudança no contexto educacional é o ponto chave para que essa mudança do(a) professor(a) aconteça.

Voltando às discussões de Guskey (2002), o autor registra que, para grande parte dos(as) professores(as), tornar-se um profissional melhor significa melhorar os resultados de aprendizagem dos(as) alunos(as). Sendo assim, o motivo pelo qual os(as) professores(as) buscam programas de formação e desenvolvimento profissional corresponde a uma busca por ideias específicas, concretas e práticas para aplicar em sala de aula e obter imediatamente melhores resultados de aprendizagem. Outra questão é a de que o processo de mudança do(a) professor(a) deve ser considerado de outra forma. Segundo o autor, as atividades de desenvolvimento profissional dos programas de formação tendem a estimular primeiramente a mudança de atitudes, saberes e percepções do(a) professor(a), ou seja, a mudança cognitiva é visada antes da mudança comportamental e é justamente essa ordem que geralmente não surte efeito significativo.

Guskey (2002) propõe, então, um modelo alternativo de mudança do(a) professor(a), focalizando as três áreas que a maioria dos programas de desenvolvimento profissional tentam alterar: a prática pedagógica do(a) professor(a), seus saberes e atitudes e

os resultados de aprendizagem dos(as) alunos(as). Diferentemente de programas que buscam uma mudança cognitiva para uma posterior mudança na prática, seu modelo sugere que a mudança comece na prática, pois é a experiência que irá determinar os saberes e atitudes do(a) professor(a) em relação ao ensino ao observarem que algo pode funcionar na prática (uma nova abordagem, um novo material ou currículo ou uma modificação no formato da aula por exemplo). Nas palavras do autor, “o modelo pressupõe que a mudança nas atitudes e saberes dos professores é principalmente consequência, em vez de causa, de uma alteração nos resultados de aprendizagem dos alunos¹¹” (GUSKEY, 2002, p. 386). E os resultados de aprendizagem dos(as) alunos(as) podem ser verificados por meio de exames ou de avaliações formais ou mesmo por meio da percepção do(a) professor(a) em relação ao comportamento, ao envolvimento, à motivação e às atitudes do(a) aluno(a) durante as aulas.

Por fim, concluídas as discussões teóricas deste estudo, no próximo capítulo explicito a linha metodológica adotada, o contexto em que a investigação foi realizada e os instrumentos utilizados.

¹¹ “The model implies that change in teachers’ attitudes and beliefs is primarily a result, rather than a cause, of change in the learning outcomes of students.”

Capítulo 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, caracterizo a orientação metodológica desta pesquisa, esclareço em que contexto ela foi realizada e descrevo as professoras-participantes deste estudo. Por último, explico quais foram os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para a análise desses dados.

2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

Segundo Oliveira (2008), dentro do campo das ciências humanas e sociais, há um embate entre duas visões metodológicas no tocante à realização de pesquisa científica. Uma dessas visões é a que trabalha com os métodos quantitativos, adotando uma orientação que identifica o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas. Essa visão é chamada de *Positivismo*. Para a abordagem positivista, essas forças ou fatores podem ser investigadas por meio do método experimental ou por levantamentos amostrais, e os pesquisadores que utilizam esse tipo de método focam o comportamento humano em termos de variáveis dependentes e independentes. De acordo com Oliveira (2008), para esses estudiosos, a operacionalização e quantificação dessas variáveis são extremamente profícuas, provendo a oportunidade para procedimentos estatísticos. Segundo registra o autor, esse paradigma marca a metodologia de pesquisa científica durante todo o século XX.

A outra visão metodológica em relação à realização de pesquisa científica é a que defende o estudo do comportamento humano levando em conta que o ser humano é um ser que interpreta o mundo em que vive continuamente. Segundo Oliveira (2008), esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos, sendo chamado de *Interpretacionismo*. De acordo com esse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Entre os procedimentos metodológicos adotados pelos interpretativistas estão, então, procedimentos do tipo etnográfico tais como a observação participante, a entrevista, as histórias de vida, a reflexão colaborativa, entre outros.

Ainda de acordo com Oliveira (2008), há um grande conflito entre os positivistas e os interpretacionistas com relação à cientificidade ou não dos métodos de pesquisa que cada

grupo defende. Para os positivistas, a pesquisa qualitativa é muito subjetiva e considerada, portanto, não científica, “uma vez que não opera com dados matemáticos que permitem descobrir relações de causa e efeito no tratamento estatístico” (OLIVEIRA, 2008, p. 3). E para os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser realizado de forma que seja considerado o modo como as pessoas interagem, interpretam e constroem sentido, pois uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto não pode ser encarada como científica. Segundo Oliveira (2008), a tradição quantitativa ainda permeia muitos estudos nas ciências humanas e sociais e pode ser que esse embate entre os dois posicionamentos epistemológicos ainda se estenda por anos, mas o que importa é que, apesar das dificuldades, a pesquisa qualitativa tem aberto seus próprios caminhos e se desenvolvido bastante.

Apesar de a abordagem qualitativa apresentar vasta literatura, caracterizá-la é um trabalho um tanto árduo, devido justamente aos variados termos e conceitos criados. Erickson (1986) destaca o uso de termos como etnográfico, estudo de caso, interacionismo simbólico, fenomenológico, construtivista e interpretativista para a mesma abordagem qualitativa de pesquisa, salvas algumas diferenciações. Nesta pesquisa, opto por denominá-la *interpretativista*, pois, de acordo com Erickson (1986) e Moita Lopes (1994), trata-se de um termo mais inclusivo que os demais, é um termo que não exclui o trabalho de quantificação de dados (pois a pesquisa qualitativa também pode empregar um certo tipo de quantificação) e que faz referência direta ao interesse central desse tipo de pesquisa que é a interpretação humana na vida social.

Por último, defino a abordagem qualitativa de pesquisa por meio de cinco características principais apontadas por Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986). A primeira delas diz respeito ao contato direto entre pesquisador(a) e a situação sob investigação no ambiente natural em que os fatos ocorrem, pois as singularidades de cada contexto são fundamentais para a compreensão de um comportamento ou acontecimento. A segunda característica está relacionada aos dados essencialmente descritivos. Tais dados podem consistir em descrições de pessoas, ambientes, situações, acontecimentos, pois todo dado da realidade é considerado importante.

A terceira característica da pesquisa qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) corresponde à ênfase maior no processo do que no produto, visto que as etapas percorridas durante a pesquisa podem repercutir de forma decisiva no fenômeno sob investigação. A quarta característica refere-se à atenção especial dedicada pelo(a) pesquisador(a) aos significados atribuídos pelos atores sociais aos fatos, pois

aqueles que vivem o evento investigado compreendem melhor a dinâmica interna do fenômeno. E a última característica diz respeito à realização de uma análise indutiva dos dados, ou seja, a pesquisa qualitativa não busca aplicar ou testar teorias, mas estudar fenômenos que emergem dos dados e que são indutivamente interpretados pelo(a) pesquisador(a).

Por fim, com base na presente caracterização da abordagem qualitativa de pesquisa, posso afirmar que este estudo insere-se nesse paradigma. Primeiramente, porque os eventos de ensino investigados por nós, professoras-participantes da pesquisa, foram observados em sua manifestação natural. Segundo, porque trabalhamos com dados descritivos, especificamente eventos de sala de aula, que são observados e registrados por todas as professoras-participantes, inclusive pela pesquisadora, que também é professora e participante da pesquisa. Terceiro, porque há uma preocupação central com as etapas da pesquisa como experiências de formação profissional para as professoras-participantes, portanto a ênfase no processo e não no produto final. Quarto, porque as interpretações e os significados atribuídos pelas professoras-participantes aos fatos da realidade investigada são fundamentais para a pesquisa. E quinto, porque as considerações a respeito da pesquisa emergem da análise indutiva dos dados obtidos.

Dessa forma, tendo já apresentado os princípios gerais da abordagem qualitativa e definido as razões por que esta investigação se insere nesse paradigma, passo, a seguir, à apresentação do contexto em que esta pesquisa foi realizada.

2.2 Contexto da pesquisa

Para melhor situar o(a) leitor(a) em relação a esta pesquisa, serão apresentados, neste item, o contexto em que a investigação foi realizada, caracterizando os regimes de Ciclo e Seriado da rede municipal de ensino de Goiânia e o perfil das cinco professoras-participantes.

2.2.1 Escola Pública

Esta pesquisa foi realizada com cinco professoras que começaram a lecionar inglês em escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia no ano de 2008. A opção

pela escola pública municipal como *locus* de investigação foi motivada pelo fato de ser o contexto onde, nós, professoras-participantes começamos nossa carreira logo após concluir a faculdade e por ser repleto de desafios e recompensas que vêm contribuindo para nossa formação como seres humanos e como profissionais.

Com o intuito de gerar discussões em sessões de visionamento e discussão, foram registradas, em áudio e vídeo, nove aulas, ao todo, em diferentes turmas de todas as professoras-participantes. Esse registro foi feito por mim, em distintos turnos, na escola onde cada uma de nós trabalha, em turmas organizadas por Ciclos e em turmas organizadas de acordo com o regime de seriado. O regime de Ciclos funciona na rede municipal de ensino de Goiânia nos turnos matutino e vespertino. E o regime de seriado funciona no turno noturno, período em que o projeto EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – é desenvolvido.

O quadro seguinte mostra o perfil das escolas onde este estudo foi realizado¹²:

Quadro 1: Contexto da pesquisa

Professora	Regime	Turno
Vanessa	Ciclo	Matutino
Natasha	Ciclo	Matutino
Elinor	Ciclo	Matutino
Teacher	Ciclo	Vespertino
Camila	Seriado	Noturno

Fonte: Questionário inicial e sessão reflexiva inicial

2.2.1.1 Regime de Ciclos

O regime de Ciclos está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que, no Capítulo II, Artigo 23, faculta aos sistemas de ensino desdobrar a educação básica “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996). Já na década de 1980, algumas administrações públicas brasileiras promoveram mudanças significativas no Ensino Fundamental de estados e

¹² Cada professora participante é representada, nesta dissertação, por um pseudônimo de sua escolha, exceto eu, que utilizo meu próprio nome.

municípios, alterando a organização escolar e dando início a diferentes propostas denominadas de Ciclos. Com a força da lei, as experiências de Ciclos se multiplicaram pelo país e de modo não uniforme, visto que diferentes conotações e conceitos dessa organização foram desenvolvidos.

Em Goiânia, a proposta de Ciclos de formação foi elaborada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no final de 1997 e implantada no início de 1998. Nesse ano, o Ciclo I foi implantado em todas as escolas da rede, e o Ciclo II foi implantado em quarenta escolas através do projeto “Escola para o século XXI”, que, no ano seguinte, 1999, integrou mais 10 escolas, atingindo um total de 50 escolas, segundo informa a cartilha da SME “A organização da educação na rede municipal de Goiânia a partir dos ciclos de desenvolvimento humano” (GOIÂNIA, 2002). O Ciclo III foi implantado em 2000, em treze das escolas que já tinham o Ciclo II. Hoje já são mais de dez anos de Ciclo e temos os três Ciclos na maioria das escolas municipais de Goiânia, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Os Ciclos são as diferentes fases de desenvolvimento e formação do indivíduo e são organizados de acordo com a faixa etária dos(as) alunos(as), diferentemente da organização seriada, que obedece o nível de conhecimento atingido em cada série para agrupá-los(as). A partir de 1999, eles passaram a ser organizados da seguinte forma: Ciclo I - Infância (6 a 8 anos); Ciclo II - Pré-adolescência (9 a 11 anos); e Ciclo III - Adolescência (12 a 14 anos).

Quanto à organização das disciplinas e do quadro de professores(as) na rede municipal de ensino de Goiânia, ela é feita da seguinte maneira: o Ciclo I conta com um(a) professor(a) alfabetizador(a) e um(a) professor(a) de educação física. No Ciclo II, o número de professores(as) é maior: Matemática, Ciências, Geografia, História, Português, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. O Ciclo III também conta com oito professores(as) que atuam em suas áreas específicas e a grade curricular é paritária, ou seja, todas as disciplinas têm a mesma carga horária semanal por turma. Os(as) professores(as) permanecem na escola por um turno completo e têm quatro horas semanais para planejar suas aulas ou prestar atendimento individualizado ao(à) aluno(a). Esse tempo, chamado pelas professoras participantes desta pesquisa de “horário de estudo”, é previsto pela SME como oportunidade de interação entre os(as) professores(as), para que, coletivamente, discutam as diversas questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem e à própria organização escolar por Ciclos de formação. No entanto, esse trabalho nem sempre é possível, porque, geralmente, encontram-se em “horário de estudo” somente um(a) ou dois(duas) professores(as).

O princípio que sustenta a organização do ensino em forma de Ciclos é o de que o respeito ao ritmo de desenvolvimento do(a) aluno(a) deve ser garantido e contribuir para a redução da exclusão social, na medida em que a política de reprovação é abolida e suas diferentes identidades e condições socioeconômicas e culturais passam a ser consideradas. Ao agrupar os(as) alunos(as) por idade, seu ritmo de desenvolvimento físico, social e emocional é respeitado, pois cada educando(a) estará crescendo a partir da vivência e partilha de experiências comuns às de sua idade (GOIÂNIA, SME, 2002). Dessa forma, não só a dimensão cognitiva, relacionada à aprendizagem de conteúdos, é valorizada ao avaliarmos o desenvolvimento do(a) aluno(a) como um todo. E é esse o objetivo primordial da educação: “formar os sujeitos de forma global” (GOIÂNIA, SME, 2002), em suas dimensões física, psíquica, cognitiva, afetiva, social e emocional, entre outras. Todas essas dimensões são consideradas no processo de avaliação do desempenho de cada aluno(a), avaliação esta que é contínua (ao invés de bimestral), descritiva e subjetiva (ao invés de numérica e objetiva).

2.2.1.2 Regime seriado: Projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)

O projeto EAJA da rede municipal de ensino de Goiânia está baseado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que, no Capítulo II, Artigo 37, prevê uma educação de jovens e adultos “destinadas àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Esse projeto teve início em 2001, como uma expansão dos princípios do projeto AJA. O projeto AJA refere-se à Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos, que se iniciou em 1992. E o projeto EAJA, hoje, atende adolescentes (a partir dos 15 anos), jovens e adultos, no turno noturno, em regime seriado, de 1ª a 8ª série.

O projeto EAJA tem como compromisso “garantir ao(à) educando(a) o direito ao processo de escolarização com êxito, bem como sua permanência no mesmo e reduzir os índices de analfabetismo” (SME, GOIÂNIA, 2005). Para tanto, o trabalho com esse contexto deve buscar valorizar as especificidades dos(as) educandos(as), possibilitando-lhes o direito de acesso ao ensino e sua permanência nele por meio do trabalho coletivo, visando à construção de uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem parte da realidade do contexto escolar e do conhecimento prévio de seu alunado. E a avaliação do(a) educando(a) da EAJA é um processo contínuo, descritivo e

formativo. Porém, de 5ª a 8ª série, ela é quantificada com atribuição bimestral de notas de zero a dez, sendo cinco (5,0) a nota mínima necessária para progressão do(a) aluno(a).

E como o público alvo desse projeto tem especificidades que requerem um atendimento diferenciado, o ensino é organizado em horário compatível com o(a) educando(a) trabalhador(a). A carga horária e o currículo são voltados à sua realidade, há uma flexibilidade de frequência escolar, e a matrícula e o avanço nas séries podem ser realizados em qualquer momento do ano letivo.

Como já dito, a organização escolar da EAJA é seriada e a organização das disciplinas e do quadro de professores(as) é feita da seguinte maneira: as turmas de 1ª a 4ª séries contam com um(a) professor(a) alfabetizador(a) e um(a) professor(a) de educação física; e as turmas de 5ª a 8ª séries contam com oito professores(as) que atuam em suas áreas específicas: Matemática, Ciências, Geografia, História, Português, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. E, assim como no regime de Ciclos da rede municipal de ensino de Goiânia, a grade curricular é paritária, ou seja, todas as disciplinas têm a mesma carga horária semanal por turma. Os(as) professores(as) da EAJA também permanecem na escola durante um turno completo (o turno noturno das 19h às 22h30) e têm três horas e meia semanais de “horário de estudo” para planejar suas aulas ou discutir alguma questão relacionada à aprendizagem dos(as) educandos(as).

É proposto pela SME que o trabalho pedagógico na EAJA seja organizado por projetos temáticos relacionados aos problemas vivenciados pela comunidade local ou aos temas transversais dos PCN. Esse trabalho pode ser desenvolvido em aulas ocorridas dentro do horário normal de aula ou não, seja dentro ou fora da escola, desde que com a presença de um(a) professor(a) e seus(suas) educandos(as). E como a carga horária do ensino noturno é reduzida, ela deve ser complementada com as chamadas atividades complementares, que devem ser realizadas pelo(a) aluno(a), de modo individual ou em grupo, fora do horário de aula. As atividades complementares têm o objetivo de

subsidiar o processo pedagógico, valorizando o histórico de vida do(a) educando(a), garantindo-lhe seu desenvolvimento científico, artístico e cultural dentro da escola, possibilitando maior intercâmbio com a comunidade em seus diversos segmentos, desenvolvendo atividades que incentivem a pesquisa e a busca de conhecimento pelo(a) próprio(a) aluno(a). (SME, Goiânia, 2005, p. 20)

Por fim, de acordo com a proposta da EAJA (SME, GOIÂNIA, 2005), o ensino de LE nesse contexto tem papel importante na formação interdisciplinar do(a) aluno(a), no sentido de descobrir e valorizar os diferentes costumes entre os povos e desenvolver uma

consciência crítica valorativa sobre sua própria cultura, permitindo a ampliação e compreensão do mundo em que vive para que nele possa intervir. Entre os objetivos do ensino de LE na EAJA está o de desenvolver a leitura como forma de acesso à informação, ao mundo do trabalho e a outros estudos (SME, GOIÂNIA, 2005). Para tanto, o(a) educando(a) deve ser estimulado, desde o início de seus estudos, “a ler em LE (mesmo que não tenha muito domínio de estruturas e vocabulário), a discutir e relatar verbalmente e em forma de texto suas observações, percepções e conclusões, justificando suas hipóteses levantadas” (SME, GOIÂNIA, 2005, p. 32). Além disso, o trabalho com diferentes gêneros textuais (panfletos, notícias, artigos etc) é sugerido.

2.2.2 Professoras-participantes

Nós cinco somos professoras de diferentes escolas públicas municipais de Goiânia, tínhamos, na época em que a pesquisa teve início, entre 22 e 30 anos de idade e nos graduamos em Letras - Licenciatura Português/Inglês pela UFG, entre 2005 e 2007. Embora eu utilize meu primeiro nome, as identidades das outras quatro professoras são preservadas nesta dissertação por meio do uso de pseudônimos (BOGDAN e BIKLEN, 1982), escolhidos pelas próprias participantes.

A escolha das participantes fundamentou-se pelo seguinte critério. Gostaria de formar um grupo de reflexão com professoras que tivessem acabado de ser aprovadas no último concurso da prefeitura de Goiânia para a rede municipal de ensino e que estivessem no início da carreira docente. Como era meu primeiro ano de docência, eu estava bastante insegura com os caminhos que começava a trilhar e me sentindo muito solitária dentro do contexto escolar. Acreditava que a criação desse grupo de reflexão seria muito importante para que pudéssemos compartilhar e discutir nossa prática e nos fortalecer nesse início de carreira.

Formar um grupo de professoras que atendesse a esse critério foi bem difícil. Entrei em contato com diversas professoras que haviam sido aprovadas no referido concurso, mas muitas delas não aceitaram meu convite, por falta de tempo e interesse em participar da pesquisa. Só em agosto de 2008, consegui o aceite de quatro professoras para formar esse grupo de reflexão. Duas delas tinham se formado comigo, portanto tinham sido minhas colegas de curso, e as outras duas tinham se formado em anos anteriores. Nenhuma delas desistiu da pesquisa durante o processo de investigação. Elas se mostraram muito dispostas a

participar de tudo, abriram suas salas de aula para serem filmadas, se dedicaram bastante às discussões e reflexões, participaram dos encontros com grande empenho. Enfim, devo a elas minha enorme gratidão e respeito.

Ressalte-se que as professoras-participantes assinaram um termo de consentimento para participar deste estudo, assim como também foi encaminhado um termo semelhante para a escola de cada professora a fim de que ficasse registrada a permissão para filmagem de algumas aulas. Um exemplo de cada termo de consentimento está nos Anexos A e B.

Traço a partir de agora o perfil de Vanessa, Natasha, Elinor e Teacher, além do meu, segundo dados obtidos no questionário inicial (QI) e na primeira sessão reflexiva (SR1) sobre informações pessoais, experiências formativas como aprendiz de LE, entre outros detalhes.

2.2.2.1 Vanessa

Vanessa tinha vinte e três anos de idade quando participou desta pesquisa. É branca, solteira e mora em Goiânia. Formou-se em 2007 e sua intenção ao iniciar esse curso não era ser professora. Ao mesmo tempo em que iniciou o curso de Letras, começou também a estudar Psicologia em universidade particular, porém cursou somente um semestre e parou, pois as mensalidades estavam ficando muito caras. Sempre estudou em escolas particulares durante o ensino básico e seu primeiro contato com a língua inglesa foi na quarta série do ensino fundamental. Alguns anos depois, ainda no ensino fundamental, teve aulas particulares de inglês e estudou em algumas escolas de idiomas, motivada pelo interesse em compreender músicas internacionais. Já na faculdade, buscou também diferentes escolas de idiomas como forma de aprimorar os ensinamentos que obtinha no curso de Letras, principalmente se aperfeiçoar nas habilidades orais. Sua primeira experiência profissional foi no segundo ano de faculdade, quando deu aula de inglês para crianças em escola particular regular. E nos anos finais do curso, trabalhou no Centro de Línguas¹³ da faculdade de Letras da UFG, lecionando inglês para níveis iniciantes. Logo que se formou, foi aprovada no concurso da Educação da prefeitura de Goiânia e começou a ensinar inglês para crianças do Ciclo II, no turno matutino.

¹³ O Centro de Línguas é um projeto de extensão da Faculdade de Letras, criado em 1995, com o objetivo de oferecer cursos de línguas estrangeiras (italiano, francês, espanhol e inglês) às comunidades acadêmicas e geral, além de oferecer oportunidade de atuação no campo do ensino de línguas, como forma de estágio, para graduandos(as) do curso de Letras.

2.2.2.2 *Natasha*

Natasha também tinha vinte e três anos de idade quando participou desta pesquisa. É branca, solteira e mora em Goiânia. Formou-se em 2007, junto comigo e com Vanessa, e sua intenção ao iniciar esse curso era ser professora de inglês. Não esperava ganhar dinheiro com essa profissão, mas era o que gostava de fazer: ensinar. Sempre brincava de “escolinha” quando era criança e escolheu Letras porque adorava inglês. Sempre estudou em escolas particulares durante o ensino básico e seu primeiro contato com a língua inglesa foi na quinta série do ensino fundamental. Gostava do estilo tradicional de sua professora, que a acompanhou durante toda sua trajetória escolar. Ela trabalhava com muita gramática, vocabulário e repetição de palavras e frases. Durante o ensino médio, estudou em uma escola de idiomas para desenvolver as habilidades orais na língua inglesa. Sua primeira experiência profissional foi no Centro de Línguas da faculdade de Letras da UFG, onde lecionou inglês para níveis iniciantes e intermediários. Logo que se formou, foi aprovada no concurso da Educação da prefeitura de Goiânia e começou a ensinar inglês para crianças do Ciclo II, no turno matutino, em 2008.

2.2.2.3 *Elinor*

Elinor também tinha vinte e três anos de idade quando participou desta pesquisa. É negra, solteira e mora em Goiânia. Formou-se em 2006 e sua intenção ao iniciar esse curso não era ser professora. Tinha em mente cursar Jornalismo ou Relações Internacionais, mas eram cursos muito concorridos na UFG. Pensou também em cursar Relações Internacionais, em universidade particular, mas era um curso bastante caro e não tinha condições de pagá-lo. Resolveu então cursar Letras, ao ouvir falar em *Linguística* por sua professora de inglês do ensino médio. Sempre estudou em escolas públicas durante o ensino básico e seu primeiro contato com a língua inglesa foi aos dez anos de idade quando conheceu *The Beatles* e se apaixonou pela banda. Começou a traduzir as letras das músicas dos cantores com um dicionário e se apaixonou também pela língua inglesa, pois tinha muita facilidade. Foi quando começou a estudar inglês na escola, na quinta série do ensino fundamental. No ensino médio, estudou numa escola de idiomas que cobrava uma taxa semestral acessível, onde começou a desenvolver habilidades orais na língua inglesa. Do contrário, não teria tido essa oportunidade.

A primeira experiência profissional de Elinor foi também no Centro de Línguas da faculdade de Letras da UFG, onde deu aulas de inglês para níveis intermediários e avançados, enquanto ainda cursava Letras. Só então, se apaixonou pela profissão docente. Estava envolvida com o estudo de políticas educacionais, ensino crítico, questões raciais, motivada por experiências pessoais de vida, marcada por discriminação racial e social, o que a levou a desenvolver uma pesquisa de mestrado sobre esse tema. Portanto, quando participou desta pesquisa, Elinor também estava cursando mestrado e desenvolvendo sua própria pesquisa na área de formação de professores(as), em que buscava problematizar o ensino crítico de inglês focalizando o tema *racismo*. Foi nessa época, 2008, que foi aprovada no concurso da Educação da rede municipal de ensino de Goiânia e começou a ensinar inglês para crianças do Ciclo II, no turno vespertino, em duas escolas rurais¹⁴. Sua paixão pela língua inglesa não mais se resumia ao gosto ingênuo pelo estudo de “formas linguísticas e estruturas” (QI), como ela mesma disse. Suas preocupações, agora no mestrado e lecionando no contexto escolar público, estavam mais no uso da língua para sua “própria emancipação e a emancipação de outras pessoas” (QI), preocupações que se farão perceptíveis nos dados desta pesquisa ao serem analisados no próximo capítulo.

2.2.2.4 Teacher

Teacher tinha trinta anos de idade quando participou desta pesquisa. É branca, casada, tem uma filha e mora em Goiânia. Formou-se em 2005 e sua intenção ao iniciar esse curso não era ser professora. Tinha em mente cursar Medicina ou Biomedicina. Chegou a prestar vestibular para essa área, mas não foi aprovada. Nessa época, quando terminava o terceiro ano do ensino médio, engravidou e ficou sem estudar por dois anos. Mais tarde, prestou vestibular para Agronomia na UFG e passou. Logo depois, ingressou na rede municipal de ensino de Goiânia, via concurso, para trabalhar na parte administrativa de uma escola. Como Agronomia era um curso de tempo integral e precisava trabalhar, teve de interrompê-lo. Quando buscou transferir sua vaga para algum outro curso da UFG que não era de tempo integral, o único curso que oferecia vaga era Letras. Dessa forma, como coloca Teacher (QI), foi o curso de Letras que a escolheu e não ela que o escolheu.

¹⁴ O contexto escolar onde Elinor trabalha é diferenciado. Sua carga horária (30 horas semanais), igual a das outras professoras-participantes, é dividida em duas escolas rurais. São nomeadas rurais, porque estão localizadas fora do perímetro urbano, porém ainda dentro do entorno da cidade de Goiânia. Elas atendem a uma clientela menor, crianças moradoras dos arredores, portanto, é característica dessas escolas agrupar os(as) alunos(as) em turmas multisseriadas, como é o caso de uma turma da professora Elinor.

Teacher sempre estudou em escolas públicas durante o ensino básico e seu primeiro contato com a língua inglesa foi na quinta série do ensino fundamental. Nunca teve acesso a cursinhos de idiomas durante o ensino regular e não se lembra de como eram as aulas de inglês na escola, portanto considera seu primeiro “contato real” (QI) com a língua quando começou o curso de Letras. Como tinha muita dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, buscou aulas particulares paralelamente ao curso. Segundo Teacher, as aulas de literatura (inglesa e americana) foram as que mais ajudaram a melhorar seu desempenho na língua-alvo.

Logo que se formou, Teacher foi aprovada no concurso da rede estadual de ensino de Goiás e começou a lecionar inglês no ensino matutino e noturno, numa escola em Aparecida de Goiânia. Foi nessa época também que ingressou no curso de mestrado da faculdade de Letras da UFG, onde desenvolveu um projeto na área de formação de professores(as). Quando começou a participar desta pesquisa, a defesa de sua dissertação já estava próxima, estava ainda lecionando na rede estadual de ensino (já há dois anos e meio) e tinha recentemente ingressado na rede municipal de ensino de Goiânia (em 2008, por meio do mesmo concurso que todas nós professoras-participantes fizemos). Segundo Teacher, eram duas experiências muito diferentes, pois se tratava de dois contextos também bem diferentes. Na rede municipal, lecionava inglês para o Ciclo II, no turno vespertino. Foi esse contexto o que buscamos investigar (nenhuma aula da escola estadual onde Teacher trabalhava foi registrada). Quase no fim do ano letivo de 2008, Teacher foi aprovada no concurso da Universidade Federal de Tocantins, para trabalhar com a área de língua inglesa e metodologia na faculdade de Letras do campus de Palmas, para onde se mudou com a família em 2009.

2.2.2.5 Camila: pesquisadora e professora-participante

Eu tinha vinte e dois anos de idade quando dei início a esta pesquisa. Sou negra, solteira e moro em Goiânia. Formei-me em 2007 e minha intenção ao iniciar esse curso não era ser professora. Ao mesmo tempo em que iniciei o curso de Letras, comecei também o curso de Secretariado Executivo Bilíngue, em universidade particular, porém cursei somente um ano e meio e parei, pois as mensalidades eram caras e já não sabia se era aquela carreira que eu queria seguir. Meu ensino básico foi todo realizado em escolas públicas e meu primeiro contato com a língua inglesa foi na quinta série do ensino fundamental, momento em que também comecei a estudar inglês em cursinho de idiomas, estimulada pela minha mãe, que dizia que o ensino de LE na escola regular era muito fraco e que “precisávamos aprender

inglês para ter um bom emprego no futuro” (QI). Eu adorava estudar línguas, tanto é que, posteriormente, já na faculdade, comecei a estudar também espanhol e francês. E devido a essa paixão por línguas, escolhi o curso de Letras no vestibular. Não esperava me formar professora, mas, no decorrer do curso, despertei meu interesse pela profissão, principalmente porque minha mãe e meu pai são professores (minha mãe leciona biologia e meu pai, geografia) e eu admirava muito o esforço e a dedicação de minha mãe. Ela já foi, inclusive, minha professora na 8ª série do ensino fundamental e é referência profissional para mim até hoje. Me ajuda e me inspira sempre.

Minha primeira experiência profissional foi no Centro de Línguas da faculdade de Letras da UFG, onde lecionei inglês para níveis iniciantes, intermediários e avançados. Logo que me formei, fui aprovada no concurso da Educação da prefeitura de Goiânia e comecei, em 2008, a ensinar inglês para adolescentes, jovens e adultos, na EAJA, no turno noturno. Foi também quando ingressei no curso de mestrado da faculdade de Letras da UFG e, desde então, tenho trilhado esse caminho de prática e reflexão sobre o ensino de língua inglesa no contexto escolar público municipal.

Tendo situado o(a) leitor(a) acerca do contexto em que esta pesquisa foi realizada, esclarecido sobre o regime de Ciclo e o regime Seriado da rede municipal de ensino de Goiânia e sobre o nosso perfil, na próxima seção passo a tratar sobre os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados variados instrumentos para a coleta de dados: um questionário inicial (QI), uma sessão reflexiva inicial (SRI), três sessões reflexivas sobre documentos oficiais e texto teórico de Smyth (1991) (SRT), sete sessões reflexivas sobre as nossas aulas gravadas em vídeo (SRA) e uma sessão reflexiva final (SRF). Na sequência, apresento cada um deles.

2.3.1 Questionário inicial

No início da pesquisa, elaborei um questionário para que respondêssemos antes de iniciarmos nossas sessões reflexivas. As seguintes questões foram aplicadas:

1. Como foi sua formação em relação à língua inglesa? Conte sobre sua história escolar desde o ensino fundamental até o ensino superior. Estudou inglês em escola de línguas?
2. Atualmente na rede municipal de ensino, você trabalha em que turno e em qual fase do ensino? Segundo ou terceiro Ciclo?
3. Antes de iniciar as aulas, quais eram suas expectativas em relação ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública municipal?
4. Como você tem desenvolvido sua prática em sala de aula? Trabalha com as quatro habilidades: compreensão auditiva, compreensão escrita, produção oral e produção escrita?
5. Como tem sido sua relação interpessoal com os alunos e colegas de trabalho (professores, coordenadores, diretor e demais funcionários)? Essa relação tem interferido em sua prática? De que modo?

Esse questionário objetivou investigar as nossas experiências formativas como aprendizes de LE, nossas expectativas em relação ao contexto das escolas municipais e nossas primeiras histórias de vida como profissionais docentes em início de carreira relacionadas a nossa prática de ensino de LE em sala de aula. Um exemplo do questionário respondido encontra-se no Anexo C.

2.3.2 Sessão reflexiva inicial

A fim de repensar o que escrevemos no questionário inicial e compartilhar nossas histórias como aprendizes de LE (inglês) e como professoras iniciantes na carreira docente em um contexto escolar público, discutimos, nesta sessão, as mesmas questões propostas no questionário. Foi nosso primeiro encontro. Eu não conhecia a Teacher pessoalmente e nem ela conhecia a Vanessa e a Natasha, e vice-versa. Teacher conhecia Elinor, de vista, do programa de pós-graduação em Letras e Linguística da UFG. Esse encontro foi realizado no dia 16/08/2008, à tarde, e durou cerca de três horas. Foi um encontro bastante caloroso, pois estávamos ansiosas para compartilhar nossas histórias. Essa primeira sessão foi muito importante para complementar e esclarecer muitas questões que registramos no questionário inicial.

2.3.3 Sessões reflexivas sobre documentos oficiais e texto teórico do Smyth (1991)

Segundo Magalhães (2004), a sessão denominada reflexiva se constitui como uma organização discursiva que propicia um contexto de formação ao(à) educador(a) que reflete sobre sua prática, por meio da problematização das ações em sala de aula, sua contextualização e análise. Durante uma sessão reflexiva, negociações colaborativas são realizadas entre professores(as), o que não significa acordar em ideias, sentidos, representações. Na sessão reflexiva, conflitos, tensões e questionamentos estão presentes, e é justamente o que propicia aos(às) integrantes do grupo possibilidades de distanciamento e de reflexão.

As sessões reflexivas podem ser estimuladas pelo visionamento de aulas gravadas, aulas transcritas, diários e mesmo pela leitura de textos teóricos (MAGALHÃES, 2004). Nesta pesquisa, realizamos sessões reflexivas sobre documentos oficiais, um texto teórico (Anexo D) e sobre aulas práticas gravadas em áudio e vídeo (ver exemplo no Anexo E). Essas sessões foram realizadas quinzenalmente, durante todo o segundo semestre de 2008, aos sábados à tarde, e duravam cerca de três a quatro horas. Nós nos encontrávamos, principalmente, na biblioteca setorial da UFG, no campus da praça universitária de Goiânia. Realizamos também um encontro em minha casa e outro na casa de Teacher. Todas as sessões reflexivas realizadas foram gravadas em áudio com um aparelho mp3 e transcritas *a posteriori*.

Após a sessão reflexiva inicial, aconteceu a sessão reflexiva sobre o texto teórico um (SRT1), no dia 30/08/2008. Discutimos o documento dos PCN-LE (BRASIL, 1998). Estavam presentes Vanessa, Natasha, Elinor e eu. Teacher não pôde comparecer nesse dia, portanto discuti o texto com ela num outro momento, no dia 08/09/2008. Foi feita a escolha pela leitura e discussão dos PCN por ser esse o único documento que tínhamos em mãos que orienta o ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental e que aborda a organização do ensino em Ciclos de aprendizagem (apesar de cada contexto apresentar suas peculiaridades).

A sessão reflexiva sobre o texto teórico dois (SRT2) aconteceu no dia 13/09/2008 e estávamos todas presentes. Discutimos a proposta político-pedagógica da EAJA, da secretaria municipal de educação de Goiânia. E, nesse dia, como ainda tínhamos tempo, assistimos a trechos gravados de uma das minhas aulas e a discutimos. Essa sessão reflexiva foi, então, meio mista, pois discutimos texto teórico e prática de sala de aula. A escolha pela leitura e discussão da proposta político-pedagógica da EAJA foi feita também por ser esse o

único documento que tínhamos em mãos que orienta o ensino para esse contexto e para que conhecêssemos um pouco mais sobre o funcionamento da EAJA em Goiânia.

A sessão reflexiva sobre o texto teórico três (SRT3) aconteceu no dia 18/10/2008. Era já nosso quinto encontro, e resolvemos ler e discutir um texto teórico de Smyth (1991) para melhor compreendermos sua abordagem, apesar de que já tínhamos começado a discutir sobre nossas aulas partindo dos questionamentos críticos que o autor propõe. Discutimos o texto “Developing and sustaining the critical” (SMYTH, 1991). Estavam presentes Teacher, Vanessa, Elinor, eu e uma colega estudante da pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, que pediu para participar de alguns de nossos encontros. Refiro-me a ela com o nome fictício Sofia. Natasha não pôde comparecer nesse dia. Foi também uma sessão reflexiva mista, pois, em seguida, discutimos sobre uma aula gravada de Teacher.

2.3.4 Sessões reflexivas sobre as aulas

As sessões reflexivas sobre as aulas gravadas eram realizadas da seguinte forma: em cada sessão, uma ou duas aulas eram discutidas, dependendo do tempo que tínhamos disponível. Primeiramente, a professora-participante em foco descrevia sua aula, explicando o que tinha planejado e o que de fato aconteceu na aula, ou seja, os procedimentos utilizados. Essa etapa corresponderia ao primeiro estágio do processo reflexivo proposto por Smyth (1991) - *descrever*. Posteriormente, assistíamos a trechos gravados da aula em questão e discutíamos sobre essa aula, questionando a professora em foco com base nos questionamentos críticos propostos por Smyth (1991). Essa segunda parte da sessão reflexiva corresponderia, então, às etapas *informar*, *confrontar* e *reconstruir* (SMYTH, 1991).

Os questionamentos críticos propostos por Smyth (1991) feitos para cada professora-participante foram os seguintes: na etapa descrever: O que eu faço?; na etapa informar: Qual o significado do que faço? Quais as teorias se expressam em minha prática?; na etapa confrontar: Como cheguei a ser dessa maneira? Quais são os pressupostos, valores, saberes? De onde procedem as ideias que incorporo em minha prática? Por que respaldo meu trabalho nelas? A que interesses servem?; e na etapa reconstruir: Como poderia fazer as coisas de forma diferente?

A sessão reflexiva sobre a aula gravada um (SRA1) aconteceu no dia 13/09/2008 e estávamos todas presentes. Foi uma sessão mista, como já dito, pois tínhamos discutido o documento da proposta da EAJA primeiramente, e só depois partimos para o visionamento e

para a discussão de uma aula minha, gravada em áudio e vídeo no dia 10/09/2008, numa turma de 6ª série da EAJA, cujo tópico principal eram *os estrangeirismos na língua portuguesa*.

A sessão reflexiva sobre a aula gravada dois (SRA2) aconteceu no dia 27/09/2008, mas a gravação em áudio dessa sessão foi, infelizmente, perdida, quando passada do aparelho mp3 para o computador. Nesse dia, assistimos ao vídeo de uma aula de Elinor e a discutimos. O encontro durou a tarde inteira, e todas as professoras-participantes da pesquisa estavam presentes, inclusive uma amiga de Elinor, também professora de inglês. Como os dados desse encontro foram perdidos, resolvemos marcar outro dia para discutirmos sobre essa aula de Elinor. Esse novo encontro aconteceu já no fim da pesquisa, no dia 19/12/2008, e participaram somente Elinor, Teacher e eu. A aula tinha sido gravada no dia 26/09/2008, em uma turma do Ciclo II, e o tópico trabalhado foi *identidade racial e racismo*, por meio de descrições com adjetivos relacionados à aparência e à personalidade.

A sessão reflexiva sobre a aula gravada três (SRA3) aconteceu no dia 18/10/2008 e estavam presentes Teacher, Vanessa, Elinor, Sofia e eu. Nesse encontro, como já informado, discutimos um texto teórico de Smyth (1991), assistimos ao vídeo de uma aula de Teacher e a discutimos. Essa aula tinha sido gravada em áudio e vídeo no dia 21/09/2008, em uma turma do Ciclo II, e o tópico trabalhado foram *as estações do ano* por meio de descrições com adjetivos e substantivos relacionados a roupas e acessórios.

A sessão reflexiva sobre a aula gravada quatro (SRA4) aconteceu no dia 01/11/2008 e estavam presentes Vanessa, Natasha, Elinor e eu. Teacher não pôde comparecer nesse dia. Assistimos ao vídeo de uma aula de Vanessa, discutimos sobre essa aula, depois assistimos ao vídeo de uma aula de Natasha e a discutimos. A aula de Vanessa tinha sido gravada no dia 16/10/2008, em uma turma do Ciclo II, e a aula de Natasha tinha sido gravada no dia 22/10/2008, em uma turma do Ciclo II. O tópico principal da aula de Vanessa era *conhecer pessoas da internet*, que foi discutido com base em um exercício de compreensão oral. Era um exercício que enfocava verbos relacionados a atividades rotineiras, no tempo presente do indicativo, utilizados por duas pessoas que tinham se conhecido pela internet e se encontravam pela primeira vez. Já o tópico da aula de Natasha era *vocabulário sobre animais*, apresentados por meio da música *Old Mac Donald*.

A sessão reflexiva sobre a aula gravada cinco (SRA5) aconteceu no dia 15/11/2008 e estávamos todas presentes, além de Sofia. Nesse dia, assistimos ao vídeo de outra aula da professora Elinor e a discutimos. A aula tinha sido gravada no dia 12/11/2008 numa turma multiagrupada do Ciclo II, e o assunto da aula era *aparência e partes do corpo*

humano, que foi trabalhado com a música infantil *Head, shoulders, knees and toes* do personagem de TV Barney.

A sessão reflexiva sobre a aula gravada seis (SRA6) aconteceu no dia 22/11/2008 e estavam presentes Teacher, Vanessa, Natasha e eu. Nesse dia, assistimos ao vídeo de outra aula de Natasha, discutimos sobre essa aula, depois assistimos ao vídeo de outra aula minha e a discutimos. A aula de Natasha tinha sido gravada no dia 21/11/2008, em uma turma do Ciclo II, e a minha aula tinha sido gravada no dia 05/11/2008, numa turma de 8ª série da EAJA. A aula de Natasha tinha como tópico principal *os cômodos de uma casa* e a estrutura *There is/ there are*. E minha aula tinha como assunto *sentimentos relacionados a diversos assuntos (rotina, trabalho, família, escola, professores/as etc)*, discutidos após a apresentação de vários adjetivos.

E a sessão reflexiva sobre a aula gravada sete (SRA7) aconteceu no dia 06/12/2008 e estávamos todas presentes: Teacher, Natasha, Vanessa, Elinor, Sofia e eu. Nesse dia, assistimos ao vídeo de uma aula de Vanessa, gravada em uma outra turma do Ciclo II, e depois a discutimos. Essa aula foi gravada no dia 03/12/2008 e, como já era fim de ano letivo, foi uma aula de revisão de conteúdo já visto. Vanessa propôs um jogo de competição em que os(as) alunos(as), organizados(as) em grupos, tinham que montar frases no tempo presente do indicativo com as palavras fornecidas pela professora. Ainda durante essa sessão, como ainda tínhamos tempo, começamos a discutir algumas questões que propus para uma reflexão final.

O quadro a seguir resume as aulas gravadas em áudio e vídeo de cada professora-participante, que fomentaram nossas discussões e reflexões sobre nossa prática:

Quadro 2: Aulas registradas em áudio e vídeo

Aulas	Professora	Turma	Tema/Conteúdo
Aula 1 – 10/09/2008	Camila	6ª série	Estrangeirismos
Aula 2 – 21/09/2008	Teacher	Ciclo II	Estações/ roupas e acessórios
Aula 3 – 26/09/2008	Elinor	Ciclo II	Identidade racial/ adjetivos
Aula 4 – 16/10/2008	Vanessa	Ciclo II	Internet/ <i>simple present</i>
Aula 5 – 22/10/2008	Natasha	Ciclo II	Animais
Aula 6 – 05/11/2008	Camila	8ª série	Sentimentos/adjetivos
Aula 7 – 12/11/2008	Elinor	Multi-agrupada Ciclo II	Aparência/ partes do corpo humano
Aula 8 – 21/11/2008	Natasha	Ciclo II	Partes da casa/ <i>there is/there are</i>
Aula 9 – 03/12/2008	Vanessa	Ciclo II	Revisão /Presente simples

2.3.5 Sessão reflexiva final

Na sessão reflexiva final, iniciada no dia seis de dezembro de 2008 e concluída no dia treze de dezembro de 2008, estavam todas as professoras-participantes presentes e propus as seguintes questões abaixo para discussão e reflexão:

1. O que vocês acharam dos encontros? As discussões contribuíram de alguma forma para a sua prática pedagógica? Como?
2. De acordo com dados, muitos(as) professores(as) recém-concursados(as) desistiram do cargo. Quais seriam os motivos dessa desistência? Houve algum momento deste ano em que vocês pensaram em fazer o mesmo? Por quê?
3. Quando discutimos os PCN e a proposta político-pedagógica da EAJA, chegamos à conclusão de que a leitura não deve ser o foco no ensino de LE, principalmente no Ciclo II, quando a aquisição dessa habilidade na língua materna ainda é inicial. Vocês mudaram de posicionamento em relação ao que deve ser trabalhado?
4. Em um de nossos encontros, Teacher fala sobre a resistência de seus(suas) alunos(as) à língua inglesa no sentido de “não vou usar isso”. Ela também comenta que, quanto mais pobre é o(a) aluno(a), mais resistência ele tem. O que vocês pensam sobre isso? Já passaram pelo conflito do “por que ensinar inglês”?
5. Nos PCN, vimos também a necessidade de trabalhar os temas transversais. Durante nossas discussões, falamos sobre a questão dos temas surgirem dos(as) alunos(as) e da dificuldade de conciliar língua e tema. Eu focava mais no tema e algumas de vocês focava mais a estrutura da língua, principalmente a Teacher. Mudamos nossa prática em relação a isso?
6. Diz-se que o(a) professor(a) aprende a dar aulas na prática, o que geralmente é criticado. O que vocês pensam sobre isso? O que vocês pensam sobre a relação teoria e prática? Qual é a influência de sua formação inicial em seu trabalho?
7. Quais são as maiores dificuldades que vocês encontram hoje para a realização de seu trabalho? De que forma essas dificuldades interferem em seu trabalho?
8. Vocês estão satisfeitas com o trabalho que vêm desenvolvendo na rede municipal de ensino? Estão satisfeitas com os resultados alcançados por seus(suas) alunos(as)? Contraste expectativas X resultados.
9. Vocês têm a pretensão de pedir exoneração do cargo nos próximos meses? Por quê?

O quadro a seguir resume os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados:

Quadro 3: Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Data	Participantes	Objetivo
QI	10/08/2008	Todas	Obter informações sobre as experiências formativas como aprendiz de LE e professora iniciante e sobre as expectativas em relação à escola municipal.
SRI	16/08/2008	Todas	Discutir as questões do QI, esclarecer, acrescentar e compartilhar experiências.
SRT1	30/08/2008	Todas	Discutir os PCN para o ensino de LE.
SRT2	13/09/2008	Todas	Discutir a proposta político-pedagógica da EAJA.
SRT3	18/09/2008	Vanessa, Elinor, Teacher, Camila e Sofia.	Discutir o texto “Developing and sustaining the critical” (Smyth, 1991).
SRA1	13/09/2008	Todas	Discutir uma aula da professora Camila.
SRA2	19/12/2008	Elinor, Teacher e Camila.	Discutir uma aula da professora Elinor.
SRA3	18/10/2008	Vanessa, Elinor, Teacher, Camila e Sofia.	Discutir uma aula da professora Teacher.
SRA4	01/11/2008	Vanessa, Elinor Camila e Natasha.	Discutir uma aula da professora Vanessa e uma aula da professora Natasha.
SRA5	15/11/2008	Todas	Discutir outra aula da professora Elinor.
SRA6	22/11/2008	Teacher, Vanessa, Natasha e Camila.	Discutir outra aula da professora Natasha e outra aula da professora Camila.
SRA7	06/12/2008	Todas	Discutir outra aula da professora Vanessa.
SRF	06/12/2008 e 13/12/2008	Todas	Discutir algumas questões propostas para uma reflexão geral sobre os vários pontos discutidos durante a pesquisa.

2.4 Documentos de pesquisa e procedimentos para análise dos dados

Ao final da coleta de dados, foram obtidos como documento de pesquisa um questionário inicial de cada professora-participante e a transcrição de um total de dez sessões reflexivas. A transcrição das sessões gerou cerca de trezentas e cinquenta páginas escritas, tendo as falas das professoras sido transcritas de forma não-*verbatim*, pois não me interessava neste estudo a forma linguística utilizada, mas o conteúdo das interações e reflexões. Algumas adequações foram feitas nos relatos das professoras a fim de facilitar a leitura. Os seguintes códigos, baseados em Dionísio (2001) e modificados para os propósitos deste estudo, foram utilizados nas transcrições:

Quadro 4: Código utilizado na transcrição da fala das participantes

<i>Itálico</i>	Trechos em inglês, referências de textos e livros
MAIÚSCULAS	Ênfase
[...]	Trecho suprimido
[palavra, nome]	Acréscimo de palavras inferidas no discurso e nomes de pessoas.
[]	Trecho incompreensível/inaudível
[Superposição de vozes
...	Pausa
“ ”	Citações

Todos os dados obtidos foram analisados em seu todo a fim de encontrar categorias que melhor estruturassem este trabalho. Para responder às perguntas de pesquisa desta investigação, três categorias de análise foram elaboradas, categorias essas que abrangem desde as expectativas em relação ao ensino de língua estrangeira no contexto público até os níveis de reflexão alcançados durante nossas sessões reflexivas e como esse processo reflexivo contribuiu para nossa prática e nosso saber docente.

Esclarecida a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, o contexto em que foi realizada e como se deu a coleta de dados, passo, no próximo capítulo, à análise desses dados.

Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está organizado em três partes. Em cada parte, analiso os dados obtidos a fim de responder cada uma das três perguntas de pesquisa apresentadas no início desta dissertação. Na primeira parte, confronto as expectativas das professoras-participantes em relação ao que pensávamos que iríamos ensinar na rede municipal de ensino e o que, de fato, estamos ensinando, com o objetivo de apresentar como se configuram nossas ações pedagógicas em início de carreira docente. Na segunda parte, analiso as etapas *informar* e *confrontar*, verificando se conseguimos refletir sobre nossa prática num contexto sócio-histórico mais amplo (SMYTH, 1991). E na terceira parte, analiso de que forma a reflexão colaborativa proposta por Smyth (1991) sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais contribuiu para o saber e a prática docentes das professoras-participantes.

3.1 O que esperávamos ensinar e o que ensinamos

Nesta seção, procuro traçar um paralelo entre quais eram as nossas expectativas antes de começarmos a lecionar inglês na rede municipal de ensino de Goiânia e o que e como, de fato, estamos ensinando. Analiso dados obtidos no questionário inicial (QI), na sessão reflexiva inicial (SRI), em algumas sessões reflexivas sobre texto teórico (SRT), assim como em algumas sessões reflexivas sobre aula gravada (SRA), na tentativa de apresentar como nossas ações pedagógicas foram se configurando ao longo do ano letivo de 2008 na rede municipal de ensino. Ao elaborar essa categoria, meu objetivo foi responder ao questionamento primeiro de Smyth (1991), na etapa *descrever*: o que eu faço? Nesse sentido, apresento como se caracteriza a prática de cada uma de nós com base na narração de nossas experiências profissionais em início de carreira.

Começo com o QI e a SRI, em que as professoras-participantes relatam suas expectativas em relação ao que esperavam do ensino público na rede municipal. Essas expectativas dizem respeito ao contexto escolar (em termos de estrutura física e recursos pedagógicos), aos(as) alunos(as), à equipe diretiva, ao *status* da língua inglesa na escola e ao conteúdo e método de ensino que pretendiam utilizar. Ressalto que as professoras começaram a lecionar no final de janeiro de 2008 e a pesquisa teve início no segundo semestre do mesmo ano e terminou em dezembro de 2008. Já tínhamos, portanto, uma experiência de seis meses na rede municipal de ensino.

Natasha, que não conhecia o contexto escolar público como aluna, pois havia estudado todo o ensino básico em escola particular, fala de suas expectativas em relação ao ensino público na rede municipal, enfocando como pretendia ensinar a língua inglesa:

[1] Antes de iniciar as aulas, minhas expectativas eram as melhores possíveis. Posso dizer que eu era sonhadora e idealista (utópica). Não imaginava o quanto seria difícil trabalhar inglês da forma que eu aprendi na UFG. Isso devido a vários fatores, especialmente o desinteresse e a indisciplina. O desinteresse por falta até de uma visão da importância dos estudos na vida da pessoa. (QI)

Natasha reafirma essa dificuldade na SRI e acrescenta que, apesar de suas expectativas em relação ao contexto público de ensino terem sido um pouco frustradas devido ao comportamento de seus(suas) alunos(as), ela quer “dar um jeito de resolver isso”. Essa questão do desinteresse dos(as) alunos(as) pelos estudos mostra como a escola vem se transformando em uma instituição sem utilidade, sem sentido, o que provoca justamente a indisciplina como resultado. Essa indisciplina de que fala Natasha é caracterizada pela professora pela não realização das atividades propostas aos(às) alunos(as). Os alunos(as) ficam simplesmente ociosos, sem fazer atividade alguma, apenas brincando e conversando sobre assuntos outros que não estão relacionados à aula. Ou seja, essa indisciplina é bem diferente de agitação e barulho em uma turma participativa, que, por sua vez, pode também incomodar alguns professores/as.

Assim como Natasha, Vanessa havia estudado o ensino básico somente em escola particular e também desconhecia a realidade da escola pública, em especial das escolas municipais. Porém, Vanessa apresenta expectativas diferentes das de Natasha:

[2] Minhas expectativas eram bastante receosas e pessimistas, pois é comum ouvirmos falar dos vários problemas que afetam o ensino público. Esperava falta de crédito no meu trabalho, por acharem que o inglês não era considerado uma matéria importante na escola e por eu ser (e principalmente parecer) muito nova ou inexperiente – nada disso aconteceu. [...] Além disso, fui para uma escola muito bem equipada, organizada, e com uma equipe gestora bastante competente e dedicada – outros fatores que eu não esperava. Não esperava a boa estrutura física, equipamentos como televisão, aparelhos de som, vídeo e DVD. Paredes e carteiras sempre limpas e conservadas foram outras coisas que encontrei e que não esperava. (QI)

[3] [...] eu achei que os alunos teriam certa resistência em relação ao inglês por causa dessa questão de ser difícil [...] não tinha esperança de aplicar o que a gente aprende sobre ensino comunicativo e as quatro habilidades [...] (SRI)

Como vemos nos excertos [2] e [3], Vanessa apresenta expectativas negativas em relação ao *status* da língua inglesa na escola, à estrutura física escolar, aos recursos

pedagógicos disponíveis, à equipe diretiva da escola e à metodologia de ensino que pretendia utilizar. Conforme relata Vanessa, a maioria de suas expectativas não se confirma na realidade escolar onde leciona, a não ser pela questão do ensino de LE; ou seja, ela não esperava ensinar de modo comunicativo e realmente não ensina. Um ponto importante aqui é quanto às expectativas em relação ao contexto escolar municipal, pois fica subjacente ao relato da professora que as escolas públicas não são iguais, ou seja, o poder público não garante condições igualitárias às escolas. Portanto, sempre que nos referirmos à escola pública, não podemos fazê-lo de modo genérico, é necessário especificar o contexto escolar de que estamos falando. Nesta pesquisa, trata-se, portanto, de seis escolas públicas específicas da rede municipal de ensino de Goiânia.

Já as expectativas de Elinor eram bem diferentes das expectativas de Natasha e Vanessa:

[4] A idéia de que trabalharia com uma classe social depreciada e com uma classe racial estigmatizada me deixou cheia de esperança, mas também com medo de me infectar com as maledicências que sempre dizem sobre o futuro dessas classes, e de não saber desenvolver um trabalho decente e condizente com o ensino crítico. Meu maior medo era de cair na mesmice e no acomodamento em que muitas(os) professoras e professores se veem afundados. [...] eu esperava trabalhar as quatro habilidades com as crianças, com plena consciência de que a escola não oferecia material de qualidade, e que eu teria que custear cópias se quisesse desenvolver um trabalho a contento. (Elinor, Q1)

[5] [...] eu ficava me preparando, sabendo que o maior problema que eu ia ter seria a indisciplina [...] mas antes minhas expectativas eram “eu já sei que vou trabalhar com uma classe social que é negligenciada, com uma classe racial que também é negligenciada e discriminada, então eu vou trabalhar nesse sentido, trabalhar com ensino crítico [...]” Minhas expectativas foram um pouco frustradas em relação à língua inglesa, mas eu estou conseguindo desenvolver um trabalho [...] eu quero que eles aprendam inglês mesmo, queria dar aula como eu dava no Centro de Línguas, mas não dá, como lá não dá, são muitos alunos. (Elinor, SRI)

Elinor já conhecia o contexto escolar público por ter estudado todo o ensino básico em escolas públicas. Acredito que seja esse um dos motivos pelos quais sua postura se diferencia das outras professoras-participantes. Suas expectativas, de acordo com a maneira como relata nos excertos [4] e [5], variam entre esperançosas e, ao mesmo tempo, receosas. Ela apresenta, primeiramente, expectativas esperançosas em relação aos(as) alunos(as) do ensino público e em relação a como pretendia trabalhar com esses(as) alunos(as). Ainda no excerto [4], Elinor expressa expectativas negativas em relação aos recursos pedagógicos disponíveis na escola. Essas expectativas se confirmam, em alguns aspectos, mas também são frustradas em outros. Uma questão intrigante é quando a professora fala em custear cópias para poder desenvolver seu trabalho, buscando preencher uma lacuna que está sob

responsabilidade do poder público. Esse tipo de postura parece louvável, pois sabemos que sua intenção é beneficiar seu alunado, no entanto me questiono quanto ao fato de esse tipo de atitude poder perpetuar essa falta de ação e investimento do Estado. Enfim, foi essa uma questão que surgiu em meio a nossas discussões, mas não foi debatida nesse momento.

Logo depois, é a vez de Teacher falar sobre suas expectativas. A professora, que estudou em escola pública e já conhecia a realidade precária da rede estadual de ensino de Goiás, se surpreende com a estrutura da escola pública municipal:

[6] [...] eu não tinha nenhuma expectativa boa quanto ao ensino [quando entrei na prefeitura], porque eu já tinha entrado no Estado, então o meu choque foi no Estado, eu chorei uma semana [...] tive minha experiência pior no Estado, numa escola em Aparecida de Goiânia, muito periférica mesmo, em que os alunos não têm oportunidade de vida [...] no Estado não tem estrutura, as escolas são todas detonadas, rabiscadas, caindo aos pedaços, e na Prefeitura a estrutura é muito boa, na minha escola tem laboratório de informática [...] tem dezesseis computadores, sentam três alunos em cada computador, tem quatro televisões, três DVDs, tem retro-projetor, tem datashow [...] os alunos não me incomodam apesar de serem de um bairro muito violento. (SRI)

Teacher não define muito bem quais eram suas expectativas em relação ao contexto público municipal de ensino, mas compara os contextos estadual e municipal, constatando aspectos positivos do contexto municipal, no que se refere à estrutura física da escola, aos recursos pedagógicos disponíveis e aos(às) alunos. Vale registrar que Teacher também concluiu todo o seu ensino básico em escolas públicas. Eu, que também estudei em escola pública no ensino básico, não esperava muito desse contexto e, como Teacher, me surpreendo em alguns aspectos:

[7] Minhas expectativas não eram as melhores. Como já estudei em escola pública, esperava passar por algumas dificuldades por que passei [...] E como meus pais são professores na rede pública de ensino, no Estado e na Prefeitura, eles já me alertaram em relação a alguns aspectos. Os dois dão aula no turno noturno, para a EAJA, e me alertaram quanto à dificuldade de aprendizagem dos alunos, que não estudam há muito tempo [...] nesse sentido, eu já estava preparada para o que iria encontrar. Teria de ser mais paciente. Mas eu esperava mudar algo. Esperava trabalhar mais com a oralidade, com pronúncia, com o lúdico, com músicas [...] também me preocupava bastante com a questão da violência dos alunos [...] (Q.I)

[8] Quando eu entrei, eu achei que ia ser uma escola feia [...] caindo aos pedaços, era a imagem de escola pública que eu tinha, era a de onde eu estudei [...] só que a estrutura de escola é ótima, é enorme, de dois andares, tem muitas salas, mas em relação a recursos, lá não tem muitos, a gente só tem uma televisão, um DVD, não tem cópias [...] a dificuldade maior que encontrei foi em relação aos alunos mais velhos, o que eu ensinava hoje eles não sabiam no dia seguinte, não lembravam. (SRI)

As minhas expectativas em relação à estrutura física da escola, aos recursos pedagógicos disponíveis e aos(as) alunos(as) são negativas. A única expectativa positiva está relacionada à mudança do ensino de língua inglesa, ou seja, eu esperava mudar esse ensino, enfocando as habilidades orais. Já as expectativas negativas são, em sua maioria, confirmadas em minha realidade escolar.

Em resumo, as nossas expectativas em relação ao que esperávamos do ensino público na rede municipal, à estrutura física das escolas, aos recursos pedagógicos, aos(as) alunos(as), à equipe diretiva, ao *status* da língua inglesa na escola e à metodologia de ensino que pretendíamos utilizar variam entre positivas ou esperançosas e também negativas ou receosas, devido a saberes que tínhamos em relação ao ensino público (que se confirmam ou não na realidade) e/ou devido a experiências prévias como alunas nesse contexto.

Vanessa e Natasha são as únicas que não tinham sido alunas de escola pública, mas tinham expectativas diferentes uma da outra. No que diz respeito ao ensino da língua inglesa, notamos que Natasha estava mais otimista e esperava desenvolver com seus(suas) alunos(as) as quatro habilidades linguísticas (com enfoque na oralidade), ao passo que Vanessa estava muito pessimista quanto ao desenvolvimento das quatro habilidades.

Dentre as expectativas apresentadas pelas professoras-participantes, as que se referem ao ensino são as mais relevantes, pois esse aspecto, relacionado principalmente ao ensino das quatro habilidades linguísticas, é bastante recorrente e o confrontamos com a realidade de nossas salas de aula. Natasha e Elinor esperavam desenvolver as quatro habilidades com seus(suas) alunos(as), de modo comunicativo, ao passo que Vanessa não esperava realizar esse tipo de trabalho com as habilidades. Eu esperava trabalhar com as quatro habilidades, especialmente com as orais. E Teacher não expressa expectativas relacionadas a esse assunto.

Durante a SRT1 e a SRT2, em que discutimos os PCN para o ensino de LE no ensino fundamental e as orientações da proposta político-pedagógica para a EAJA, o assunto habilidades linguísticas foi retomado. Vanessa, embora pessimista desde o início do ano letivo de 2008 com o ensino de LE voltado para as quatro habilidades, ou seja, sequer sabia como ensinaria inglês a seus(suas) alunos(as), defende uma postura contrária ao ensino de leitura evidenciado nos PCN:

[9] [...] eu acho que no Ciclo II não temos condições de trabalhar leitura, ou priorizar leitura, porque eles estão ainda em fase de aquisição dessa habilidade na própria língua. E tem muitos casos de analfabetismo mesmo. [...] Aprender as duas escritas ao mesmo tempo é mesmo complicado. [...] Eu acho que o estudante iniciante de LE deve, no começo, priorizar fala e habilidade auditiva. (SRT1)

Natasha concorda com Vanessa e condena o trabalho com a leitura, especialmente com aprendizes iniciantes da língua-alvo:

[10] Eu também acho, porque a gente vê isso, os meninos aprendendo a ler, a escrever, aprendendo o alfabeto ainda. [...] Uma vez eu estava dando aula particular de inglês pra uma menina, e tinha lá pra ela completar com *blond*, ou então *dark*, aí ela veio me perguntar: “Teacher, qual que é o *d* e *b* aqui? Eu tenho dificuldade, porque um é virado pra lá e outro, virado pra cá?” Aí eu fui parar pra pensar que a dificuldade dela ainda está na letra, em identificar as letras do alfabeto. E isso também acontece demais na prefeitura. Além disso, os meninos escrevem do jeito que falam, sabe? É muito complicado mesmo. (SRT1)

E, assim como Natasha e Vanessa, Elinor e Teacher também apresentam ideias contrárias ao ensino de leitura em LE nos anos iniciais:

[11] Apesar de ser difícil ler no Ciclo II [...] acho que trabalhando com um pouquinho de leitura já dá para o aluno se situar no mundo dele mesmo, começar a conhecer o mundo dele, a partir da língua estrangeira [...] textinhos curtos dá pra ter uma experiência legal, a experiência que eu tive foi legal. Mas eu acho muito importante também trabalhar as outras habilidades, não ficar só na leitura, os PCN falam aqui que a gente pode trabalhar as outras também [...] acho que, quanto mais cedo essa criança tiver contato com a língua escrita, falada, ela vai no futuro ter mais desenvoltura. (Elinor, SRT1)

[12] Eu acho essa opção [de leitura] ruim para o Ciclo II, porque os meninos do quarto ano não estão todos alfabetizados, então eu acho difícil eles adquirirem essa parte da língua inglesa pela própria dificuldade na língua portuguesa, então eu não dou prioridade à leitura [...] eu acho uma coisa pesada para o Ciclo II, acho que deveria ser deixado mais para o Ciclo III (Teacher, SRT1)

Embora Elinor tenha apresentado expectativas em relação ao ensino de LE voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a professora parece reconhecer a importância do trabalho de compreensão escrita na língua-alvo, contrariando o que colocam Vanessa, Natasha e Teacher como empecilho: o processo de alfabetização e letramento na língua materna do aprendiz iniciante de língua inglesa. Esse argumento de que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na língua materna interfere negativamente no desenvolvimento da leitura em LE poderia ser compreendido aqui como uma *teoria prática* (MARLAND, 1995 apud RICHARDS, 1998) desenvolvida pelas professoras-participantes e é o único apresentado por elas como forma de justificativa para o não enfoque da leitura nas aulas de inglês. Por outro lado, verificamos que, em nenhum momento, nos referimos às teorias de aquisição de segunda língua (ou língua estrangeira) que explicam todas essas questões apontadas. De acordo com essas teorias, a aquisição de uma segunda língua é processual e é comum que a língua materna interfira nesse processo,

resultando no que chamamos de *interlíngua*. Segundo McLaughlin (1978), *interlíngua* consiste em um sistema linguístico separado, criado pelo(a) aprendiz na tentativa de produzir a língua-alvo. Esse fenômeno é maximizado quando a língua-alvo não é utilizada no contexto social do aprendiz, como é o caso do contexto brasileiro em que a língua estrangeira é aprendida em escolas, mas não se configura como algo necessariamente negativo, ou seja, a *interlíngua* faz parte do processo de aquisição, o que contraria o argumento de Vanessa, Natasha e Teacher.

Entre as professoras-participantes, apenas eu afirmo ser a favor da proposta de leitura em LE no ensino básico:

[13] Eu concordo [...] em trabalhar a leitura, eu enxergo às vezes que o papel é esse mesmo, mas ainda tem o conflito do que seria pra mim o ensino de língua estrangeira no Brasil. Há casos e casos, há regiões e regiões, e pelo menos no meu trabalho hoje com a EAJA, pra mim o que é mais válido é mesmo a leitura. (SRT1)

Minhas expectativas em relação ao ensino de LE, com enfoque nas habilidades orais (excerto [7]), se chocam com meu novo posicionamento apresentado no excerto [13], a favor do desenvolvimento da habilidade de leitura em LE no ensino básico. Entretanto, outro depoimento mostra ainda uma dúvida minha em relação ao enfoque na leitura:

[14] Eu fiquei também [...] preocupada com a imagem que o aluno tem da língua estrangeira, língua inglesa principalmente, porque a leitura pela leitura é criticada, pois ela vai promover só o consumo de uma cultura exterior, o consumo mesmo dessa língua, o consumo pelo consumo e não a produção, não a expressão do que o aluno é, do que o aluno pode ser nessa língua. [...] Aí eu fico nesse conflito, eu tenho que estimular a produção para que o aluno se emancipe, para que ele não fique assim alienado, só recebendo *input*, *input* [...] você tem que ter o *output* também, aí o meu conflito é esse, porque é muito mais difícil pra eu trabalhar isso [escrita] com a EAJA [...] (SRT1)

Buscando discutir comigo a respeito dessa dúvida sobre focar leitura ou não, Elinor me questiona:

[15] Mas você acha que eles só consomem mesmo? [...] eu realmente não acho, porque quando eu leio um texto eu começo a conversar com aquele texto e discordar ou concordar com ele. E se a gente não ensina a leitura, o aluno também não vai adquirir a escrita. Porque não tem como, a leitura vai influenciar na escrita dele [...] Talvez não seja só assim, receber, receber e não produzir nada. E outra, quantas idéias a gente muda quando a gente está lendo? Quantas idéias a gente consolida? Quando você lê um texto junto com a criança, pede pra ela interagir, ela vai construindo juntamente com o texto. Então eu acho que talvez não seja só consumo não. (SRT1)

Essa preocupação em relação ao ensino da habilidade de leitura no ensino básico também gira em torno do que entendemos por leitura, pois, numa concepção sociointeracionista (TRAVAGLIA, 1997), ler não tem um caráter de mero consumo. A leitura é um lugar de interação em que leitor(a) e escritor(a) dialogam e cada um(a), de acordo com suas marcas de sexo, gênero, raça, classe e suas experiências de vida, influenciará os efeitos de sentido produzidos durante a ação de ler. Portanto, ao lermos, podemos até estar consumindo informações e determinados discursos, no sentido estrito da palavra, mas esse processo nunca é passivo. Como diz Elinor (SRT1), ao ler, começamos a “conversar com aquele texto e discordar ou concordar com aquele texto”.

Observando e analisando esses conflitos por que passamos no início do trabalho com a docência, em que confrontamos expectativas e realidade escolar municipal, é notório como a questão das habilidades linguísticas se destaca. Embora se trate de uma discussão antiga no contexto de ensino de línguas estrangeiras, ela ainda se faz presente aqui. Não discutimos o ensino de línguas como um evento de letramento maior. E entenda-se letramento como a condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais permeadas pela linguagem (seja falada ou escrita) que circulam na sociedade (Soares, 1999). Acabamos, na verdade, por dividir o ensino em partes, em habilidades, o que pode ser fruto de uma formação inicial fragmentada e de uma tradição de ensino que separa os conteúdos em disciplinas curriculares. Enfim, trata-se de uma questão que precisa ser mais bem investigada.

Além disso, durante esse período inicial do trabalho com a docência, em que nos vemos inseguras em relação ao que ensinar, verifico que também podemos estar passando pelo processo que Veenman (1984) e Esteve (1999) denominam de “choque da realidade”, isto é, as dificuldades na nova profissão. Esse período de início de carreira do(a) professor(a), dependendo de como ele(a) se sinta, pode ser chamado também de “mal-estar docente”, como vimos no Capítulo 2.

De acordo com Esteve (1999), as razões para o choque da realidade ou o mal-estar docente estão geralmente relacionadas à formação inicial e à distância entre essa e as estratégias de atuação do(a) professor(a). Nossa realidade escolar, de acordo com o que informamos no QI e na SRI, é marcada pelos seguintes fatores: salas cheias, indisciplina, desinteresse, dificuldade e resistência dos(as) alunos(as), que, em sua maioria, não compreendem a necessidade de estudar a língua inglesa. Essas foram as primeiras dificuldades encontradas pelas professoras na nova profissão, dificuldades tais que interferiram, de certa forma, no distanciamento entre nossa atuação e nossas expectativas. E, como aponta Souza (2009), se esse choque não é bem gerido pelo(a) professor(a), ele pode

provocar sérios danos à construção do perfil do(a) docente iniciante ou, até mesmo, a desistência da profissão, como aconteceu com vários(as) professores(as) aprovados(as) no mesmo concurso que fizemos.

Nesta pesquisa, percebemos que nossas expectativas em relação ao ensino de LE, criadas de acordo com o modo como fomos formadas na universidade (motivadas para o ensino com enfoque em habilidades orais) entram em extremo conflito com a realidade escolar. Elinor e Sofia destacam principalmente a questão da realidade escolar pública, formada por um alunado(a) racial e socialmente negligenciado e estigmatizado, repleto de peculiaridades e complexidades, sobre as quais não tivemos a oportunidade de problematizar e discutir durante nossa formação inicial:

[16] **Elinor:** Tem uma questão séria de classe aí também. Muitos [professores], quando chegam naquela realidade lá e veem que só vão tratar desses meninos “empoeiradinhos”, “encardidinhos”, igual eu estava falando para a Camila, saem fora! No primeiro dia de aula de uma professora lá, o menino roubou o limpador de pára-brisa do carro da mulher, ela pegou e falou “Ai, eu não vou voltar porque eles são uns delinquentes!” e já desiste nessa hora! Roubo é grave, mas é compreensível num setor periférico. [...]

Sofia: Mas eu acho que tem um problema sério aí de formação inicial, sério mesmo, porque uma universidade pública não está preparando professor para o contexto de ensino público, para lidar com os problemas desse contexto.

Elinor: Não, não está. (SRT3)

Teacher concorda com Elinor e Sofia e faz uma sugestão para que esses choques da realidade sejam evitados:

[17] É verdade, eu coloquei isso no meu trabalho [do mestrado]. [...] e eu acho que desde o início do curso tinha que ser obrigatório o aluno experimentar a realidade de ensino da rede estadual ou municipal, porque ele ia ver a realidade e quando fosse discutir didática e prática, ele ia ter subsídio para discutir com o professor formador. Aquela aula linda, ideal, que eles dão na faculdade é uma ilusão e a gente acredita, chega na sala de aula e se frustra. (SRT3)

Além de experimentar a realidade educacional durante o estágio, o que mais poderia ser feito durante os cursos de formação inicial para preparar o(a) professor(a) para o contexto de ensino público, tão cheio de problemas e complexidades como a violência? Talvez esse trabalho de formação devesse passar pela leitura e discussão de textos teóricos e dados empíricos sobre as pessoas que praticam e sofrem violência, pois a violência perpassa as desigualdades e a injustiça social e esses fatores, por sua vez, estão muito relacionados aos grupos minoritários e aos desfavorecidos. Portanto, acredito que estudar sobre os(as)

negros(as), os(as) pobres, os(as) favelados(as), os(as) índios(as) e as mulheres é uma forma de tentar compreendê-los(as) e aprender a lidar com o mundo em que vivem.

Quando acontece o choque da realidade, Souza (2009) argumenta que o(a) professor(a) iniciante vive um paralelismo marcado por um sentimento entre o choque com o real e a descoberta. No nosso caso, acredito que estamos conseguindo gerir nossos conflitos (afinal, não desistimos da profissão), movidas mais pelo sentimento de descoberta, buscando compreender as complexidades de nosso contexto e realizar o melhor trabalho possível. Com certeza, compartilhar nossas histórias como professoras iniciantes neste grupo de reflexão contribuiu muito para que esse sentimento se mantivesse ao longo do ano de 2008.

A partir do momento em que começamos a lecionar inglês no contexto público municipal (seja nos Ciclos de formação ou na EAJA), em que nossas expectativas se chocam com a realidade escolar municipal, nossa prática docente vai se configurando. Vamos experienciando como é lecionar na escola pública municipal, testando os conhecimentos que construímos na formação inicial, tomando decisões, (re)definindo posturas e, aos poucos, o modo como ensinamos vai se caracterizando. Experiências relatadas no QI, na SRI e nas SRAs nos informam sobre a realidade escolar de cada professora-participante e sobre como, de fato, estamos ensinando nesse primeiro ano de docência na rede municipal.

No QI, em resposta às questões “Como você tem desenvolvido sua prática em sala de aula? Trabalha com as quatro habilidades: compreensão auditiva, compreensão escrita, produção oral e produção escrita?”, Natasha responde:

[18] Eu tento trabalhar as quatro habilidades o máximo que posso. Eu também tento trazer para a sala de aula atividades diferentes e prazerosas como jogos, músicas, vídeos etc. E tento sair da rotina de escola regular, que muitas vezes é só quadro e giz.

Tal afirmação se confirma na SRI:

[19] Estou passando por fases, o *listening* eu faço só com músicas mesmo e o *speaking* alguns diálogos e algumas palavras. Como é início do Ciclo II, é tão básico o inglês deles que eles sabendo algumas palavrinhas, umas frases, já está bom.

Assim como Natasha, a professora Vanessa também parece enfocar atividades de compreensão auditiva, o que aproxima sua prática da de Natasha, porém trabalha também com atividades de compreensão escrita e produção escrita, como relata no QI e na SRI respectivamente:

[20] Tento trabalhar as quatro habilidades. A produção oral é a habilidade que menos trabalhei até agora, porque as salas são muito cheias, além de os alunos estarem em uma idade em que não é fácil nem rápido separá-los em pequenos grupos. O que pude fazer para esta habilidade até agora foi trabalhar com pequenos diálogos, linguagem comum do dia-a-dia da sala de aula e a cantoria de músicas – o que surtiu um efeito muito bom. Para a compreensão auditiva, levo músicas simples e que tenham a ver com algum assunto que esteja sendo trabalhado, e também exercícios auditivos trazidos por livros para o nível inicial. A produção escrita acontece junto com a leitura. Leitura de pequenos diálogos e parágrafos para os alunos do fim do Ciclo II, os quais eles usam de modelo para escreverem os seus próprios (descrição de si mesmo, de alguém). Já para os alunos do início do Ciclo II, são frases e textos mais simples, normalmente músicas de livros infantis.

[21] Eu também tento trabalhar as quatro habilidades. Com o *Speaking*, naquela primeira semana de apresentação, eu tentei o *my name is* com a bolinha [...] eu passei diálogos, modelos de diálogos pra eles desses simples com perguntas como nome, idade, profissões [...] eles conseguem fazer até um parágrafo todo seguindo o modelo [...] *listening* eu trabalhei muito música [...] exercício do [livro] *English File* também, diálogos pra completar [...] escrita nas D eu faço igual eu estava falando, eles já viram cores, números, objetos, aí eu falo assim “na minha *school bag* tem *seven copy books, eight books*”, eles formam as frases em português, colocando só as palavras que sabem em inglês.

Já Elinor apresenta relatos sobre sua prática em resposta ao QI e na SRI de modo um pouco diferente. No primeiro instrumento, ela diz focar seu trabalho no desenvolvimento de habilidades escritas:

[22] Tento trabalhar com as quatro habilidades, apesar de não haver constância em algumas delas, como a fala e a compreensão auditiva. As mais trabalhadas são a escrita e a leitura, mas não deixo de inserir as outras, mesmo que seja de uma forma bem rudimentar.

Já na SRI, Elinor dá exemplos de como trabalha com habilidades linguísticas variadas:

[23] Eu tento trabalhar as quatro habilidades, mas é difícil. Quanto ao *listening*, a primeira experiência que eu tive com eles foi levando uma música dos *Beatles* [...] eu trabalho com exercícios de *listening* do [livro] *English File*, que é muito fácil [...] agora eu estou trabalhando um projeto, que é um projeto que eles estão chamando de folclore, e eu estou trabalhando com cultura, estou trabalhando com nosso particular, com nossa região Centro Oeste, então eu estou falando sobre comida, fauna e flora, estou na comida ainda [...] fiquei muito feliz quando eu trabalhei aquele texto do [livro] *Magic reading* da Luana “*hi, my name is Luana, I am from Argentina* [...] eu já tinha trabalhado cidades, países, números, então foi muito fácil [...] passei o texto no quadro e fui lendo com eles, frase por frase. Eu perguntava “o que está escrito aqui?”, aí eles respondiam “o nome dela é Luana, eu sou Luana”, e foi indo, então eu estou vendo que eles já têm essa capacidade para ler, então eu trabalho muito o *reading* e quanto ao *speaking*, é mais repetição, então é só assim “*cooking*” [fazendo gesto] e eles vão falando “*cooking*” [...] *listening* acho que eles ouvem muito, porque eu falo em inglês alguns comandos.

Teacher, assim como Natasha, Vanessa e Elinor, trabalha atividades de compreensão oral e produção oral no início do ano letivo de 2008 e, depois, no decorrer desse ano, sua prática passa a focar mais as habilidades escritas, segundo os exemplos de atividades apresentados por ela:

[24] Busco trabalhar com as quatro habilidades, mas acaba que a produção oral fica por conta das práticas rotinizantes de repetições em coro ou individual. O *listening* [compreensão auditiva] eu sempre busco desenvolver através de CDs com falas de pessoas e algumas vezes trabalho com música. O *reading* [leitura] eu trabalho mais: sempre trazendo as palavras inseridas em um contexto (frase, diálogo ou texto) para os alunos verem a forma de uso da palavra. O *writing* [escrita] geralmente é trabalhado de forma que os alunos tenham sempre um modelo a seguir: a partir de um modelo eles constroem novas frases, textos ou diálogos. (QI)

[25] Eu comecei muito na questão do *speaking* no início do ano [...] então tudo quanto é tipo de pergunta pessoal: *What is your mother's name?*, *How old are you?*, *Where are you from?*, *What do you do?*, *Where do you live?*, *What is your home address?*, tudo eu trabalhei bastante [...] depois eu trabalhei números, trabalhei o ABC também [...] então eu passei para números [...] trabalhei já o verbo *be* [...] e *listening* eu trabalho muito, com músicas [...] e o que eu trabalho mais nas minhas aulas é o *reading* mesmo, palavras cognatas. (SRI)

E quanto à minha prática, ela parece estar mais focada na leitura instrumental, depois de passar por tentativas de trabalho com a oralidade:

[26] No início, logo na primeira semana, eu comecei as aulas falando em inglês com os alunos, perguntando “*What's your name?*, *Where are you from?*”, ensinando as nacionalidades. Minha proposta inicial era trabalhar com as quatro habilidades. Primeiro, os alunos ficaram assustados, mas bem interessados, mas logo que foi ficando difícil, encontrei resistência por parte deles. Então fui modificando minha prática. Agora a questão da oralidade se restringe à pronúncia de palavras e repetição. Passei poucos exercícios de compreensão auditiva, como diálogos, e algumas músicas nesse último bimestre. Agora estou trabalhando mais com a escrita e a leitura. Por exemplo, trabalho uma estrutura do inglês e os alunos produzem frases utilizando essa estrutura. Mas o que tenho enfatizado mais é a leitura crítica. Ensinei algumas estratégias de leitura para eles e levo textos (parágrafos de reportagens, poemas, músicas) relacionados a vários temas para lermos e discutirmos. (QI)

No excerto a seguir, exemplifico como trabalho leitura através de temas:

[27] [...] como na escola trabalhamos com temas [...] estou trabalhando leitura com eles o tempo todo, a gente faz o *pre-reading*, *reading* e *post-reading*. Essa semana a gente estava trabalhando racismo, a questão das raças, daí eu trabalhei textos, poemas, músicas. (SRI)

De acordo com nossos relatos, todas nós tentamos trabalhar as quatro habilidades linguísticas em nossas aulas de inglês, sem muito sucesso com a produção oral: a fala. Para

melhor traçar o perfil de nossa prática, apresento, a seguir, a título de exemplo, a descrição de uma aula de cada uma de nós, elaborada durante a etapa *descrever* (Smyth, 1991), realizada em diferentes SRAs. De acordo com Smyth (1991), essa etapa requer que cada professora narre como foi determinada aula, numa linguagem simples, de modo que ela identifique o que faz, lembrando e percebendo detalhes da aula para que, posteriormente, possa discutir sobre ela com as outras professoras no grupo de reflexão.

Começo com uma aula minha, seguindo a sequência das discussões e reflexões sobre aula gravada. Minha aula foi a primeira do grupo a ser registrada, em áudio e vídeo, e discutida. Observemos como descrevo essa aula:

[28] Lá na minha escola, estamos trabalhando com o tema “Globalização, consciência política e democracia”, e aí, por causa do tema globalização, eu pensei em trabalhar com os estrangeirismos só pra introduzir o assunto, então é por isso que eu coloquei nos objetivos “introduzir os alunos ao assunto: globalização e os estrangeirismos”. Como primeira atividade, eu propus um *brainstorming*, pra perguntar aos alunos quais idéias eles tinham do que seria a globalização, explicar que seria o tema do próximo trimestre, depois fazer uma relação entre globalização e inglês, diferenciar os conceitos de estrangeirismos e anglicismos. Depois ouvimos a música “*Samba do approach*” do Zeca Baleiro, em que eles deviam circular essas palavrinhas estrangeiras e, as que eles soubessem, eles poderiam colocar o significado lá. Depois então eu ia tirar as dúvidas das palavras que eles não sabiam. Por último, queria propor uma discussão da música, fazer essas perguntas: “você já viu algumas dessas palavras faladas por brasileiros? Qual ou quais?”, “O que vocês acham dos estrangeirismos? Vocês acham que podem destruir a nossa língua ou enriquecer a nossa língua?”, “Se a gente barrar a língua inglesa a gente vai estar barrando o imperialismo?”, e “O que o Zeca Baleiro critica na música?” Mas não deu tempo [...] Eu fiz só a primeira e a segunda das perguntas, aí eu fui colocando [no quadro] as palavras que eles já tinham visto [na língua portuguesa], depois a segunda [pergunta] foi o que eles acham sobre estrangeirismos, se os estrangeirismos podem fazer com que a língua portuguesa desapareça [...] uma aluna começou a falar que realmente ia acabar com o português mesmo, que ia ser destruído, mas teve uma outra aluna que falou, “Não, mas acho que não, a gente não fala inglês aqui no Brasil, a gente tem palavras que a gente usa, mas a gente fala é português”. Aí outro aluno falou, “Nossa, é mesmo.” [...] Eu vou retomar essa discussão com eles. (SRA1)

Posteriormente à minha descrição, Natasha, Vanessa, Elinor, Teacher e eu assistimos a alguns trechos da filmagem dessa aula, de modo que pudemos melhor compreender como ela foi ministrada. Assim, de modo breve, podemos resumi-la através dos seguintes tópicos: 1. Pergunto aos(às) alunos(as) sobre suas ideias em relação ao que entendem por globalização e escrevo o que dizem no quadro-negro; 2. Pergunto aos(às) alunos(as) sobre a relação entre globalização e língua inglesa e sobre o que entendem por estrangeirismos; 3. Defino com os(as) alunos os conceitos de globalização, estrangeirismo, galicismo e anglicismo; 4. Os(as) alunos(as) ouvem a música *Samba do approach*, do cantor Zeca Baleiro, acompanhados da letra impressa em papel sulfite, e circulam os estrangeirismos

que encontram; 5. Confiro os estrangeirismos encontrados pelos(as) alunos(as) na letra da música e tiro dúvidas em relação ao significado de algumas palavras; 6. Proponho os seguintes questionamentos: a) Você já viu algumas dessas palavras faladas por brasileiros? Qual ou quais? b) O que você acha dos estrangeirismos? Eles podem fazer com que nossa língua desapareça? Ou eles enriquecem nossa língua? Enfim, esse é um exemplo de aula típica minha.

A segunda aula a ser discutida em nosso grupo de reflexão foi uma aula de Elinor. Observemos como Elinor descreve sua aula:

[29] Acho que essa aula foi depois do filme *Shrek*, eu passei antes o *Shrek II* e pedi para eles se lembrarem, como aquecimento [...] eles assistiram ao filme e eu pedi para eles escreverem sobre os personagens usando os adjetivos [...] eu apresentei nesse dia, então podia ser em português. Eu coloquei as figuras da Fiona e do Shrek no quadro e pedi para eles falarem enquanto eu colocava os adjetivos em inglês no quadro. Eles descreveram fisicamente primeiro. Aqui no plano de aula está escrito que eu ia pedir fisicamente primeiro e depois a personalidade, mas na hora eu dei uma misturada. Coloquei *tall*, *skin color...*, depois eu coloquei fotos de diferentes pessoas de todas as cores, brancas, negras, amarelas, crianças e adultos pra eles descreverem. Elas escreveram e eu perguntei qual era a mais bonita, por que era a mais bonita [...] quem eles achavam que era uma pessoa boa e quem era uma pessoa má. (SRA2)

Elinor parecia ainda um pouco confusa ao descrever como havia sido sua aula (pois já havia passado algum tempo depois dessa filmagem), portanto perguntei a ela qual era o objetivo principal naquele dia:

[30] Era falar sobre a aparência, falar sobre as diferentes raças, porque a sala é heterogênea, mas dá para ver que a maioria dos alunos é negra, tinha muita piadinha, falavam muita coisa e, como eu trabalho com isso, eu achava que tinha que levar isso pra minha prática. Esse era o objetivo, conscientizar um pouco mais as crianças. (SRA2)

Posteriormente à descrição da professora, Elinor, Teacher e eu assistimos a alguns trechos da filmagem de sua aula, de forma que pudemos melhor compreender como ela foi ministrada. De modo breve, a aula pode ser assim resumida: 1. Professora retoma o filme *Shrek* como forma de aquecimento da aula; 2. Professora coloca no quadro as figuras de Shrek e Fiona, as duas personagens principais do filme, e pede que os(as) alunos(as) as descrevam; 3. Professora escreve no quadro a descrição feita pelos(as) alunos(as), mas já na língua inglesa, apresentando alguns adjetivos como novo vocabulário (adjetivos que descrevem traços físicos e personalidade); 4. Professora coloca outras figuras no quadro de crianças e adultos de diferentes cores e raças e, juntamente com os(as) alunos(as), faz novas

descrições de cada pessoa; 5. Professora retoma os adjetivos apresentados aos(às) alunos(as), repetindo-os e fazendo gestos que correspondam à qualidade indicada pelo adjetivo (os/as alunos/as repetem o vocabulário e fazem os gestos); 6. Alunos(as), individualmente, fazem a descrição, por escrito, de outras figuras; 7. Professora corrige o exercício no quadro e pergunta aos(às) alunos(as) qual das pessoas descritas era a mais bonita, qual era uma pessoa boa e qual era uma pessoa má; 8. Professora discute com os(as) alunos(as) sobre aparência, preconceito e racismo. Essa é uma aula típica de Elinor. Já terceira aula discutida pelo grupo na SRA3 foi uma aula de Teacher. A seguir, apresento como a professora a relata:

[31] Antes [dessa aula] eu já tinha trabalhado cores, e o último assunto tinha sido os dias da semana, os meses do ano e as estações. Aí eu pensei assim ‘ah, eu vou pegar o gancho das estações para trabalhar roupas, né?’ E aí essa primeira aula inicial foi sobre o vocabulário mesmo de roupas [...] depois eu pus eles para descreverem as roupas de uns personagens. (SRA3)

Como o grupo não consegue entender muito bem como ela deu seguimento às atividades, fazemos algumas perguntas a ela:

[32] **Camila:** Então nessa aula, foi a primeira vez que eles viram o vocabulário de roupas?

Teacher: Isso, foi a primeira aula[...] Aí coloquei os menininhos lá, as figurinhas, para eles falarem o que estavam usando, e nas próximas aulas, eu ia puxar a questão do frio, do quente, calor, e a roupa que eu ia usar no frio, no quente, entendeu? Continuando no assunto de roupas. [...]

Elinor: Mas o seu foco não era a estrutura?!

Teacher: Não, não toquei em estrutura. A questão da estrutura foi só para eles montarem a frase e eu expliquei o que a frase significava, mas nada de estrutura. Com as primeiras turmas do Ciclo II é assim, eu ensino frases, porque eu parto do princípio de que não posso dar a palavra solta, e eu não dou nome aos bois às vezes [...] explicitar a estrutura eu não faço.

Camila: Então nessa primeira aula era o vocabulário de roupas e essa estrutura básica?

Teacher: Daquela frase! É!

Camila: *Fulano is wearing* etc.

Teacher: Isso! Usando as cores também. (SRA3)

Após a descrição de Teacher, assistimos a alguns trechos da filmagem de sua aula para melhor visualizarmos como cada etapa se deu. De modo breve, podemos resumi-la nos seguintes pontos: 1. Professora apresenta vocabulário sobre roupas usadas no verão e no inverno através de figuras e coloca no quadro-negro o nome de cada item, juntamente com a respectiva figura; 2. Professora faz um trabalho de pronúncia com os(as) alunos(as) através da repetição do novo vocabulário apresentado; 3. Professora mostra a figura de algumas personagens e descreve o que elas estão vestindo com os(as) alunos(as), produzindo,

oralmente, frases com o novo vocabulário. Ex.: *Brian is wearing a green T-shirt and blue trousers*; 4. Professora esclarece o significado da estrutura *is wearing*; e 5. Alunos(as) escrevem frases sobre o que outras personagens, apresentadas pela professora, estão vestindo. Essa é uma aula típica de Teacher.

A quarta aula discutida pelo grupo de professoras na SRA4 foi uma aula de Vanessa. Vejamos como ela a relata:

[33] Numa aula anterior, eu tinha feito um exercício de *listening* com um diálogo entre a Lucy e o Darren, que é do livro *New English File*, e eles já tinham visto alguns verbos no *Simple Present*, mas só em primeira pessoa, e já tinham visto perguntas com *do*, com primeira e segunda pessoa do singular. Nessa aula eu quis fazer essa atividade de *listening* em que apareciam muitos verbos que eles conheciam, vocabulário também, era um *listening* fácil, e eu dei o *script* para eles acompanharem o diálogo e completarem as palavras que estavam faltando. Antes de ouvir, a gente conversou sobre o tema que era: pessoas que se conhecem pela internet, pessoas que mentem, perfis falsos, porque são alunos de quinta série, e eles usam, a maioria tem Orkut, gosta de colocar fotos, e a gente conversou sobre isso. Alguns já tinham conhecido alguém, tinham amigos virtuais e depois a gente ouviu essa história de um casal que se conheceu pela internet e depois se encontram e eles têm um estranhamento, muitas diferenças, e eles ouviram em uma aula só. Como na aula anterior não deu parar checar todos os espaços que ficaram para eles completarem, acabou que eu tive que terminar nessa aula e ler tudo com eles de novo, checando, para ver se eles entenderam todas as partes, com tradução inclusive, a gente foi traduzindo oralmente todo o diálogo, e depois era ainda pra gente fazer uma discussão sobre esse tema. Como nesse diálogo aparecem alguns verbos na terceira pessoa, eu ia colocar no quadro as diferenças entre a Lucy e o Darren, ia perguntar pra eles o que um e outro fazia em relação a cigarro, televisão, cinema, bebida alcoólica, pra colocar os verbos na terceira pessoa, mas não deu tempo, isso foi para uma terceira aula. Nessa aula, não deu pra fazer essa diferenciação da terceira pessoa. então ficou só no diálogo, ouviram mais uma vez e fomos traduzindo parte por parte. (SRA4)

Para melhor esclarecer, essa aula gravada de Vanessa dava seguimento a uma aula anterior, em que ela tinha feito um exercício de compreensão oral. Na aula anterior, ela tinha discutido com os(as) alunos(as) sobre relacionamentos virtuais na internet, assunto tratado no exercício, e depois ouviram o diálogo entre Lucy e Darren, personagens que se conhecem pela internet e resolvem se encontrar pessoalmente. Cabia aos(as) alunos(as) ouvir o diálogo e completar, com alguns substantivos e verbos, os espaços em branco do *script* fornecido pela professora. Já na aula em questão, a professora retoma essa atividade para checar o que os(as) alunos(as) tinham completado nesse *script*. Após Vanessa descrever essa aula, assistimos a alguns trechos da filmagem, para melhor compreendermos como se deu cada etapa. Ela pode ser resumida da seguinte forma: 1. Professora lê o script com os(as) alunos(as), conferindo suas respostas, traduzindo (oralmente) parte por parte e verificando se eles(as) compreendem o diálogo; 2. Alunos(as) ouvem o diálogo novamente; 3. Professora questiona os(as)

alunos(as) sobre as diferenças entre as personagens Lucy e Darren, percebidas durante o diálogo, e escreve no quadro-negro o que os(as) alunos(as) falam; 4. Professora questiona alguns(mas) alunos(as), em inglês, se eles(as) gostam de algumas coisas que as personagens Lucy e Darren mencionam gostar (Exemplos: *Do you like computers? Do you like sushi? Do you like cinema?*) e os(as) alunos(as) respondem *Yes, I do/ No, I don't*; 5. Professora discute com os(as) alunos(as) sobre os perigos de conhecer pessoas da internet. Enfim, esse é um exemplo de aula típica de Vanessa, marcada pelo trabalho com as habilidades de compreensão oral e leitura e com tradução.

Por último, a quinta aula, discutida também na SRA4, foi uma aula de Natasha. Sua aula foi discutida após reflexão sobre a aula de Vanessa, acima referida. Vejamos como Natasha relata sua aula:

[34] Nessa aula, a gente fez uma revisão dos nomes dos animais, praticou a pronúncia, também revisamos a música que eu tinha passado pra eles na aula passada... essa música eu só passei uma vez, então a gente revisou a música do *Old MacDonald* [...] pra falar de animais [...] A intenção era depois fazer a construção de frases *I have and I don't have*, usar isso, animais que eles têm e animais que eles não têm, primeiro animais e depois a gente podia falar de objetos em outras aulas [...] Mas não deu tempo [...] na aula anterior eu usei a música com nome de animais, daí nessa, pra fixar mais os nomes, eu revisei a música e fiz um joguinho da memória, você viu que eles ficam concentrados fazendo? (SRA4)

Posteriormente à descrição da professora, assistimos a alguns trechos da filmagem de sua aula para melhor visualizarmos como se deu todo o processo. Como vemos, sua aula corresponde exatamente ao que relata no questionário inicial (QI) e na sessão reflexiva inicial (SRI) e pode ser resumida nos seguintes pontos: 1. Professora pergunta aos(às) alunos(as) se eles(as) se lembram dos nomes dos animais em inglês; 2. Professora cola no quadro-negro algumas figuras de animais e os alunos(as) falam o nome de alguns deles em inglês; 3. Professora pede que os(as) alunos(as) repitam os nomes dos animais várias vezes, fazendo um trabalho de pronúncia; 4. Professora toca a música *Old MacDonald* e canta com os(as) alunos(as); 5. Professora organiza os(as) alunos(as) em grupos de quatro; 6. Alunos(as), em seus grupos, jogam um jogo da memória sobre animais confeccionado e fornecido pela professora. Enfim, esse é um exemplo de aula típica de Natasha, marcada pelo trabalho com atividades lúdicas como músicas e jogos.

Comparando as práticas das professoras-participantes, podemos dizer que elas se assemelham em muitos aspectos e se diferenciam em alguns. Primeiramente, todas elas relatam trabalhar com atividades de compreensão oral, principalmente com diálogos curtos e/ou simples de livros didáticos. No que se refere às habilidades escritas, Vanessa, Elinor e

Teacher trabalham muito com leitura e escrita de diálogos e/ou pequenos parágrafos, ao passo que eu enfoco apenas a leitura. E Natasha é a única professora-participante que trabalha mais com músicas e jogos.

Ao contrastar essas práticas com nossas expectativas em relação ao ensino na escola pública, vemos que nossa prática vem se configurando de modo muito diferente de como esperávamos ensinar. A maioria das professoras-participantes (Natasha, Elinor e eu) esperava ensinar as quatro habilidades de modo comunicativo, com ênfase nas habilidades orais, mas nossa prática parece estar enfocando mais leitura e escrita.

A seguir, apresento um quadro com a síntese dos resultados sobre como as práticas pedagógicas das professoras-participantes foram se configurando desde o início do ano letivo de 2008. Na primeira coluna, estão identificadas as cinco professoras-participantes. Na segunda coluna, são apresentadas as nossas expectativas em relação ao contexto municipal de ensino, especificamente referente a o que e como pretendíamos ensinar a língua inglesa. E, na terceira coluna, apresento como o ensino de língua inglesa de cada uma de nós tem se caracterizado.

Quadro 5: Expectativas X Prática

Professoras-participantes	Expectativas	Como ensinamos
Natasha	Esperava ensinar inglês como aprendeu na faculdade (ensino comunicativo com ênfase nas habilidades orais).	Atividades de compreensão auditiva (músicas e diálogos) e atividades lúdicas (jogos).
Vanessa	Não esperava ensinar inglês de modo comunicativo como aprendeu na faculdade.	Atividades de compreensão auditiva (músicas e diálogos) e atividades de leitura e escrita (pequenos diálogos e parágrafos).
Elinor	Esperava ensinar inglês de modo comunicativo, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas.	Atividades de compreensão auditiva (diálogos) e atividades de leitura e escrita (pequenos parágrafos).
Teacher	Não fala sobre como esperava ensinar inglês.	Atividades de compreensão auditiva (músicas e diálogos) e atividades de leitura e escrita (frases, diálogos e parágrafos curtos).
Camila	Esperava ensinar inglês, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas, com ênfase nas habilidades orais.	Atividades de compreensão auditiva (diálogos curtos) e atividades de leitura instrumental (reportagens, poemas, letras de música).

Fonte: Questionário inicial, sessão reflexiva inicial e sessões reflexivas sobre as aulas gravadas.

Ao fim desta seção, em que a prática de cada professora-participante é identificada, me questiono sobre o significado de todas essas descrições de como estamos ensinando. Segundo Smyth (1991), a etapa descrever requer que cada professora narre suas experiências em sala de aula de forma simples, porém detalhada, de modo que ela identifique o que faz para que, posteriormente, possa discutir sobre essa prática com as outras professoras do grupo de reflexão. Esse trabalho de descrição deve permitir que conflitos resultantes de ideologias dominantes, que oprimem, determinam e mantêm as desigualdades sociais e prejudicam o ensino, sejam detectados. Não acredito que nossas descrições tenham atingido níveis de detalhe e profundidade necessários para que tais conflitos fossem detectados, mas elas refletem as circunstâncias ideológicas e metodológicas da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Esse tipo de descrição pode ter limitado o desenvolvimento das etapas seguintes, da forma como propostas por Smyth, visto que o processo reflexivo é progressivo, dependendo sempre da etapa anterior.

Passo agora à análise dos dados da segunda categoria.

3.2 *Informando e confrontando* nossa prática: como refletimos sobre o ensino de LE na escola pública municipal

Nesta seção, analiso dados obtidos em algumas das SRAs, quando buscamos informar e confrontar nossa prática docente, na tentativa de inferir as teorias subjacentes e de localizá-la no contexto histórico-social mais amplo.

Sempre após descrevermos determinada aula gravada (etapa descrever) e assistirmos ao vídeo dessa aula, dávamos sequência aos questionamentos propostos por Smyth (1991). A segunda etapa do processo de reflexão crítico-colaborativa proposto pelo autor é a etapa informar, em que o(a) professor(a) deve se questionar sobre o significado de sua prática e identificar os princípios e as teorias que se expressam nela, buscando compreender, na discussão com os(as) colegas de profissão, a natureza das forças que o(a) faz agir como age. Pretendo, então, apresentar os excertos em que buscamos *informar* a prática de cada professora na tentativa de analisar como compreendemos o significado do que fazemos e como inferimos as teorias subjacentes à nossa prática; ou seja, meu objetivo é analisar como se dá esse processo de reflexão sobre teoria e prática e como a construção da etapa informar se dá de modo conjunto, em que vamos descobrindo e compreendendo

porque agimos da forma como agimos colaborativamente. Posteriormente é que analisaremos a etapa confrontar.

Na SRA1, discutimos sobre uma aula minha, que tinha como enfoque uma discussão inicial sobre estrangeirismos a partir da música *Samba do Approach*, do cantor brasileiro Zeca Baleiro. Depois que eu a descrevo, assistimos a alguns trechos da filmagem dessa aula e, em seguida, partimos para a etapa informar (SMYTH, 1991). Nessa primeira sessão de discussão, não havíamos nos organizado sobre como responderíamos aos questionamentos propostos por Smyth (1991), portanto ressalto que, ora eu, ora as outras professoras-participantes, respondem às questões, num trabalho colaborativo de reflexão. Durante sessões reflexivas posteriores, a professora cuja aula era foco de discussão naquele determinado encontro é que respondia mais individualmente a essas questões. No diálogo a seguir, ao buscarmos informar minha prática, a professora Elinor é quem mais fomenta a discussão:

[35] **Camila:** Qual é o significado do que eu faço? O que vocês acham?

Elinor: A teoria que se expressa em sua prática é a pedagogia do Paulo Freire, de partir da realidade dele [do/a aluno/a]. Eles estão analisando o ambiente em que eles estão, pra mim a primeira coisa que veio em mente foi essa, partindo do que eles estão vendo para depois passar para outras coisas, que seria a parte da discussão, não é? [...] Qual o significado disso? O significado pra eles do que você faz é a maior consciência política dessas palavras. Se todo o seu planejamento for cumprido, é mais consciência política, e eu acho super válido, NOSSA, eu acho que o que falta mesmo na escola é política.

Para Elinor, meu trabalho de discussão sobre os estrangeirismos na língua portuguesa contribui para uma conscientização política dos(as) alunos(as) em relação a esse tema. Ainda segundo ela, o que permite essa conscientização é meu trabalho com base em Paulo Freire (1969), que propõe uma pedagogia crítica que considere o(a) aluno(a) como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e o seu contexto particular como ponto de partida para a construção de conhecimento. Nesse momento, Elinor busca identificar a base teórica subjacente à minha prática e a teoria freiriana é uma das teorias que a informa, pois, ao abordar o tema *estrangeirismos*, inicio a discussão a partir do que os(as) alunos(as) conhecem a respeito de palavras estrangeiras na nossa língua para depois discutir o assunto dentro de um âmbito maior, mais político, analisando os porquês da expansão da língua inglesa no mundo, assim como seus efeitos sociais e políticos na realidade do(a) aluno(a). Elinor destaca ainda outras teorias subjacentes à minha prática, relacionadas ao ensino:

[36] **Elinor:** E se você chegar nessa questão aqui: “você acha que se barrarmos a língua inglesa estaremos barrando o imperialismo americano?” Justamente isso, analisando a língua, o modo como a língua funciona e essas duas línguas [inglês e português], como elas estão equiparadas, como usar essas palavras diariamente vai afetar a condição social do país, como afeta esse menino que está lá brincando, que tem que trabalhar e estudar à noite. Isso tudo, se for muito bem amarrado, voltar na realidade dele, vai lá na frente e depois volta pra função da língua ali, ver o resultado de tudo isso, NOSSA! Isso é o que o eu acho que você fez, não é? O significado que eu acho que teria pra eles [...]

Camila: É... e pensando em teorias em relação à metodologia de aula de inglês também?

Elinor: Crítica, não é? Ensino crítico, você está usando até o *Smyth*, o ensino crítico eu acho, tem tudo a ver, essa coisa de discutir, de trazer temas críticos.

Sofia: Nada mecânico, nada estrutural, é pensar, refletir.

Elinor: A estrutura da aula pode até ser comunicativa, a gente viu aqui os moldes: o seu *Brainstorming* seria o que a gente conhece de *warmer*, aí depois você vai pra um *pre-listening*, o *listening* e o *post-listening*, então a gente vê que é essa estrutura, mas aqui seria ensino crítico, não é?

Elinor ressalta o ensino crítico como base teórica de minha prática, por eu tratar de temas críticos em sala de aula como a questão política que envolve a expansão da língua inglesa no mundo. Um dos autores mencionados nessa dissertação que propõe um ensino por esse viés crítico é Pennycook (1994, 1998, 2001). Concordo com as inferências de Elinor. E quanto ao formato de minha aula, ela observa como meu trabalho com a habilidade de compreensão oral é realizado de acordo com uma das formas como a abordagem comunicativa prevê (RICHARDS e RODGERS, 1986). Nessa aula, minha atividade de *pre-listening* corresponderia ao primeiro momento de breve discussão sobre globalização, língua inglesa e estrangeirismos, em que busco extrair dos(as) alunos(as) o que eles(as) sabem sobre o assunto. A atividade de *listening* corresponderia à atividade de ouvir a música *Samba do Approach* e circular os estrangeirismos identificados na letra dessa música. E a atividade de *post-listening* estaria relacionada ao momento em que discutimos, em português, sobre a música, o que critica Zeca Baleiro e os estrangeiros na língua portuguesa.

Por fim, venho ratificar o significado de minha prática docente, justificando a maneira como trabalho, me referindo não apenas a essa aula sobre estrangeirismos em especial, mas a minha prática de forma geral:

[37] Antes eu tentava trabalhar as quatro habilidades e tal, e aí encontrei muita resistência com a questão da heterogeneidade, aluno mais novo e outro idoso na mesma turma, e eles mesmos não queriam trabalhar muito a questão da fala [...] então o meu foco é na leitura mesmo, principalmente com os alunos de quinta série, que são mais velhos [...] então com eles eu acho muito difícil trabalhar a fala, eles têm muita dificuldade, muita vergonha, muita resistência [...] no dia que eu levei um texto e eles foram olhando as palavrinhas cognatas, os estrangeirismos, que eles percebiam que conseguiam ler essas palavras, eles se realizaram “Nossa, professora, estou lendo!”. Teve uma senhora que falou “Nossa, professora, eu entendi!”, então, pra mim isso já foi ótimo, por isso que com eles eu trabalho assim. Quando eles encontram significado no que faço, pra mim é o que vale.

Diferente do significado de minha prática apontado por Elinor, o motivo apresentado por mim pelo qual tenho focado a leitura de textos em inglês e a discussão de temas críticos em português não consiste exatamente na contribuição para uma maior conscientização política de meus(minhas) alunos(as) em relação ao assunto língua inglesa e estrangeirismos. Apesar de não descartar esse significado, apresento outro: a grande dificuldade e resistência à oralidade da língua-alvo por parte dos(as) meus(minhas) alunos(as) e o fato de que o que tem feito sentido para eles(as) é a leitura. Ou seja, essa questão é o que mais me motiva trabalhar da forma como trabalho nesse momento, apesar de ser uma grande preocupação minha contribuir para uma maior conscientização política dos(as) alunos(as).

Na SRA2, discutimos sobre uma aula de Elinor, que tinha como assunto *aparência e racismo*, e, como conteúdo, *adjetivos para descrever traços físicos e de personalidade*. Já na etapa descrever, excertos [29] e [30], vemos que Elinor começa a justificar a maneira como trabalha, informando o significado de suas ações, explicando o porquê de ensinar e discutir com seus alunos sobre aparência e racismo. Ela percebe sua sala de aula formada por alunos e alunas majoritariamente negros e negras, verifica a presença constante de piadinhas sobre a raça negra e, trabalhando com tais assuntos durante a aula de inglês, ela procura conscientizar um pouco mais as crianças sobre o assunto. Vale lembrar que formar um aluno mais crítico e consciente de sua condição de exploração e negligência já era uma preocupação da professora Elinor desde o início do ano letivo (excerto [5]). Em seguida, durante a etapa informar, a questionamos sobre o significado de suas ações:

[38] Pra mim, o significado disso é tentar conscientizar as crianças. A gente vê a origem delas, a maioria é negra e elas são ensinadas a não gostar da cor, falando sempre leite puro, leite não sei o quê. Então o que eu tentei passar foi uma maior conscientização pra questão da raça e que elas aprendessem a gostar do que elas veem, a não achar feio o coleguinha, não achar feio se assumir negro, achar que negro é uma coisa feia.

Como vemos, o significado da prática de Elinor é conscientizar seu alunado em relação ao racismo e à decorrente discriminação social que sofrem seus alunos e alunas, confirmando o que diz a professora durante a sessão reflexiva inicial e durante a etapa descrever (SMYTH, 1991). E, de certa forma, ao informar sua prática, Elinor começa a confrontá-la, localizando seu contexto escolar num contexto social maior, ao verificar que a condição de subalternidade e opressão de suas crianças negras não é por acaso, mas socialmente construída. De fato, elas são ensinadas desde pequenas, a não gostar de sua cor, a

dizer *morena* ou *moreno*, *café com leite*, *leite com toddy*, ao invés de negro ou negra porque é feio, configurando o apagamento da raça negra.

É importante ressaltar que o que se destaca na prática de Elinor é seu significado político, ou seja, ela destaca preocupações maiores como a questão da identidade racial e do racismo, mas isso não significou deixar o ensino de LE em segundo plano. E essa é uma visão que Teacher tinha quando pensava em ensino crítico, visão que é desconstruída ao observarmos e analisarmos a aula de Elinor. Na sequência, Teacher argumenta sobre um grande significado que encontra no que faz Elinor:

[39] Acho que o próprio fato de você [Elinor] trabalhar isso, acho que elas [as crianças] percebem que isso é usado para oprimir-las, a intenção do pessoal em volta é a opressão (...) e elas, tendo essa consciência, vão saber depois se virar no mundo, igual sua mãe te ensinou muito bem (...) Eu acho que quando você tem a consciência de que alguém está fazendo isso com você de propósito, “olha, eu estou te diminuindo mesmo, você tem que ficar no seu lugar mesmo, pra você não vir competir comigo, não vou te dar espaço mesmo”, quando isso é consciente, quando a pessoa que está sendo oprimida pelo menos tem essa consciência do que está por trás disso, que é a relação de poder que está envolvida aí, eu acho muito importante, principalmente pra criança, porque se ela não tiver essa formação agora, ela vai sentir a vida inteira que ela é mesmo menor, e se ela souber que isso é uma forma de opressão e que ela não é aquilo que as pessoas falam que ela é (...) só isso já é um bem incomparável que você [Elinor] vai dar a ela, está dando, já deu (...) é uma arma para lutar contra! (SRA2)

Como destaca Teacher, além de permitir que a criança desconstrua a imagem do negro como alguém feia e incapaz, Elinor proporciona uma arma de luta contra a opressão através de uma formação crítica e conscientização. Ainda buscando informar a prática docente de Elinor, perguntamos a ela quais as teorias se expressam em sua prática:

[40] **Elinor:** Ai gente, é ensino crítico, tudo que eu já li sobre racismo, o que mais pesa também é a experiência de vida, porque eu já li muita coisa, mas eu me vejo muito nas crianças...

Camila: Uma empatia, não é?

Elinor: É. Quando eu era pequena, tinha a mais loirinha e a gente queria ser amiga da mais loirinha, sempre tem a mais bonita e você tem que ser amiga dela, daí eu ia ser amiga dessa, sei lá, porque eu queria ser ela.

Entre os autores que seguem essa linha de ensino e aprendizagem está Paulo Freire, para quem ensinar exige ética e tomada de decisões, e, quando o(a) educador(a) opta por “lavar as mãos” (FREIRE, 1996, p. 126) diante da opressão a que estão sujeitos seus alunos e alunas, ele(a) reforça o poder do(a) opressor(a). A professora Elinor, acredito, ao trabalhar da forma como trabalha, parece não lavar as mãos frente à discriminação racial que sofrem seus(suas) alunos(as). O porquê dessa forma de ensino surge na próxima etapa de

nossas reflexões, ao investigarmos como Elinor chegou a ser de tal maneira. E o modo como a professora ensina LE e o tema *racismo*, aliando conteúdo linguístico e tema crítico, pode ser informado pela pedagogia crítica proposta por Ferreira (2006).

Por último, apontamos o Método *Total Physical Response* (Resposta Física Total) presente na prática de Elinor:

[41] **Camila:** Eu ia falar outra teoria relacionada à didática de ensino de inglês, que é o *Total Physical Response*, que você levanta com eles e faz gestos, eu acho que fixa bem assim.

Elinor: Ah, eu não vou largar isso mais não, eu vi que com crianças você tem que mexer com eles.

De acordo com Richards e Rodgers (1986), o método de Resposta Física Total é construído em torno da relação entre discurso e ação, pois busca ensinar língua através da atividade física. Foi desenvolvido pelo professor de psicologia James Asher da Universidade do Estado de São José, Califórnia, no fim dos anos 1970. A concepção de língua subjacente ao método da Resposta Física Total é estruturalista, pois propõe um ensino de estruturas gramaticais e itens lexicais de forma sistemática e fragmentada. O verbo no imperativo é central na organização de como a língua é usada em sala de aula. Além disso, prima pelo uso inicial de substantivos concretos e, posteriormente, em níveis mais avançados de proficiência linguística, de substantivos e verbos mais abstratos. E a teoria de ensino que rege esse método é a comportamentalista da psicologia que, basicamente, corresponde à visão de ensino como estímulo e resposta. O objetivo geral desse método é desenvolver a proficiência oral na língua-alvo nos níveis iniciais, e a compreensão, segundo Asher (1977), é o meio utilizado para atingir determinado fim. E de acordo com o que observamos na prática de Elinor, não há durante a aula da professora o uso desse método.

Elinor utiliza, na verdade, uma técnica que se aproxima dos princípios desse método. Após ensinar novo vocabulário sobre características físicas e de personalidade, ela pede que os(as) alunos(as) repitam as palavras, fazendo um gesto. Por exemplo, ao repetirem a palavra *tall*, os(as) alunos(as) devem esticar o braço para cima, indicando estatura alta. Neste momento, percebemos, portanto, como usamos os termos *método* e *técnica* intercambiavelmente ou tomamos determinado método pela técnica utilizada. Ou seja, na maioria das vezes em que questionamos sobre as teorias subjacentes à nossa prática, está presente uma confusão terminológica, e talvez, também, teórico-metodológica. Nossa discussão gira em torno de categorizações do que é desenvolvido em cada prática e o que são destacados são os métodos de ensino-aprendizagem de LE. Ou seja, como já verificado na

primeira categoria de análise, não falamos muito das teorias de aquisição de LE, que é com o que trabalhamos: aquisição de inglês como língua estrangeira. Esse quadro é bastante preocupante, pois remonta nossa formação inicial em que todas essas teorias foram estudadas, porém não solidificadas. Talvez esse resultado seja decorrente de uma formação aligeirada, da disciplina de Didática e Prática do Ensino de LE, durante a qual passamos pelo estudo dessas teorias de modo rápido e superficial.

Ao mesmo tempo, acredito que seja necessário passarmos pelo estudo de todas essas teorias para que possamos conhecer e compreender o processo histórico de desenvolvimento do ensino de língua estrangeira. E se essas teorias são muitas, não há como estudar cada uma senão de modo breve durante a formação inicial. A grande questão é que devemos entender a formação docente como um processo e os cursos de licenciatura constituem em apenas parte dele.

Na SRA3, discutimos sobre uma aula de Teacher, que tinha como conteúdo as estações do ano, roupas e acessórios e a estrutura *is wearing*. Assim que Teacher a descreve, assistimos a alguns trechos da filmagem dessa aula e, em seguida, partimos para a etapa informar. Analisemos o excerto abaixo:

[42] **Camila:** Agora vamos pensar sobre qual é o significado do que você faz...

Teacher: Então... eu estou preocupada o tempo inteiro se eles estão aprendendo a língua, se eles vão adquirir essa língua, e, por outro lado, eu uso a tradução, o tempo inteiro eu uso português, embora eu já tenha sido ensinada ‘ah, na sala de aula só pode falar inglês’, não, inclusive eu faço muita comparação do inglês com o português, não todas as vezes, [...] eu acho que é um ponto a mais para eles entenderem a língua e isso eu acho que está por trás da minha prática também, eu acho que eles têm que entender a língua [...].

Como vimos na etapa descrever (excertos [31] e [32]), a prática docente de Teacher é marcada pelo ensino de vocabulário e estruturas simples e pela produção de frases e de pequenos diálogos ou textos curtos. Antes mesmo de começarmos a discutir sobre sua aula e visualizarmos o vídeo dessa aula, a professora ressalta que sua aula é sempre focada na língua-alvo, em termos de estrutura, nunca havendo uma preocupação com temas transversais ou outros temas críticos, totalmente diferente de como é uma aula típica da professora Elinor: “[...] vocês vão ver que eu sou totalmente voltada para a língua, eu não sei se é consciente ou é inconsciente, mas eu tiro qualquer questão política, racial, ambiental, parece uma defesa para não ter que discutir o assunto” (Teacher, SRA3). Nesse excerto, a professora explica o porquê da forma como trabalha. Para Teacher, o significado de sua prática está em lutar para fazer com que seus(suas) alunos(as) saiam da escola pública sabendo a língua inglesa; ou seja,

ela justifica sua prática extremamente enfocada na língua a fim de realmente garantir ao(a) aluno(a) a aprendizagem dessa LE, visto que são longos anos de ensino de inglês na escola pública e o(a) aluno(a) egresso(a) sempre sai dizendo que não sabe nada, como afirma Elinor, corroborando a postura de Teacher:

[43] É, eu acho que isso fica claro sim, a sua consciência de professora de inglês e o que uma professora de inglês deve fazer, que é ensinar a língua inglesa e, eu já te falei uma vez, que essa é uma postura muito séria, que a gente tem que ter mesmo, porque são treze anos de ensino de inglês e eles saem sem falar, sem ler, e dizem que não sabem nada de inglês, então eu acho que é uma postura muito correta e política mesmo e aí você pode parar de falar que não tem nenhuma visão política, porque é TUDO, o tanto que muda a vida de uma pessoa saber uma língua estrangeira? A vida da pessoa muda completamente!

Esse excerto mostra uma realidade do ensino de LE de muitas escolas públicas em que o fracasso é uma constante. Além disso, fica claro aqui que, embora as teorias do ensino crítico defendam um ensino através de temas de maneira que o(a) aluno(a) seja formado de modo mais amplo, o foco no ensino e na aprendizagem da língua-alvo não deve se perder. Ou seja, o objetivo maior é que o(a) aluno(a) aprenda língua e essa consciência Elinor e Teacher parecem ter.

Posteriormente, questionamos Teacher sobre os princípios e as teorias que informam sua prática:

[44] **Camila:** Pensando nas teorias ali, nessa aula da Teacher, a gente pode pensar em quais?

Teacher: Ah é, gente, eu já vou confessando, eu sou estruturalista, eu acredito que []

Camila: Mas tem um contexto, não é só estrutura.

Elinor: Eu não sei se você é estruturalista.

Camila: É, não é só estrutura.

Teacher: Ai, que bom.

Elinor: Não tem nada de estruturalista, talvez behaviorista.

Teacher: Isso, behaviorista demais, mas é o seguinte, principalmente porque eu tive dificuldade demais com o método comunicativo, porque para quem não sabe nada, ele é muito cansativo, muito desestimulante [...] a aula era muito além de mim [...] eu ficava muito humilhada na aula, eu nem abria a boca.

[...]

Camila: Na verdade, eu acho que não tem uma aula que é só uma coisa, são várias teorias.

Elinor: É, no caso dela, foi um pouco *communicative*.

Teacher: Muito pouco.

Elinor: Não sei, você pediu para eles exercitarem, para descreverem oralmente, partiu do conhecimento prévio deles.

Camila: Depois, a estrutura, você não traduziu a estrutura [*is wearing*], você fez eles entenderem pelo uso mesmo, não é?

Elinor: É o *direct method*? Método direto, você vai falando sem traduzir...

Camila: Acho que ali foi um ensino indutivo, não é? Que leva, ao final, ao entendimento do aluno, sem que gramática seja explicitada.

Elinor: É.

Nesse momento da etapa informar, em que tentamos inferir os princípios e as teorias subjacentes à prática de Teacher, confundimos técnica, método de ensino e teoria linguística. Afirmamos que a prática de Teacher tem um caráter um pouco estruturalista, um pouco behaviorista ou comportamentalista, um pouco comunicativo, além de apresentar alguns princípios do método direto¹⁵, sem justificarmos nossos apontamentos. Como já dito, essa dificuldade pode ser resultante de nossa formação inicial, como justifica Ribeiro (2005). Para a autora, esse quadro pode ser decorrente de nossa formação inicial fragmentada que, desde o início do curso, ensinou primeiro a teoria e somente ao final do curso tentou relacionar teoria e prática por meio da disciplina de didática, ao passo que deveria desenvolver teoria e prática de modo contínuo, o que demanda comprometimento de todos os(as) professores(as) formadores(as), não apenas do(a) professor(a) de didática. É importante ressaltar que esse tipo de formação marcou o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, período em que cursamos a faculdade de Letras na UFG. Hoje, o currículo do curso sofreu alterações e há uma busca desse diálogo entre teoria e prática desde os anos iniciais, mas, ainda assim, parece haver lacunas nesse currículo.

Por outro lado, esse uso intercambiável dos termos técnica e método pode também não significar uma confusão, mas simplesmente uma necessidade de organizar o discurso por meio da categorização de nossas ações. Como ficou informado na pesquisa, duas das professoras-participantes fizeram mestrado na área. Portanto, subentende-se que elas tenham competência teórica para esse tipo de análise da prática de sala de aula.

Na SRA4, discutimos sobre uma aula de Vanessa e uma aula de Natasha. A primeira aula a ser discutida nesse encontro foi a aula de Vanessa, que tinha como tema os relacionamentos virtuais na internet, e, como conteúdo, o tempo verbal *Present Simple*. Assim que Vanessa a descreve, assistimos a alguns trechos da filmagem dessa aula e, em seguida, partimos para a etapa informar. Analisemos o diálogo:

¹⁵ De acordo com Richards e Rodgers (1986), os seguintes princípios e procedimentos caracterizam o Método Direto: a língua de instrução em sala de aula deve ser sempre a língua estrangeira que se almeja aprender; apenas vocabulário e frases do dia-a-dia devem ser ensinadas; habilidades orais devem ser desenvolvidas progressivamente por meio de perguntas e respostas entre professores(as) e alunos(as) em turmas pequenas; a gramática é ensinada indutivamente; novos itens linguísticos devem ser introduzidos oralmente; vocabulário concreto deve ser ensinado por meio de demonstração, objetos ou figuras, e vocabulário abstrato por meio de associação de idéias; fala e compreensão oral devem ser o foco das aulas; e pronúncia correta e precisão gramatical também devem ser enfatizadas.

[45] **Camila:** Qual é o significado do que a Vanessa fez nessa aula?

Elinor: Eu acho que o significado do que você [Vanessa] faz é estimular a leitura, o reconhecimento de algumas estruturas em língua inglesa e quanto às teorias que você usa na sua prática, eu lembro muito do Moita Lopes, que prega muito sobre a leitura. Ele diz que na escola pública a gente tem que focar mais na leitura.

Como destaca Elinor, o significado da prática de Vanessa, nessa aula, está em proporcionar ao(à) aluno(a) o desenvolvimento da habilidade de leitura. Vanessa parece não concordar muito com o que aponta Elinor, que, por sua vez, durante a discussão com as outras professoras-participantes, reconhece que há também um trabalho com outras habilidades:

[46] **Vanessa:** Mas essa atividade começou na verdade com uma proposta de *listening* e não de *reading*, na aula anterior eles ouviram [o diálogo].

[...]

Elinor: Você trabalhou então as duas habilidades, *listening* e *reading*. Eu fico pensando muito nessa questão que todo mundo fala, uma professora da faculdade fala que a gente tem mesmo que largar essas quatro habilidades e trabalhar só a leitura, talvez porque ela conhece muito o Moita Lopes e é influenciada pela leitura, então eu fico pensando: será que temos que trabalhar só a leitura mesmo? Porque a Vanessa acabou de provar que dá para trabalhar duas habilidades ao mesmo tempo, porque ao mesmo tempo eles vão reconhecendo como se fala *work, like*.

[...]

Elinor: Você também trabalhou o *speaking* quando você perguntava a eles “*do you like...?*”

Camila: É, depois ela faz as perguntas para eles “*do you like sushi?, do you like cinema?, do you like computers?*”

Elinor: Trabalhou três habilidades, só *writing* que não.

Camila: *Writing* foi só a questão deles completaram os espaços do diálogo na aula anterior.

Elinor: NOSSA, está vendo? Que MAGNÍFICO! Magnífico, eu achei. Então dá para trabalhar tudo.

Camila: E dentro de um tema.

Como registrado aqui, assim como na etapa descrever (SRA4, excerto [33]), os(as) alunos(as) da professora Vanessa exercitam a habilidade de compreensão oral ao ouvirem o diálogo entre as personagens Lucy e Darren, que se conhecem pela *internet* e resolvem se encontrar. Enquanto ouvem esse diálogo, os(as) alunos(as) devem preencher, com substantivos ou verbos, os espaços em branco do *script* fornecido pela professora. É o único momento de exercício com a escrita. Logo depois, quando Vanessa checa as respostas dos(as) alunos(as), traduzindo parte por parte do *script*, a habilidade de leitura é que é enfocada. Por fim, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de exercitar a habilidade de fala, mesmo que breve, quando Vanessa os(as) questiona, em inglês, se gostam de *computers, sushi, cinema, games, TV* etc., e eles(as) devem responder *Yes, I do* ou *No, I don't*. Ressalto ainda que essa aula com a atividade de compreensão oral, envolvendo a escrita, a leitura e a fala, é realizada de modo contextualizado, dentro do tema relacionamentos virtuais via

internet, o que é muito significativo, pois trata-se de um tema bastante válido de ser discutido com alunos(as) adolescentes, em constante contato com o meio virtual.

Quanto às teorias subjacentes à prática de Vanessa, Elinor menciona o aparato teórico de Moita Lopes (1996) no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de leitura em LE no ensino regular. Para o autor, a maior parte dos(as) alunos(as) brasileiros(as) do ensino regular (tanto público como privado) não tem oportunidade de usar a língua inglesa como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do Brasil, considerando, portanto, o desempenho em habilidades orais desnecessário. Moita Lopes (1996) defende, então, o ensino de LE (em especial, o inglês) com enfoque na habilidade de leitura, visto que o uso dessa habilidade em nosso país é o único que se justifica socialmente. Como a prática de Vanessa enfoca a leitura, Elinor julga ser possível que a teoria de Moita Lopes (1996) esteja por trás dessa prática, mas só o saberemos quando analisarmos a etapa confrontar, em que as professoras-participantes discutem sobre como Vanessa *chegou a ser dessa maneira*.

Todavia, o que mais chama a atenção aqui é que as professoras-participantes não parecem compreender o processo de aquisição de LE como algo maior, não fragmentado, pois ainda estão presas à discussão das quatro habilidades linguísticas. De fato, acredito que esse processo não deveria focalizar uma ou outra habilidade linguística, já que seu uso depende das várias práticas sociais que se manifestam na forma de linguagem, seja falada ou escrita, e isso não é discutido.

Em seguida, sou eu quem busca informar a prática de Vanessa, tentando identificar o método de ensino de LE que influencia as ações da professora e as concepções de língua/linguagem que se expressam nessa aula:

[47] **Camila:** E essa questão das teorias, quais as teorias que aparecem na prática da Vanessa? Eu estava pensando sobre quando ela faz a leitura do diálogo, ela está trabalhando com a tradução o tempo todo, teria um pouco de influência do método gramática e tradução? Mas não de modo descontextualizado, está super contextualizado... eu acho interessante a gente pensar também sobre a concepção de língua e linguagem que a gente enxerga em cada aula, o que seria língua nessa aula?

Elinor: Um instrumento de comunicação?

Camila: Ou interação, eu acho que é interação porque leva em conta o contexto de cada falante, onde eles estão.

Naquele momento, aponte que a prática de Vanessa poderia ter influência do Método Gramática e Tradução e afirmei que a concepção de língua/linguagem subjacente à sua prática é a concepção interacional, porém não justifiquei minhas inferências. Segundo Richards e Rodgers (1986), entre as características do método Gramática e Tradução estão: a memorização de regras gramaticais e itens lexicais, a tradução de frases e textos da língua

alvo para a língua materna e vice-versa, o uso da frase como unidade básica de estudo, o foco na precisão gramatical (*accuracy*), o ensino da gramática de modo dedutivo e o uso da língua materna do(a) aprendiz como língua de instrução. E todas essas características estão em função do objetivo maior de leitura de textos literários clássicos, atividade corrente do século XVI. Portanto, é impossível dizer que esse método esteja por trás da prática de Vanessa e hoje compreendo que sua prática não se aproxima em nada do Método Gramática e Tradução. Há aqui, então, novamente uma confusão entre técnica e método, em que tomo determinado método pelas técnicas de ensino utilizadas por Vanessa em sala de aula.

Por último, ainda na SRA4, discutimos sobre uma aula da professora-participante Natasha, que tem como conteúdo o vocabulário sobre animais. Assim que Natasha a descreve, assistimos a alguns trechos da filmagem dessa aula e, em seguida, partimos para a etapa informar:

[48] **Camila:** Qual é o significado do que você faz, Natasha?

Natasha: [...] no começo do ano eu pensei em ensinar um parágrafo, por exemplo, *my name is fulano, I live...* então eu ia ensinar essas coisinhas, por partes [...] mas aí eu vi que não era muito bem assim que ia sair, tem coisas que são muito difíceis pra eles [...] aí eu ficava assim “ah, não, eu tenho que cobrar menos um pouco deles”, aí o significado do que eu faço, eu acho que, nessas séries iniciais de Ciclo II, o inglês é mais pra eles aprenderem a gostar da língua, se sentirem motivados, interessados e gostar do inglês, entendeu? Ao invés de achar chato igual todo mundo...

[...]

Natasha: Eles AMAM caça-palavras, entendeu? Ah, eu acho assim, que é hora de motivar eles com coisas diferentes, música, porque eles gostam muito de música, gestos, dança. (SRA4)

Como vimos na etapa descrever (excertos [18], [19] e [34]), a prática de Natasha é marcada pelo trabalho com atividades lúdicas através de músicas e jogos e essa aula analisada pelo grupo de professoras-participantes não é diferente disso. Ao buscar informá-la, Natasha argumenta que, em virtude de sua dificuldade em trabalhar com diálogos e parágrafos sobre informações pessoais no início do ano e da resistência de seus(suas) alunos(as) ao estudo sistemático da língua-alvo, ela opta por exigir menos de seus(suas) alunos(as) e por trabalhar com atividades mais lúdicas. Para Natasha, portanto, o significado de sua prática é motivar os(as) alunos(as), estimulando-os(as) a gostar de aprender inglês, pelo menos nos anos iniciais do Ciclo II, como ressalta a professora, período em que eles(as) têm o primeiro contato com o ensino de língua inglesa. Isso pode ser visto ainda como *teoria prática* (MARLAND, 1995 apud RICHARDS, 1998) desenvolvida por Natasha.

Quanto aos princípios e teorias subjacentes à prática de Natasha, fazemos as seguintes inferências:

[49] **Camila:** E aí a gente pode falar sobre as teorias que se expressam na sua prática. Você fica bem na repetição, não é? Você trabalha muito memorização... eu fiquei pensando em relação a essa aula, porque a aula ficou mais no vocabulário dos animais, repetindo a pronúncia, depois cantando, aí eles cantavam e aí lembravam os animais... e depois o jogo.

Vanessa: Tem a questão da interação pra ficar jogando também.

Camila: Isso, eu lembrei... a questão da colaboração deles no grupo, a gente pode pensar na teoria de Vygotsky, que fala que o aluno aprende em colaboração com o outro... além da Natasha como facilitadora, que estava monitorando cada grupo, auxiliando quem estava tendo mais dificuldade. Tem alguma outra teoria que vocês poderiam enxergar aí na aula da Natasha? Ah, em relação a língua, o que seria língua e o que seria linguagem nessa aula?

Natasha: É difícil...

Camila: É difícil né? Eu também acho [...] porque não deu tempo de você ir até o fim do seu plano de aula... você ficou só na palavra, ficou no significado da palavra, mas depois você iria contextualizar, não é? Colocar esse vocabulário dentro de uma frase. Eu iria até te perguntar como foi na outra aula... Mas ainda não aconteceu, não é?

Natasha: É, ainda não aconteceu.

Nesse excerto, ressaltamos que suas ações se baseiam no princípio de que a aprendizagem de LE é um processo mecânico de formação de hábitos por meio de repetição e memorização, posto que tais ações eram o foco das atividades desenvolvidas durante essa aula com a música *Old Mac Donald* e o jogo da memória sobre animais. Inferimos também que a teoria sociocultural de Vygotsky (1979)¹⁶, de certa forma, informa a prática de Natasha, no que se refere à aprendizagem colaborativa. Quando a professora propõe uma atividade em pequenos grupos de quatro alunos(as) para brincarem com o jogo da memória, as crianças estão aprendendo o novo conteúdo por meio de um processo de colaboração, em que, por meio da linguagem, compartilham idéias e informações, além de estratégias de aprendizagem, com o intuito de se desenvolver durante o processo de realização da tarefa proposta. E a professora, nesse processo, tem o papel de ajudar aqueles grupos que encontram uma dificuldade maior, além de monitorar a capacidade de todos(as) em realizar essa atividade.

Além disso, subentende-se que concepção de língua presente nessa aula de Natasha pode corresponder a uma concepção estruturalista. Durante a discussão com as professoras-participantes, eu não chego a mencionar o termo “estruturalista”, porém destaco

¹⁶ A teoria sociocultural de Vygotsky (1979) tem como principal objetivo explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças, porém é muito utilizada atualmente para investigar processos de aquisição de línguas e analisar interações em sala de aula, posto que um de seus principais princípios é o de que a aprendizagem é originada em contexto social. De acordo com a teoria sociocultural, a interação social é primordial para a aprendizagem, em que os(as) aprendizes, trabalhando juntos(as), compartilham idéias e informações, assim como estratégias de aprendizagem, de modo que se desenvolvem durante o processo de realização de uma dada tarefa. Essa teoria também informa diversos estudos na área de formação de professores(as), em que projetos de formação são desenvolvidos através da reflexão colaborativa sobre as ações dos(as) professores(as) em sala de aula, como os trabalhos de Barbara e Ramos (2003), Celani (2002), Magalhães (1994, 1996, 2002, 2004), Magalhães e Celani (2001), Magalhães e Fidalgo (2008), Smyth (1991), dentre outros.

que essa aula deu uma ênfase maior no ensino de itens lexicais, sem qualquer tipo de contextualização. Ainda que a professora Natasha pretendesse usar o novo vocabulário no contexto de uma frase, em atividades posteriores a essa aula, a unidade básica de estudo continua sendo restrita. Sendo assim, a concepção de língua/linguagem subjacente à prática de Natasha aproxima-se da concepção estruturalista (RICHARDS e RODGERS, 1986), que entende língua como sistema de elementos (neste caso, itens lexicais) estruturalmente organizados de modo a codificar significados e linguagem como uma entidade capaz de veicular sentidos por si mesma, não importando quem faz uso da língua, quando, como ou para que(m) quando se faz uso da língua.

Após discutir e analisar a etapa informar de algumas sessões reflexivas sobre aula gravada (SRA), em que todas as professoras-participantes buscam, num trabalho colaborativo, desvelar os princípios e as teorias subjacentes às nossas aulas, na tentativa de compreender o significado de nossas práticas docentes, podemos passar agora para a análise dos dados em que nós, professoras-participantes desta pesquisa, buscamos confrontar nossa prática, numa tentativa de localização de nossas ações pedagógicas em um contexto histórico, social e político mais amplo para que possamos perceber o ensino como uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado importante a respeito do ato educativo. Nessa etapa, investigamos como chegamos a ser da maneira como somos, de onde procedem as ideias que incorporamos em nossa prática, porque respaldamos nosso trabalho nessas ideias e a que interesses nosso trabalho serve. Esses são alguns dos questionamentos críticos propostos por Smyth (1991) na etapa confrontar feitos a cada uma de nós.

Quando nos fizemos todos esses questionamentos, em que pudemos refletir sobre nosso perfil profissional, sobre como chegamos a ser da maneira como somos, sobre as metodologias usadas, sobre nosso estilo, ideias e saberes a respeito do ensino de LE, as seguintes subcategorias apareceram: experiências do ensino básico, experiências como aprendiz de LE, experiências pessoais, experiências da formação inicial e condições do contexto escolar público.

Volto, então, na SRA1, em que discutimos sobre uma aula minha. Na tentativa de confrontar minha prática com o contexto histórico, social e político mais amplo, busco ajuda das colegas professoras-participantes, afirmando estar um pouco confusa, em confronto comigo mesma, e Teacher é quem dialoga comigo:

[50] **Camila:** Essa etapa *confrontar*, na verdade, é um confronto comigo mesma. Eu ainda não sei... eu estou aqui pensando em como eu cheguei a ser dessa maneira...

Teacher: Como você chegou a ser dessa maneira você já falou. Você viu que não dava para seguir como queria, tinham uns alunos que tinham resistência a isso ou aquilo e você foi mudando diante da realidade deles, isso está mais do que claro! Eu acho que é o que está na maioria das explicações de todos os professores: por que você desenvolve a prática que você desenvolve? Porque é a única prática possível! Naquela minha realidade, não tem outra prática que seja possível ou viável.

Camila: Mas tem outra questão também... por exemplo, [nessa aula] eu trabalhei usando a técnica do *brainstorming* como aquecimento, puxando do aluno o que ele sabe, isso faz parte da minha formação, na faculdade a gente sempre trabalhou assim.

Teacher: ENTÃO! Você adapta uma coisa que você sabe, que você gosta, que você defende, e você adapta pra realidade que você tem.

De acordo com o excerto, o que me leva a ensinar como ensino, caracterizando meu estilo profissional naquele momento do ano letivo de 2008, são minhas experiências da formação inicial e as condições do contexto escolar onde trabalho. Trago algumas metodologias de ensino aprendidas e praticadas nas aulas de inglês da faculdade para a rede municipal, adaptando-as ao meu contexto. Na SRA3, em que discutimos sobre uma aula de Teacher, a professora também fala de experiências relacionadas ao ensino de línguas:

[51] **Camila:** Como que você chegou a ser dessa maneira?

Teacher: Eu acho que eu trabalho assim pela minha própria dificuldade em aprender inglês. Eu me lembro de todas as minhas dificuldades e tento facilitar tudo para eles [alunos/as]. Tinha professor [na faculdade] que se recusava [a facilitar] quando alguém perguntava “O que é isso?”, aí ele falava “Ai, não, vai procurar no dicionário” ou então “o que você acha?” faz mímica, não sei o quê. Gente, é tão mais fácil você falar, ainda mais quando é coisa de vocabulário básico [...] mas, assim, foi na faculdade que eu aprendi inglês, nas aulas de literatura inglesa, você acredita nisso? [...] Eu pegava todos os textos e traduzia tudo antes de ler, então eu aprendi inglês traduzindo, lendo e escrevendo e é o que eu tento trabalhar com eles [alunos/as].

Assim como acontece com minha prática, o que leva Teacher a ensinar como ensina são suas experiências da formação inicial. Entretanto, o que a professora faz não é exatamente adaptar o que aprendeu durante as aulas de língua inglesa na faculdade para a sua realidade escolar. Na verdade, ela parece tentar ensinar diferentemente de como foi ensinada durante as aulas de língua (com enfoque na oralidade) e da forma como conseguiu aprender essa língua-alvo durante as aulas de literatura inglesa (com enfoque na leitura e na escrita). E, de certo modo, suas experiências como aprendiz da língua-alvo também influenciaram seu estilo de ensinar hoje, enfocando leitura, tradução e escrita.

Vanessa, durante a SRA4, em que discutimos sobre uma aula sua, também fala de experiências relacionadas ao ensino de línguas:

[52] Muita coisa eu trago desde a quinta série, eu tive uma professora ótima de quinta à oitava série, todo mundo gostava da aula, mesmo os que tinham dificuldade, então eu trago muito dela, essa coisa da gente cantar, falar, fazer coisas juntos, participar, aquele envolvimento todo, e ela ensinava essa gramática básica de um jeito que não era maçante, com música, com diálogos, com textos legais. E tem também a minha experiência maior que foi no Centro de Línguas (UFG). Tudo o que eu estudei ali, um pouco da abordagem comunicativa, a questão de trazer algo do aluno, [...] ouvir o aluno, mesmo que eu trabalhe com gramática, com estrutura da língua, verbo, tempo, tudo isso eu trago de lá e eu uso muito essas coisas, por exemplo, eu pergunto “o que é um verbo?” [...] aí tento ouvir o que eles sabem primeiro, eu não dou logo a informação, eu tento tirar deles. Então eu acho que é uma mistura de tudo, de como eu aprendi inglês e como eu aprendi a dar aulas na faculdade.

O que marca a prática pedagógica de Vanessa é resultante de experiências do ensino básico e de experiências da formação inicial. No que se refere às experiências do ensino básico, Vanessa aponta a descontração e o envolvimento de sua antiga professora com a turma, e esse é um ponto que caracteriza bastante a atmosfera de sua sala de aula. No que se refere às experiências da formação inicial, Vanessa destaca o período de estágio no Centro de Línguas da faculdade. Entretanto, como as outras professoras-participantes e eu percebemos que sua aula não é tão comunicativa como era no CL, eu a questiono sobre sua ação de traduzir tudo a todo momento:

[53] **Camila:** É que eu lembrei de uma época que a gente estudava juntas, e você dava aula num cursinho de línguas que trabalhava com tradução.

Vanessa: Era o método do curso, o *Grammar Translation*.

Camila: Você não trouxe isso de lá?

Vanessa: Acho que não, fiquei muito pouco tempo lá.

[...]

Vanessa: Mas essa questão da *translation* não vem dessa pequena experiência [...] eu acho que na escola é bom mesmo traduzir, principalmente para esses alunos que têm dificuldade em escrever em português, na sua própria língua materna, que não foram alfabetizados direito. Eles não sabem o que você está falando, o que está escrito, então, por exemplo, pode estar escrito *computer*, que é parecido com o português, mas se ele não sabe escrever computador em português, ele não vai entender. (SRA4)

Vanessa traz aqui, portanto, outra característica de sua prática docente resultante do próprio contexto escolar onde trabalha, ou seja, a condição de alfabetizando em que se encontra seu alunado a faz com que adapte suas ações em sala de aula, buscando facilitar a aprendizagem da língua-alvo por meio da tradução. Essa questão não deixa de ser também uma *teoria prática* (MARLAND, 1995 apud RICHARDS, 1998), construída no dia-a-dia de seu trabalho, de que alunos(as) em alfabetização na língua materna precisam de tradução durante o ensino de LE. Essa teoria é confirmada por Elinor e Natasha, que também trabalham com crianças em processo de alfabetização.

Na SRA4, discutimos ainda sobre uma aula de Natasha:

[54] **Camila:** Como que você chegou a ser dessa maneira? De onde vêm as ideias que você incorpora em sua prática?

Natasha: Igual a Vanessa falou, eu também tive uma professora muito boa de quinta à oitava série. Ela passava música pra gente, passava vocabulário e tinha um livro. Aí ela passava vocabulário de, por exemplo, *jobs*, aí depois a gente fazia frases como *she is a nurse*, e foi assim até a oitava série, a gente aprendeu um monte de coisa e eu gostava muito [...] E na faculdade, eu aprendi muito com um professor que falava sobre as inteligências múltiplas, daí eu achei isso muito interessante porque tem uns meninos que não funcionam se você copiar coisa no quadro [...] agora se você colocar, por exemplo, uma música ou um jogo, aí ele faz a atividade, então a professora precisa trabalhar com essas coisas assim, diversificar, não ficar só num estilo, não é? [...] Então foi isso, tem uma mistura de tudo [...] tradução, atividades de repetição, música [...] e a gente tem a tendência de dar aula do jeito que eles [nossos/as professores/as] deram pra gente.

Vemos que o que leva Natasha a ensinar como ensina são suas experiências do ensino básico e da formação inicial. Ela destaca a questão das várias influências que resultam em seu próprio estilo de ensinar. Já Elinor, na SRA2, em que discutimos sobre uma aula sua, não fala de experiências relacionadas ao ensino de línguas:

[55] **Teacher:** Como você chegou a ser dessa maneira?

Elinor: Quando eu era pequena, eu queria ser a mais loirinha, eu queria ter o cabelo mais liso, o nariz não sei como, a boca mais fina e aí foi passando e isso só foi me revoltando. Minha mãe foi à minha escola, brigou na escola, porque as meninas estavam me xingando de preta e não sei o quê, e aí eu a vi brigando, então fui ficando com raiva daquilo. E aí, foi até que você [Teacher] me falou num outro encontro que essa minha consciência não veio do nada, foi minha mãe sempre falando e eu tomei [internalizei] isso. Então eu comecei a estudar isso, todas as teorias, então eu busquei isso porque era uma coisa que já me incomodava bastante desde pequena, então eu não quero que elas [as crianças ou os/as alunos/as] passem por isso. Elas vão passar? Vão! Mas eu espero que elas não sejam bobas, como eu fui. Eu quero que elas possam falar, se defender, que elas respondam e que não sejam agressivas, mas que elas falem com propriedade (...) eu não tinha nenhuma professora que falava disso comigo, minha mãe me defendia, mas a gente não falava abertamente sobre isso, nem meu pai, então eu acho que é por isso.

Vemos que o que leva Elinor a ser da maneira como é com seus(suas) alunos(as), ensinando inglês de modo crítico, focalizando o racismo, está muito relacionado às suas experiências pessoais, isto é, à sua experiência de vida como pessoa negra que sofreu e sofre preconceito racial desde criança, e é o que também a motiva a estudar sobre o assunto. No excerto [40], a professora já falava de sua motivação pessoal ao optar por trabalhar com temas críticos. E ao falar dessa motivação pessoal, Elinor está confrontando sua realidade escolar com sua própria história de vida, que também não é particular, ou seja, a condição de subalternidade, exploração e negligência em relação ao negro se repete dia após dia; tanto é

que Elinor sabe que suas crianças passarão pelo que ela passou. Entretanto, com seu trabalho, almeja que seu(sua) aluno(a) saiba responder e lutar por seus direitos.

Após refletirmos sobre nosso perfil profissional, sobre como chegamos a ser da maneira como somos, buscamos analisar por que continuamos realizando o ensino que realizamos, confrontando-o com os interesses de nosso alunado. São os últimos dois questionamentos críticos que propõe Smyth (1991) para a etapa confrontar (Porque respaldamos nosso trabalho nessas idéias? e A que interesses nosso trabalho serve?).

Três das cinco professoras-participantes não apresentam justificativas para o ensino que seguem realizando, porém todas afirmam estar servindo aos interesses de seus(suas) alunos(as). Eu sou uma das professoras que não conseguem justificar porque continuam ensinando de uma determinada forma, e Sofia é quem me auxilia na reflexão:

[56] **Camila:** Agora porque eu respaldo meu trabalho nessas idéias que eu defendo? Não sei...

Sofia: Camila, vou te fazer uma pergunta muito forte aqui que é: a que interesses serve sua prática? Porque nossas ações servem aos interesses de alguém, não é? Podem servir aos interesses da escola, de uma instituição maior, aos interesses do aluno. Acho que, nesse momento, sua prática parece estar servindo muito mais aos interesses do aluno ... (SRA1)

Apesar de eu não conseguir justificar porque continuo ensinando com enfoque em leitura e discussões temáticas (na aula filmada, o estudo e a discussão sobre os estrangeirismos), Sofia verifica que meu trabalho foge dos interesses de uma classe dominante para servir justamente aos interesses dos(as) alunos(as). Segundo ela, minha prática pode resultar no desenvolvimento de um(a) aluno(a) mais ativo(a) e reflexivo(a): “[...] sua prática terá um outro resultado muito melhor que é a autonomia de pensamento [dos/as alunos/as]” (Sofia, SRA1). Concordo com Sofia:

[57] Pode ser, mas porque eu continuo respaldando meu trabalho nessas ideias que incorporo em minha prática eu ainda não sei, não sei se eu vou continuar a respaldar meu trabalho nessa forma de ensinar. Acho que a cada trimestre ou a cada ano, devo fazer um balanço do que deu certo, do que não deu certo, para poder modificar, mas, por enquanto, acho que estou em fase de testagem, cada aula é um teste do que pode dar certo. (SRA1)

Essa postura indica uma necessidade de mudança de minhas ações pedagógicas, pois, de alguma forma, pareço estar insatisfeita com o resultado de meu trabalho. Segundo Pennington (1995), essa percepção de necessidade de mudança no contexto escolar é o ponto chave para que essa mudança do(a) professor(a) aconteça e para que ele(a) se desenvolva

profissionalmente. Para mudar, o(a) professor(a) deve seguir seu próprio entendimento sobre o que seus(suas) alunos(as) precisam e sobre o que está funcionando ou não no ensino (Pennington, 1995), e acredito que seja esse meu posicionamento nesse momento da discussão.

Teacher também não consegue justificar por que segue realizando o ensino que realiza:

[58] **Camila:** Por que você respalda seu trabalho nessas ideias? Por que você continua? Você acha que você vai continuar dessa forma?

Teacher: Não sei, mas eu queria mudar um pouco. [...] Eu descobri que eu foco minha aula nos resultados, não no processo. E eu estou vendo que isso é horrível, quando você foca a aula no produto, ou seja, numa prova que o aluno vai ter que responder. Tudo o que eu penso é assim, por exemplo, "Ele vai adquirir isso, aí depois ele vai dar conta de fazer isso e isso na prova", e aí eu estou num conflito [...]. (SRA3)

Entretanto, mesmo não justificando o modo como ensina, Teacher, assim como eu, verifica uma necessidade de mudança. A diferença é que ela já consegue identificar o que precisa mudar em sua prática: o foco no produto, no resultado de uma prova ao fim do trimestre. Essa prática é considerada até mesmo incompatível com a proposta do Ciclo (GOIÂNIA, SME, 2005), que sugere uma avaliação contínua dos(as) alunos(as). Apesar de tudo, Teacher afirma estar servindo aos interesses de seus(suas) alunos(as), voltando àquele argumento (excerto [42] e [43]) de que, após longos anos de ensino de LE, o(a) aluno(a) egresso da escola pública precisa sair sabendo essa língua-alvo. Elinor é quem corrobora a postura de Teacher:

[59] **Camila:** A que interesses sua prática serve?

Teacher: Eu penso sempre nos meus alunos, eu sempre penso assim, está difícil? Estou conseguindo alcançá-los? Mas minha preocupação sempre foi assim.

Elinor: Eu também acho que servem aos interesses dos alunos, pela maneira como ela leva essa seriedade de querer que eles saiam da escola pelo menos lendo na língua-alvo [...]. (SRA3)

Por último, a outra professora que não consegue justificar porque continua respaldando sua prática em determinadas ideias (atividades lúdicas e músicas) é a professora Natasha:

[60] **Camila:** E porque que você respalda o seu trabalho nessas ideias? Você acha que está dando certo? Você acha que tem que modificar?

Natasha: Não sei, mas tem muita coisa que eu quero modificar, muita mesmo, e cada dia que passa, eu converso com outros professores, com vocês... por exemplo, como lidar com um aluno indisciplinado [...] porque eu não sei lidar com isso ainda, não tinha enfrentado esse tanto de aluno te desobedecendo [...] Outra coisa é que eu acho que eles têm capacidade de fazer mais do que eu proponho, às vezes eu acho que eles não dão conta, fico falando “nem alfabetizado não é... então não vou puxar tanto”, mas não é assim. (SRA4)

Apesar de não justificar porque segue ensinando da forma como ensina, Natasha, assim como Teacher, consegue identificar o que precisa mudar em sua prática. São dois pontos específicos: de acordo com a professora, ela precisa encontrar caminhos para entrar no universo de seu(sua) aluno(a), de forma que a relação professor(a)-aluno(a) melhore, e para amenizar os problemas com a indisciplina, fator esse que tem interferido negativamente em suas aulas. Além disso, percebe também uma necessidade de propor atividades mais desafiadoras a seus(suas) alunos(as).

Quando pergunto à Natasha a quais interesses sua prática serve, ela responde de forma um tanto quanto superficial: “Ah, aos interesses dos alunos de aprender essas palavras pra depois poder fazer frases, falar se eles têm gatinho, se eles têm cachorrinho, se eles não têm vaquinha, essas coisas” (SRA4). Ou seja, ela não consegue confrontar sua prática com um contexto histórico-social mais amplo (Smyth, 1991), buscando compreender de que forma ela poderia contribuir para a formação de um(a) aluno(a) mais ativo(a), crítico(a), reflexivo(a) e autônomo(a). Enfim, percebemos na professora uma postura ingênua em relação ao ensino. Não entendo o porquê dessa postura de Natasha aqui, mas acredito que ela não tenha compreendido bem o sentido do questionamento proposto, pois mais à frente, na etapa reconstruir, ela apresentará uma postura mais clara e explicativa.

Já Vanessa parece estar mais segura ao analisar por que continua realizando o ensino que realiza, confrontando-o com os interesses de seu alunado:

[61] Eu continuo trabalhando assim porque eu gosto de sair de uma atividade com a certeza de que eles entenderam tudo, eu não passo para frente, às vezes eu fico três aulas em um texto, como esse [diálogo] que eu estou trabalhando, para ter certeza de que a maioria conseguiu compreender aquilo ali, entendeu para que serve. E a que interesses minha prática serve? Acredito que aos interesses dos alunos, para eles terem contato com um maior número de estruturas que eles puderem, dentro de um vocabulário básico, tempo presente dos verbos que são simples, do cotidiano, que eles vão ver com mais frequência, pequenos diálogos. (SRA4)

Vanessa justifica por que segue ensinando da forma como ensina, com enfoque em atividades de compreensão auditiva (músicas e diálogos) e atividades de leitura e escrita

(pequenos diálogos e parágrafos), referindo-se à necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem da turma, postura essa que, acredito eu, só tem a contribuir com a formação dos(as) alunos(as). Entretanto, ao mesmo tempo, se entendemos a aprendizagem como um processo, não há necessidade de permanecer, por exemplo, no estudo de determinado texto por várias aulas a fim de que o(a) aluno(a) compreenda palavra por palavra, como o faz Vanessa.

Por fim, Elinor é a única professora-participante que responde a esses últimos questionamentos da etapa confrontar de modo diferente. Visto que ela já havia apresentado motivações pessoais para o trabalho que desenvolve com o ensino crítico de LE (excerto [55]), apenas a questionamos a quais interesses sua prática estava servindo. Sem dúvida alguma, Elinor responde, em poucas palavras, que suas ideias, pressupostos e saberes incorporadas a sua prática servem aos interesses dos oprimidos, principalmente dos negros: “A que interesses servem? Eu acho que aos dos oprimidos, claro, da raça negra que é oprimida, e acho que é isso, tomara que sirva mesmo.” (SRA2) Ou seja, fica mais do que claro que, apesar de seu trabalho se justificar por uma motivação pessoal, ela não deixa de demonstrar uma preocupação social maior, buscando formar um(a) aluno(a) mais consciente, crítico(a) e ativo(a) por meio do ensino da língua inglesa.

Ao fim desta seção, em que o objetivo era analisar como refletimos sobre nossa prática docente, seguindo as etapas informar e confrontar, questiono se conseguimos atingir o que propunha Smyth (1991). Para o autor, nessas duas etapas, o(a) professor(a) precisa informar sua prática e localizá-la no contexto sócio-histórico, buscando compreender as condições sociais, políticas e institucionais que envolvem o ensino a fim de transformá-las através da reconstrução de suas ações. É nesse sentido em que se configuraria a reflexão crítica de que fala Smyth (1991). E ao pensar sobre o que espera o autor em cada uma dessas duas etapas e avaliar os dados aqui apresentados e analisados, acredito que as professoras-participantes, em sua maioria, não realizaram o que é proposto. Posso dizer que compreendemos as condições locais de nosso contexto de ensino e buscamos meios de lidar com elas, adaptando nossa prática à realidade (salas cheias, indisciplina, falta de material como livros didáticos, dicionários e cópias) e recorrendo às experiências como aprendiz da língua-alvo, mas não analisamos as conjunturas sociais, políticas, históricas que estruturam o ensino e nos engessam.

Findadas as discussões a respeito da etapa informar e da etapa confrontar, passo agora à análise dos dados da terceira e última categoria.

3.3 As influências da reflexão colaborativa no saber e na prática docente das professoras-participantes

Nesta terceira e última categoria de análise, busco verificar as mudanças provocadas pela reflexão colaborativa (SMYTH, 1991), nas professoras-participantes, no que se refere a contribuições para o saber e a prática docente de cada uma. Para tanto, analiso dados obtidos nas sessões sobre aula gravada (SRA), no momento em que buscamos *reconstruir* (SMYTH, 1991) nossa prática, e na sessão reflexiva final (SRF). E quando falamos em mudança, ela pode ser tanto *cognitiva* como *comportamental* (PENNINGTON, 1995 apud PESSOA e SEBBA, 2006).

De acordo com Guskey (2002), a mudança do(a) professor(a) deve começar na prática, ou seja, há primeiramente uma mudança comportamental para que depois haja uma mudança cognitiva, pois é a experiência que irá influenciar os saberes e atitudes do(a) professor(a) em relação ao ensino ao observar que algo pode funcionar na prática. Entretanto, nesta pesquisa, posso dizer que houve mais mudanças cognitivas do que comportamentais, segundo informam as próprias professoras-participantes, e quando mencionamos mudanças na prática, elas são verificadas prioritariamente em nossos relatos, ou seja, narramos o que mudamos em sala de aula, mas essas aulas não foram registradas.

Já na etapa confrontar, em que buscávamos localizar nossa prática em um contexto histórico-social mais amplo, Teacher, Natasha e eu percebemos uma necessidade de mudança de nossas ações pedagógicas (como vimos na seção anterior) e essa percepção, segundo Pennington (1995), é o ponto chave para que a mudança do(a) professor(a) aconteça e para que ele(a) se desenvolva profissionalmente.

Após analisarmos como descrevemos, informamos e confrontamos nossa prática docente, passamos então para a análise da última etapa do processo reflexivo: reconstruir. Segundo Smyth (1991), nessa etapa, após relacionarmos o que informa nossa prática com o contexto político e social mais amplo, podemos enxergar as injustiças sociais da sociedade que tantos problemas causam para o ensino e, assim, conseguimos rever nossa prática, buscando reformulá-la, a fim de melhor contribuir para uma formação crítica e emancipadora dos(as) alunos(as). Ao nos questionarmos sobre o que faríamos diferente em determinada aula, nossa reconstrução girava em torno de dois aspectos: ora nos referimos a um trabalho mais satisfatório com a língua-alvo, a fim de que o(a) aluno pudesse praticar mais a língua inglesa, ora nos referimos à importância de um ensino mais crítico através da inserção e discussão dos temas transversais (PCN, BRASIL, 1998) ou outros temas críticos.

Na tentativa de reconstruir uma de minhas aulas, Natasha, Vanessa e Teacher dão sugestão de atividades relacionadas ao conteúdo linguístico:

[62] **Camila:** Vocês acham que eu poderia fazer alguma coisa diferente nessa aula minha? Ou alguma sugestão pra próxima aula, porque eu vou continuar com esse assunto... uma sugestão, sei lá, alguma produção ou algo mesmo dessa aula que não ficou bom.

Natasha: Eu sugeriria que eles pesquisassem alguma outra música, outros exemplos de estrangeirismos, entendeu?

Teacher: Poderia até gerar um trabalho pra eles apresentarem.

Vanessa: Eles podem, por exemplo, tirar foto de lojas, de vitrine.

[...]

Teacher: Ah, e outra coisa, eu sugeriria que você pegasse essas palavras, algumas delas, e tentasse construir frases com eles, usando essas palavras, mas em inglês, por favor! Tenta produzir alguma coisa na língua inglesa, pra eles pensarem na língua.

Natasha: Daí eles vão precisar da ajuda de um dicionário.

Camila: Não sei. Só tem o meu dicionário e acho que eu que acabaria escrevendo todas as frases e eles copiando. (SRA1)

De acordo com o excerto, não concordo com a sugestão de Teacher. Ela sugere a produção escrita de frases, usando estrangeirismos que aparecem na música *Samba do approach*. Além de ser uma atividade em que os(as) alunos(as) dependeriam muito do auxílio constante da professora, não acredito que seja uma atividade significativa, no sentido de que a produção de frases aleatórias não envolve a produção de mensagens autênticas que sejam importantes para uma situação real de interação.

Em seguida, Elinor sugere um trabalho relacionado a um ensino mais crítico através da discussão temática: “Você pode fazer eles pensarem mais na questão social deles mesmo [...] tocar na questão do preconceito linguístico também, questionar por que o estrangeirismo é mais chique, dá mais *status*, tocar na questão da variedade linguística deles” (Elinor, SRA1). Já essa atividade de discussão parece estar mais próxima da minha proposta de ensino (etapa descrever – excerto [28]) e, acredito eu, contribui para uma formação mais crítica e emancipadora dos(as) alunos(as).

Quanto à aula de Elinor, ao buscarmos reconstruí-la, a professora se refere a um trabalho mais satisfatório com a estrutura da língua-alvo, ao sugerir a retomada do verbo *be* durante a descrição da aparência física de determinadas pessoas representadas por figuras, como podemos ver no diálogo a seguir:

[63] **Elinor:** Como poderia fazer as coisas de forma diferente? Eu já colocaria *She is* não sei o quê, *she's tall*, *she's fat*, não sei se eu usaria *fat*, porque eu tenho uma controvérsia com essa palavra.

Camila: Porquê? Ah, eu lembro que a gente falou com aquela amiga sua e ela falou que qualquer palavra relacionada a isso é pejorativo: *fat*, *chubby*.

Elinor: Pois qual outra a gente vai usar?

Camila: *Overweight*, mas também é um eufemismo. Acaba ficando pejorativo.

Teacher: Mas *overweight* é aquele obeso.

Camila: Mas é uma questão que também é interessante trabalhar. (SRA2)

Além disso, outro tema crítico surge como sugestão de trabalho, que é a questão das pessoas acima do peso em relação aos padrões de beleza. Ou seja, há em Elinor uma tentativa de reconstrução de sua aula que leva em conta uma preocupação tanto com a língua-alvo quanto com temas críticos, de forma que a formação de seu(sua) aluno(a) seja mais ampla, crítica e emancipadora.

Outra tentativa de reconstrução da prática docente, em que consideramos tanto um trabalho diferenciado com a língua-alvo quanto a inserção de temas críticos, é quando discutimos sobre a aula de Teacher:

[64] **Teacher:** Eu queria falar mais inglês na aula, exigir mais, porque no início do ano, eu comecei com as frases *Teacher, may I go out? May I drink water, please? Come here, please!* e tal, mas é cansativo. Toda hora que você vai falar com o aluno, você tem que pedir para ele falar em inglês, aí vai indo você esquece e simplesmente para de usar. [...] quando eu vou explicar alguma coisa e eles me chamam, parece que é uma coisa tão urgente, e tem tanto aluno me chamando que, se eu for parar para esperar eles falarem em inglês, eu perco muito tempo [...] mas eu gostaria muito de usar mais o inglês na sala de aula [...]
[...]

Camila: Nessa última questão, eu acho que você poderia inserir um tema. Eu achei legal a ideia da Sofia quando ela falou de aquecimento global, que é um tema que daria para você colocar dentro desse conteúdo das estações, conversar com eles, sabe, um modo de discutir com eles sobre esse assunto que está tão em voga que é a questão da natureza.

Vanessa: É, refletir por que o clima está mais quente. (SRA3)

No que se refere à reconstrução da prática docente de Teacher relacionada ao trabalho que realiza com a língua-alvo, a professora expressa uma vontade de dar um maior enfoque na oralidade da língua inglesa e Elinor sugere o uso de gesticulações. Além disso, o discurso de Teacher chama a atenção para um problema bastante presente no contexto de ensino público. Quando a professora se refere ao fato de que é *cansativo* e demanda *tempo* trabalhar com a oralidade da língua inglesa, ela faz referência, na verdade, às condições desse contexto, em que o grande número de alunos(as) por turma e a carga horária insuficiente prejudicam o ensino de LE na escola pública. Já no que se refere à importância de um ensino mais crítico através da inserção e discussão de temas, somos eu e Vanessa que sugerimos o trabalho com o tema *aquecimento global*.

Também durante a discussão de uma das aulas de Natasha, nossa tentativa de reconstrução girava tanto em torno da forma de abordagem do conteúdo linguístico como do tema crítico a ser discutido com os(as) alunos(as):

[65] **Camila:** Como eu fico sempre procurando ensinar LE através de um tema, eu acho que aqui você poderia ter discutido com eles sobre como as pessoas tratam os animais, sobre a sociedade protetora dos animais, os animais em extinção, sabe.

[...]

Natasha: Eu também acho [...], mas eu tenho que fazer mais coisa também, porque só ficar nesse *I have, I don't have* determinado animal não dá. [...] e outra, eu também acho que ficar só no vocabulário solto assim não adianta, quer dizer, o menino não pode falar que sabe inglês se só sabe falar o nome dos animais. (SRA4)

Novamente, sou eu quem levanta a questão relacionada à importância de um ensino mais crítico através da inserção e discussão de temas, como o do *trato aos animais* e dos *animais em extinção*. Entretanto, o que é mais interessante nesse excerto é que, apesar de Natasha não ter conseguido, na etapa anterior, confrontar sua prática com um contexto sócio-histórico mais amplo (SMYTH, 1991), ela percebe aqui que ensinar o vocabulário sobre animais para que seus(suas) alunos(as) aprendam a falar “se eles têm gatinho, se eles têm cachorrinho, se eles não têm vaquinha” (Natasha, SRA4) não é suficiente. Ou seja, já verificamos na professora uma mudança, mesmo que cognitiva. Natasha, que antes afirmava que já estava bom que seus(suas) alunos(as) soubessem algumas palavrinhas e frases (excerto [17]) e que não precisava exigir tanto deles(as) (excerto [43]), agora compreende a necessidade de atividades mais desafiadoras.

Por último, durante discussão sobre uma das aulas de Vanessa, é o único momento em que nossa tentativa de reconstrução de sua prática permanece apenas em torno do ensino da língua-alvo, talvez porque Vanessa já buscava ensinar a língua inglesa através de temas (por exemplo, os relacionamentos virtuais):

[66] **Camila:** Nessa aula, você [Vanessa] acha que tem alguma coisa que você faria diferente?

Natasha: Se desse, eu acho que seria bom eles fazerem um diálogo, eles mesmos, em pares.

[...]

Vanessa: É, eu acho que seria legal se eles pudessem fazer alguma coisa parecida, mas acho difícil colocar eles para criarem diálogos como esse [da atividade de compreensão oral], muito grande, teria que ser alguma coisa menor... no final do Ciclo II dá certo colocar eles para criar um diálogo em dupla e apresentar na frente da turma, às vezes dá certo... eles já criaram um em casa para depois apresentar. (SRA4)

Analisando o excerto acima, há aqui, na verdade, uma sugestão de atividade que poderia ser proposta após a atividade de compreensão oral realizada na aula de Vanessa. Ou seja, nenhuma das professoras-participantes se pronunciam em relação ao que poderia ser modificado na prática de Vanessa.

Como sugere a proposta de Smyth (1991), devemos, nessa etapa, enxergar as injustiças sociais da sociedade que causam problemas para o ensino e rever nossa prática, buscando reformulá-la, a fim de melhor contribuir para uma formação crítica e emancipadora dos(as) alunos(as). Porém, quando nossas reflexões giram em torno de uma reconstrução da prática com vistas a um trabalho diferenciado com a língua-alvo e à inserção e discussão de temas transversais ou outros temas críticos, não parece haver uma preocupação maior com as práticas sociais que envolvem a linguagem, de modo que os discursos e as ideologias relacionadas à manutenção das desigualdades sociais sejam desconstruídas. Nossa reconstrução permanece no nível micro, com sugestão de atividades que enfoquem uma estrutura da língua-alvo ou uma habilidade de modo diferente. Ou seja, nossas discussões ainda permanecem no nível das habilidades linguísticas, embora a preocupação com a abordagem de temas críticos em sala de aula seja uma tentativa de relacionar o ensino da língua inglesa com um contexto mais amplo.

Após analisarmos a última etapa do processo reflexivo sugerido por Smyth, em que buscamos rever nossas ações e reformulá-las, passamos agora para a análise de alguns dados da SRF, em que informamos sobre contribuições da reflexão colaborativa proposta por Smyth (1991) para nosso saber e prática docentes e sobre possíveis mudanças ocorridas. Primeiramente, falamos sobre contribuições pedagógicas e identitárias da pesquisa. As contribuições pedagógicas estão relacionadas às atitudes e atividades realizadas pelas professoras-participantes que influenciaram uma e outra, ao ensino crítico de línguas e à prática de leitura em LE. E as contribuições identitárias estão relacionadas à motivação para o trabalho e ao empoderamento do(a) professor(a) proporcionados pelos encontros.

A professora Vanessa começa falando sobre contribuições pedagógicas:

[67] Contribuir para minha prática, contribuiu MUITO, muito mesmo. Usei muitas coisas que eu vi nas aulas das outras e nas discussões a gente vê que a gente enfrenta problemas semelhantes, quando a outra age ou fala em determinada situação. Daí se acontece uma coisa semelhante, eu sei como agir, falo a mesma coisa, faço do mesmo jeito. Então usei muita coisa que vi aqui e pensei muito, sobre algumas aulas que dei, como foi, para que eu fiz aquilo [...]. (SRF)

Quando Vanessa fala sobre contribuições pedagógicas da pesquisa para seu saber e prática docentes, ela se refere principalmente a atitudes e atividades realizadas pelas outras professoras-participantes que a influenciaram de alguma forma. A professora Natasha também fala de contribuições pedagógicas:

[68] As discussões contribuíram para minha prática, usei idéias de vocês nas minhas atividades e também refleti mais, por assim dizer. Por exemplo, a Elinor, que trabalha com essa questão de conscientizar os meninos, do tratamento igual com todo mundo, de negros e tal, porque às vezes a gente vê essas coisinhas mínimas acontecendo e não dá importância para isso e é importante a gente discutir sobre preconceito e racismo com as crianças [...] eu vi que dá para trabalhar, é difícil, mas dá para trabalhar uma discussão mais crítica nas aulas, não só o inglês, a língua pela língua. (SRF)

Natasha também se refere a atitudes e atividades realizadas pelas outras professoras-participantes que influenciaram suas ações em algum momento durante o ano letivo de 2008. Mas o que chama atenção é a contribuição das discussões sobre as aulas de Elinor para seu saber docente. Ela demonstra ter refletido mais criticamente durante essas discussões sobre como o ensino deve buscar formar o(a) aluno(a) de modo mais emancipador através temas críticos. Além disso, afirma ter despertado em si uma vontade de continuar estudando, cursar um mestrado e depois um doutorado, o que demonstra um crescimento da professora-participante. Outra contribuição de que fala Natasha é a prática de leitura em LE:

[69] Outra coisa que não falei, mas que achei que contribuiu, não para esse ano, porque não dá mais tempo, mas conscientizar sobre essa questão da leitura [...] preciso trabalhar essa questão dos cognatos, essas dicas para eles conseguirem ler com mais facilidade sozinhos, estratégias para o aluno ficar mais autônomo, sem ficar precisando de ajuda ou de dicionário toda hora. (SRF)

Natasha demonstra ter mudado cognitivamente e visa mudanças comportamentais em sua prática docente para o ano letivo seguinte (2009). Teacher também fala de contribuições pedagógicas das discussões sobre as aulas de Elinor:

[70] Eu fui ajudada demais por essas discussões, o que uma e outra fala, elogia, fala que faz diferente, acho que isso é o mais produtivo mesmo [...] no meu caso tinha coisas que eu não acreditava e não fazia mesmo e batia o pé, achava que era perda de tempo, que é aquela questão de trabalhar com temas transversais [...] eu falava que não ia trabalhar, que estava ali para ensinar inglês [...] não sou formada para isso, não sou obrigada a saber disso [...] aí aprendi que não, com a Elinor principalmente, que o problema é seu sim, que você tem que abraçar a causa e que dá para trabalhar isso, ensinando a língua inglesa, que eu acho que foi o ponto mais produtivo para mim. (SRF)

E eu também menciono as contribuições pedagógicas da pesquisa relacionadas às discussões sobre o ensino crítico de línguas através de temas. Relato, inclusive, mudanças em minha prática:

[71] [...] no início eu trabalhava bem só a leitura [...] era mais fácil trabalhar a leitura e era também como eu conseguia trabalhar temas críticos [...] mas a partir das discussões aqui no grupo eu vi que dá para associar a questão dos temas com a oralidade e eu passei a trabalhar um pouco mais de oralidade [...] não deixei de trabalhar a leitura, mas comecei a trabalhar produção oral e produção escrita também. [...] Agora a gente passou a produzir frases, textos pequenos, parágrafos, e sempre dentro de um tema. Então para mim teve uma influência e uma mudança bem grande. (SRF)

Os excertos [67] a [71] ilustram como a mudança do(a) professor(a) tende a seguir uma experiência bem-sucedida de um(a) colega(a) profissional da área. Ou seja, o(a) professor(a) observa como determinada prática funcionou com o(a) colega e busca experimentá-la. Só assim ele(a) verificará na prática como algo pode funcionar no ensino. E, após a mudança da prática, é possível a mudança de teorias, saberes e atitudes do(a) professor(a) (GUSKEY, 2002). Apesar de eu ser a única professora-participante que relata mudanças na prática, Natasha e Teacher, ao falarem sobre as contribuições da pesquisa, fazem previsões sobre o que podem mudar no futuro, após observarem que o ensino crítico de línguas funcionou na prática de Elinor. Ou seja, aqui elas já demonstram uma mudança cognitiva.

Quanto às contribuições identitárias da pesquisa para o grupo de professoras-participantes, Elinor e eu nos referimos a elas. Eu começo me reportando à questão da solidão do(a) professor(a) em seu ambiente de trabalho e do nosso empoderamento decorrente da reflexão colaborativa:

[72] Uma coisa que foi muito rica para mim com os encontros é a questão da solidão na escola. A gente começou a dar aula agora e eu achava muito solitário, porque você é isolado ali na sua disciplina. A gente estava começando a carreira e querendo compartilhar ideias, experiências e tal, e não tinha ninguém da nossa área para conversar, eu sentia muita falta disso. E com o grupo, a gente pode compartilhar situações, experiências, contar histórias, discutir conflitos que a gente tinha e, nesse sentido, essa solidão na escola foi amenizada, porque a gente teve esse momento aqui para discutir essas angústias enfrentadas na escola. [...] e nossas discussões nos deram um certo empoderamento, pelo menos eu me sinto mais segura na escola do que eu faço, mais segura com a flexibilidade que a gente tem de voltar atrás em algo, com consciência, com criticidade, e tudo isso devido aos encontros aqui. A gente compartilhava às vezes as mesmas experiências, eu contava para vocês o que eu fazia e o que eu deixava de fazer e a gente ficava aqui refletindo sobre isso, voltava atrás, reconhecia que não tinha pensado em outros aspectos, aí repensava, reelaborava, então isso foi muito importante para mim. (SRF)

Logo depois, Elinor fala da contribuição de nossas reflexões colaborativas na manutenção de nossa motivação para o trabalho com a educação, o que também resulta no fortalecimento das professoras-participantes como profissionais:

[73] **Elinor:** E o que eu gostei mais nas discussões foi que a gente não se sente vítima do sistema. A gente não ficou assim “Ai, não aguento esse muleque!”, sabe.

Camila: A gente não deixa de trabalhar, colocando como justificativa os problemas e as dificuldades encontradas na escola pública, não é?

Elinor: É, eu gostei disso. Meu maior medo, quando eu fiz o concurso, era de me desencantar de tal maneira que quisesse sair da área da educação. E isso não aconteceu, é uma coisa que começou a dar prazer [...] Agora eu estou na fase do amor, estou muito apaixonada pelo que faço, então esses encontros contribuíram para isso, para não deixar essa chama apagar! [risos] Não quero ficar amargurada, esse era o meu medo. Eu achava que as minhas aulas eram uma bagunça, que eu não estava fazendo nada direito e aí quando eu assisti à minha aula, eu vi que tinha uma coerência, que tinha algo funcionando [...] então os encontros contribuíram didaticamente e psicologicamente [...]. (SRF)

De acordo com Magalhães e Celani (2001), esse tipo de pesquisa, em que o(a) professor(a), numa investigação colaborativa, avalia seus modos de ensinar e agir dentro do contexto escolar o empodera, pois sua voz é ouvida e ele(a) tem a oportunidade de teorizar sobre o processo de ensino-aprendizagem e o contexto em que atua. Esse tipo de trabalho, segundo Zeichner e Liston (1991), é muito importante para que os(as) professores(as) se apoiem e se estimulem mutuamente, pois, como sabemos, as condições estruturais do ensino regular (em especial, na escola pública) são estranguladoras e trabalhar sozinho, na tentativa de melhorar esse ensino, é extremamente árduo, como bem explica Dias da Silva (2005). Dessa forma, quando o(a) professor(a) tem a oportunidade de refletir colaborativamente, ele(a) sai da solidão profissional e consegue ter mais forças para continuar buscando conhecimento. Acredito que seja nesse sentido, como apontamos Elinor e eu, que esta pesquisa contribuiu para cada professora-participante.

Por último, analisemos como informamos sobre possíveis mudanças ocorridas em nosso saber e em nossa prática docentes, segundo relatos da sessão reflexiva final (SRF), embora provocar mudanças não fosse um dos objetivos desta pesquisa. O que se almejava era verificar os resultados da reflexão colaborativa (SMYTH, 1991) para as professoras-participantes, no que se refere a contribuições para o saber e a prática docente de cada uma. Em resposta à questão 3, proposta para discussão durante esse encontro, três professoras-participantes afirmam não ter mudado sua prática nem seu saber docente no que se refere ao que deve ser ensinado nas aulas de língua inglesa, ao passo que uma professora afirma ter mudado seu posicionamento em relação a isso e outra afirma ter mudado sua prática.

Vanessa é uma das professoras que não mencionam mudanças cognitivas ou comportamentais no que se refere ao enfoque de uma habilidade linguística no ensino de LE (neste caso, a leitura). Ela continua trabalhando com atividades de compreensão oral (músicas e diálogos) e atividades de leitura e escrita (pequenos diálogos e parágrafos):

[74] Continuo trabalhando do mesmo jeito. Ainda tenho alunos que não conseguem ler na língua materna ainda, então como eu vou trabalhar só leitura [em LE] com eles? E acho que não é interessante também, acho que na faixa etária deles, eles não conseguiriam ficar presos só a esse tipo de habilidade em todas as aulas de LE, eu acho muito pesado [...] e acho que o que torna até a aprendizagem mais agradável é eles poderem trabalhar com outras habilidades. (SRF)

Assim como Vanessa, Elinor e Teacher também não apresentam mudanças cognitivas ou comportamentais em relação ao enfoque na habilidade de leitura no ensino de LE. Elinor continua buscando o ensino das quatro habilidades linguísticas, e Teacher continua enfocando atividades de leitura e escrita de frases, diálogos e pequenos parágrafos, embora tenha expressado, no excerto [64], vontade de praticar mais a oralidade com seus/suas alunos/as:

[75] Eu também não mudei não. Depois que a gente assistiu às aulas das meninas todas, nossas aulas, vi que eles gostam de *listening*, que eles conseguem acompanhar. Então a leitura é uma parte do letramento só. Eu acho que temos que ter várias formas de letramento. Não somente a leitura. (Elinor, SRF)

[76] Eu não mudei. Depois das nossas reuniões, eu tive certeza de que eu não estava fazendo algo errado [...] nossas reuniões me deram mais segurança ainda para poder investir nessa outra parte [...] se você for pôr o aluno para trabalhar só leitura em LE, você vai matar a vontade que ele tem de aprender uma LE. (Teacher, SRF)

Já Natasha demonstra duas mudanças cognitivas. A primeira em relação ao que deve ser ensinado durante as aulas de LE: “Eu mudei meu posicionamento, porque eu comecei a pensar que eu tenho que trabalhar mais é leitura mesmo [...] e porque eu trabalhava pouco a leitura, eu trabalhava mais a oralidade com eles” (Natasha, SRF). E a segunda mudança se refere a como suas aulas poderiam ser ministradas de modo mais crítico:

[77] Eu pensei em mudar, mas o ano que vem, porque agora já está no final do ano e não dá para fazer muita coisa. Eu aprendi, principalmente com a Elinor, a importância de trabalhar com temas, o racismo... e a Vanessa que também falou que trata de sexualidade [...] eu acho assim, trabalhar só a estrutura da língua não é muito válido, tem que trabalhar alguma coisa além [...] eu vou mudar minha prática, vou ter que me doar muito, mas vou mudar, tem que sentar, estudar, pensar e tentar mais. (SRF)

Por fim, eu relato uma mudança comportamental. Minha prática deixa de focar a leitura:

[78] No meu caso, eu mudei demais. Eu trabalhava mais leitura quando eu entrei, eu estava preocupada com as dificuldades que os alunos tinham e a maneira que eu achei mais fácil de trabalhar com temas críticos foi através da leitura [...] mas o que eu notei foi que com as turmas da sexta e da sétima séries, que tem os meninos mais jovens, eles ficavam *bored*, daí quando eu comecei a trabalhar mais com a oralidade, nossa, rendeu demais! [...] estou tentando trabalhar as quatro, *listening* não tanto assim, com CD e tal, mas um pouco de fala, produção escrita, mudei muito. (SRF)

Apesar de minha prática ter mudado, trabalhando com outras habilidades que não mais somente a leitura, minha preocupação com as discussões temáticas continua:

[79] [...] durante nossas discussões eu comecei a pensar sobre a oralidade, então comecei a modificar o que eu estava fazendo, tentando trabalhar a língua associando com o tema, trabalhando produção escrita e produção oral. É a dificuldade é conciliar a estrutura da língua e um tema, mas é bem gritante a diferença da minha aula do início do ano para agora [...]. (SRF)

Como vemos, a reflexão colaborativa proposta por Smyth (1991) teve muito a contribuir com a prática e o saber docente de cada professora-participante. Verificamos algumas mudanças tanto em nossos posicionamentos e teorias pessoais, como em nossas ações. Entretanto, independente de qualquer mudança, é impossível dizer que saímos desta pesquisa da mesma forma com que entramos. De alguma forma, pudemos ver e rever nossos saberes, posturas e atitudes em relação ao ensino, e esse exercício de reflexão já nos torna diferentes diante da caminhada de ensinar e aprender. Além disso, é necessário destacar que a discussão a respeito das habilidades linguísticas é, aqui, retomada, ou seja, ainda discutimos o ensino de LE de modo fragmentado. Entretanto, ao mesmo tempo, me parece que Elinor passa a perceber o ensino de leitura como uma parte do processo de letramento do(a) aluno(a); em outras palavras, o ensino de leitura em LE que foi assunto conflituoso entre as professoras-participantes parece ser mais bem compreendido por Elinor.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa foi importante para que nós, professoras-participantes, pudéssemos, num trabalho de ação e reflexão, analisar nosso próprio contexto de trabalho, observando o que vem funcionando ou não no ensino. Compartilhando e discutindo experiências, sejam as nossas próprias e/ou as das outras colegas, começamos a aprender como atuar no contexto escolar público municipal, pois, como defende Smyth (1991), é assim que nos tornamos professores(as) e nos desenvolvemos profissionalmente. Nesse sentido, é importante discutirmos, ainda que de modo breve, sobre os resultados de nosso trabalho desenvolvido durante o ano letivo de 2008.

Durante a SRF, discutimos uma questão que pontuava a relação entre nossas expectativas em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas municipais e os resultados alcançados pelos(as) nossos(as) alunos(as) e até que ponto estávamos satisfeitas com o trabalho desenvolvido. Eu sou a primeira participante a discorrer sobre o assunto:

[80] [...] eu não estou 100% satisfeita, eu estou satisfeita com o trabalho que eu desenvolvo com aqueles alunos frequentes, aqueles que escrevem pequenos textos, que entendem o que eu falo, principalmente na sexta e na sétima série que é onde há uma frequência maior dos alunos [...] Então minhas expectativas não eram muito boas em relação ao ensino e foram quebradas [...] porque no início do ano eu ficava pensando que à noite ia ser bem difícil [...] mas eu consegui fazer um trabalho de leitura, que contribuisse com o desenvolvimento deles no sentido da leitura crítica, pensar, não ficar só no texto, relacionar com outras coisas, e eu acho que isso foi bom para eles [...] eles conseguem entender muitas palavras, pegam textos na internet [...] textos curtos, manchetes e compreendem muita coisa, alguns conseguem entender alguma música, falam alguma coisa ou outra [...]

Como vemos, meu grau de satisfação varia de acordo com os(as) alunos(as), ou seja, há alunos(as) que demonstram aprendizado e outros(as) não, e minha satisfação é maior em relação àqueles(as) frequentes, que mostram que aprenderam algo. Assim como eu, Vanessa também afirma estar em parte satisfeita com os resultados, devido àqueles(as) alunos(as) que demonstraram desenvolvimento na língua-alvo:

[81] Eu achei essa pergunta mais difícil. Assim, o resultado é muito diferente de um aluno para o outro [...] tem aluno que escreve um texto PERFEITO, usando o *Simple Present* direitinho, sabe, falando de uma outra pessoa, falando deles, usando tudo, preposição, então assim, com alguns alunos eu tive um resultado muito bom e, no geral, eu sei que eu sempre volto em coisas de vocabulário, coisas que eu trabalhei no começo do ano, e sempre que eles veem aquilo, eles sabem, então eu fico satisfeita com isso, mas não 100% [...] então o inglês não atinge 100% de tudo o que eu ensinei, mas alguma coisa eles absorveram.

Da mesma postura é a professora Elinor:

[82] Eu não estou muito satisfeita com a forma com que trabalhei alguns temas, de forma meio desorganizada, então algumas coisas que eu disse ficaram muito mal ditas para eles [...] e pensando em resultados, estou, na verdade, mais ou menos satisfeita. É como a Vanessa estava dizendo, tem aluno lá que não sabe falar *Thanks*, que não sabe nada, mas tem aluno que sabe ler, que sabe escrever texto bonitinho. Então existe um resultado, um aprendizado, mas eu queria que fosse uniforme.

Já a professora Teacher não argumenta muito sobre o assunto:

[83] Eu também tinha expectativas ruins em relação ao ensino, mas na prefeitura minhas expectativas foram quebradas, porque eu gostei de algumas coisas [...] os resultados não foram tão bons [...] mas eu acho que eu fiz um bom trabalho em algumas turmas. Eu fico um pouco satisfeita, não sei, é que eu sou muito insegura.

E o grau de satisfação da professora Natasha está mais relacionado ao desempenho de seus(suas) alunos(as) em meio a indisciplina, que tanto a incomodava em sala de aula:

[84] Eu estou em parte satisfeita com meu trabalho, porque eu acho que no começo do ano eu desenvolvi um trabalho melhor, de cobrança e tal, mas aí eu acho que fui me desgastando, todo dia eu falava a mesma coisa e os mesmos alunos não faziam tarefa [...] e por causa de tanta indisciplina, eu acho que eu fui relaxando nesse último semestre [...] eu sei que preciso sistematizar mais minhas aulas para que no ano que vem saia um resultado melhor [...] no começo eu fiquei muito satisfeita, tinha muitos alunos escrevendo, pronunciando as palavras certinho, usando o inglês certinho, respondendo, falando comigo [...] mas aí pelo desgaste [...] eu comecei a nivelar os meninos por baixo, sabe, por ter muitos analfabetos na sala, mas eu percebi que eles podem ser cobrados muito mais além do que eu faço. [...] então eu estou parcialmente satisfeita [...] com as nossas reuniões, eu percebi que eu preciso estudar mais, não achar que os meninos não são capazes, porque eles são capazes! O negócio é que eu acho que eles não são cobrados em casa, acompanhados pelo pai e pela mãe [...] Não sei, é tanto problema que eu não sei explicar [...] aí eu fico pensando ... a mãe fica o dia inteiro fora de casa e os professores têm que dar conta? Claro que ela está trabalhando para sustentar seus cinco, seis, sete filhos [...]

Para a professora, o problema perpassa a falta de acompanhamento dos estudos dos(as) alunos(as) pelos pais e mães. Ou seja, ela se queixa da falta de compromisso da família com a escola, o que provoca resultados ruins em termos de rendimento escolar da criança. Mas essa questão, como sabemos, já perpassa outra que são os problemas enfrentados no ambiente familiar, muitas vezes fruto da situação social em que vivem.

Mas o que é interessante observar nos últimos cinco excertos é que, de alguma forma, os(as) alunos apresentam aprendizado. Apesar dos problemas e dificuldades encontradas nas escolas municipais e das expectativas, em sua maioria ruins, em relação ao ensino de LE no contexto público, as professoras relatam que conseguiram desenvolver um bom trabalho com alguns(algumas) alunos(as). O que não há é uniformidade nos resultados alcançados e, como bem ressalta Teacher, “a gente nunca vai ter isso na escola” (SRF), pois a escola é mesmo heterogênea, cada turma é composta de alunos(as) com suas variadas especificidades, facilidades e dificuldades. Sendo assim, nunca há 100% de aprendizagem, pois esse processo é impossível de ser medido, o(a) aluno(a) nem sempre aprende o que objetivamos ensinar, além de sempre haver algo novo a ser aprendido. O conhecimento é infinito, assim como nossa capacidade de aprender. Conseqüentemente, não podemos também estar 100% satisfeitas com o trabalho realizado e os resultados alcançados. O importante é que, de alguma forma, há resultados. Embora haja vários trabalhos de pesquisa que apontam para a má qualidade do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras, como informa Schlatter (2009), é necessário também investigar e apresentar trabalhos que discutam experiências bem-sucedidas na escola ou que ofereçam alternativas para esse contexto. Enfim, os bons resultados, mesmo que pequenos, precisam ser relatados.

Resta relacionar os resultados atingidos por nossos(as) alunos(as) ao processo de reflexão proposto por Smyth (1991). Para o autor, esse processo tem como objetivo final a

reformulação da prática docente a fim de melhor contribuir para uma formação mais crítica e emancipadora do(a) educando(a), o que, ao meu ver, no âmbito do ensino de língua estrangeira, corresponde à aprendizagem da língua inglesa como fenômeno social, de modo que contribua para o desenvolvimento da cidadania. De acordo com nossos relatos, nossos(as) alunos(a) apresentam resultados de aprendizagem em termos de leitura de pequenos textos e produção escrita de pequenos diálogos e parágrafos, o que não se aproxima muito da proposta de Smyth (1991), pois as práticas de leitura e escrita relatadas parecem ter um fim em si mesmas, não envolvendo práticas sociais presentes no mundo exterior às quatro paredes da sala de aula.

Findada a análise dos dados, passemos às discussões e considerações finais.

Capítulo 4 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, procuro respondê-las de acordo com os resultados da análise dos dados apresentados no capítulo anterior e com as teorias que referendam este trabalho e, por fim, procedo às considerações finais.

4.1 Como se configuram as ações pedagógicas das professoras-participantes desta pesquisa?

Como vimos, de acordo com Richards (1998), os(as) professores(as) empregam duas dimensões de conhecimento durante a prática docente. Uma delas se refere ao conhecimento relacionado ao conteúdo a ser lecionado, aos aspectos curriculares e ao modo como determinado conteúdo pode ser apresentado de forma efetiva e coerente. A outra dimensão se refere às visões mais pessoais de ensino, ou seja, às teorias *implícitas* ou *teorias práticas* discutidas por Marland (1995 apud RICHARDS, 1998), desenvolvidas pelos(as) próprios(as) professores(as) de acordo com suas experiências, intuições, princípios e saberes. Dessa forma, assim como as habilidades instrucionais, o desenvolvimento das teorias implícitas de ensino ou dos *saberes docentes* (TARDIF, 2002) deveria também ser visto como uma etapa importante na formação do(a) professor(a), mas não é o que acontece. Segundo Tardif (2002), as teorias ou os saberes desenvolvidos na prática são geralmente desvalorizados e é comum o(a) professor(a) atribuir sua formação profissional apenas ao curso de graduação ou aos cursos de formação continuada e às habilidades instrucionais aprendidas nesses cursos.

Entretanto, como já discutia Smyth (1991), o(a) professor(a) não aprende a atuar no contexto escolar apenas por meio de cursos pré-serviço, relatórios de pesquisa, livros ou periódicos científicos. Para o autor, o (a) professor(a) aprende também com as experiências, sejam as suas próprias e/ou de outros(as) colegas de profissão, ou seja, é principalmente através da interação com seus pares que o(a) professor(a) se desenvolve profissionalmente. De fato, esta pesquisa evidenciou que começamos a aprender a atuar no contexto escolar público a partir do momento em que nós mesmas experimentamos a sala de aula e compartilhamos as nossas experiências com o grupo de reflexão proposto.

Trouxemos muitas teorias e conhecimentos de nossa formação inicial e não posso negar que toda essa bagagem foi e está sendo útil à nossa formação e desenvolvimento profissional, mas, quando adentramos a sala de aula, percebemos que tais teorias e conhecimentos não eram suficientes para atuarmos e construirmos nossa prática docente de modo satisfatório, ou seja, para atenderem às demandas daquele contexto. Nesse sentido, quando me propus a investigar como se configuram as ações pedagógicas das professoras-participantes, meu objetivo era, além de analisar como estamos atuando na escola pública, mostrar como a profissão docente é desenvolvida de modo contínuo (RICHARDS, 1998) e, como qualquer conhecimento teórico e metodológico sobre ensino, precisa ser ressignificada à luz dos diversos contextos educacionais. No início, quando entramos na profissão, precisamos de competência técnica para ensinar; logo depois, à medida que ganhamos um pouco mais de experiência, podemos modificar e trabalhar de acordo com visões mais interpretativas de ensino; e por último, começamos a desenvolver nossas próprias teorias e a ensinar de acordo com nosso próprio estilo.

No início do ano de 2008, como mostram os dados, estávamos todas cheias de expectativas em relação ao contexto escolar municipal (em termos de estrutura física e recursos pedagógicos), aos(as) alunos(as), à equipe diretiva, ao *status* da língua inglesa na escola e ao conteúdo e método de ensino que pretendíamos utilizar. Apesar de apresentarmos essa variedade de expectativas, ficou constatado que aquelas referentes ao ensino, principalmente o das quatro habilidades, são as mais relevantes, pois esse foi o aspecto mais recorrente. Confrontamos nossas expectativas com o que, de fato, fazemos em sala de aula. Dessa forma, ao buscarmos entender como todo esse conflito se deu, percebemos como nossa prática docente foi se configurando ao longo do ano letivo. E o que nos chama mais a atenção é que nossas discussões, nesse momento, giram em torno das habilidades linguísticas. Ou seja, como vimos, reduzimos o ensino de LE à questão das habilidades, fragmentando-o.

Natasha e Elinor esperavam desenvolver as quatro habilidades com seus(suas) alunos(as), de modo comunicativo, ao passo que Vanessa não esperava realizar esse tipo de trabalho com as habilidades. Eu esperava trabalhar com as quatro habilidades, especialmente com as orais. E Teacher não expressa expectativas relacionadas a esse assunto. Todas essas expectativas se chocam, de certa, com a realidade difícil do contexto escolar público (salas cheias, indisciplina, desinteresse, dificuldade e resistência dos/as alunos/as à língua inglesa). Nesse momento, passamos pelo conhecido “choque da realidade” e nossa atuação começa a se distanciar de como esperávamos ensinar.

Segundo Souza (2009), boa parte dos problemas enfrentados pelo(a) professor(a) iniciante é decorrente da representação idealizada da escola e do(a) aluno(a) estruturada nos cursos de formação inicial e, quando esse(a) professor(a) chega ao contexto escolar, ele(a) não consegue ter o devido manejo com as complexas situações da sala de aula. É certo que o(a) professor(a) aprende esse manejo com a própria prática, como já apontaram Marland (1995 apud RICHARDS, 1998) e Tardif (2002), mas Souza (2009) argumenta que esse tipo de saber também precisa ser objeto de reflexão no âmbito da formação inicial. Segundo a autora, questões como os problemas derivados da organização do trabalho em sala de aula, salas cheias, indisciplina, avaliação e defasagem dos(as) alunos(as), além das características sociais, políticas e culturais do contexto escolar público, como apontaram as próprias professoras-participantes, devem ser estudadas e debatidas de modo crítico e reflexivo durante a formação inicial. De fato, todos esses aspectos vão interferir na abordagem de ensinar do(a) professor(a), seja de modo mais comunicativo, seja de modo mais tradicional. É esse o sentido do nosso “choque da realidade” quando nos referimos a ele.

De acordo com o que informamos na SRI e nas SRAs, durante a etapa *descrever* (SMYTH, 1991), vimos então que nossa prática se configura da seguinte forma: todas as professoras-participantes trabalham com atividades de compreensão oral, principalmente com diálogos curtos e/ou simples de livros didáticos. No que se refere à oralidade, esse é o tipo de trabalho mais focado por todas. E no que se refere às habilidades escritas, Vanessa, Elinor e Teacher trabalham muito com atividades de compreensão e produção escrita, especificamente com leitura e redação de diálogos e/ou pequenos parágrafos, ao passo que eu enfoco apenas a leitura de textos. Natasha é a única que se destaca pelo trabalho com músicas e jogos em suas aulas.

Se contrastarmos essas práticas com nossas expectativas em relação ao ensino na escola pública municipal, vemos que nossa prática veio se configurando de modo muito diferente de como esperávamos ensinar. A maioria das professoras-participantes (Natasha, Elinor e eu) esperava ensinar as quatro habilidades de modo comunicativo, com ênfase nas habilidades orais, porém, nossa prática parece estar enfocando mais leitura e escrita. Dessa forma, podemos perceber como nossa atuação docente veio se desenhando aos poucos até o momento da realização desta pesquisa (pois, ao fim dela, apresentamos também algumas mudanças cognitivas e comportamentais). Fomos experienciando o ensino na escola pública municipal, testando os conhecimentos que construímos na formação inicial, tomando decisões, (re)definindo posturas e, assim, caracterizando nossa prática pedagógica.

4.2 Como as professoras-participantes refletem sobre sua prática, de acordo com o processo reflexivo proposto por Smyth (1991)?

De acordo com Smyth (1991), a reflexão crítica segue uma lógica de conscientização progressiva sobre a dinâmica social do contexto de atuação do(a) professor(a). Assim, o autor propõe alguns questionamentos críticos a serem feitos pelos professores(as), em contexto de colaboração, para que suas ações sejam problematizadas, de modo que tomem consciência dos significados ideológicos implícitos em suas atuações, compreendam as condições estruturais do ensino e desenvolvam uma ação transformadora e emancipadora dirigida a formar um(a) aluno(a) mais crítico, consciente e ativo.

Ao propor esta segunda pergunta de pesquisa, tinha como propósito investigar justamente como se daria esse processo de reflexão crítica de que fala Smyth (1991), ou seja, almejava analisar como refletiríamos sobre nossas práticas durante as etapas informar e confrontar, pois é durante essas duas etapas que percebemos se nossas reflexões atingem níveis mais críticos, de acordo com o que o autor define por refletir criticamente. Segundo ele, refletir criticamente envolve compreender nossas ações para além das quatro paredes da sala de aula, ou seja, nos contextos histórico, social e cultural no qual estão inseridas.

De acordo com Smyth (1991), durante a etapa informar, devemos buscar inferir os princípios e as teorias subjacentes à nossa prática, a fim de compreendermos, através da discussão com os pares, a natureza das forças que nos fazem agir como agimos. Os questionamentos críticos propostos pelo autor para essa etapa e feitos às professoras-participantes foram: Qual o significado do que faço? e Quais as teorias se expressam em minha prática? Já na etapa confrontar, devemos localizar nossa prática em um contexto sócio-histórico mais amplo, de forma que possamos compreender as condições estruturais do ensino e buscar transformá-las através da reconstrução de nossas ações. E os questionamentos críticos propostos para essa etapa foram: Como cheguei a ser dessa maneira? De onde procedem as ideias que incorporo em minha prática? Por que respaldo meu trabalho nelas? A que interesses minha prática serve?

Como vimos nos dados, os significados de nossa prática são bastante variados, assim como as teorias subjacentes a ela. De acordo com a análise colaborativa de uma de minhas aulas, o significado de minha prática consiste na contribuição para uma maior conscientização política de meus(minhas) alunos(as) em relação ao tema *língua inglesa e estrangeirismos*. E as teorias que estão por trás de minhas ações estão relacionadas principalmente ao ensino crítico (FREIRE, 1969; PENNYCOOK, 1994, 1998, 2001).

Já quando estamos *confrontando* minha prática, no sentido que explica Smyth (1991), percebo que o que me leva a ensinar como ensino, caracterizando meu estilo profissional naquele momento do ano letivo de 2008, são minhas experiências da formação inicial e as condições do contexto escolar onde trabalho, mas não consigo justificar por que continuo ensinando de uma determinada forma. Entretanto, compreendo que minha prática serve aos interesses de meus(minhas) alunos(as), visto que busco uma maior consciência crítica de meus(minhas) alunos(as) em relação à língua inglesa e aos estrangeirismos.

Durante a análise de uma das aulas da Elinor, foi verificado que o significado de sua prática, apontado pela própria professora, está em conscientizar seu alunado em relação ao racismo e à decorrente discriminação social que sofre. Quanto às teorias subjacentes à sua prática, inferimos que Elinor busca ensinar de acordo com os princípios do ensino crítico (FREIRE, 1969; FERREIRA, 2006). Elinor compreende o significado de suas ações e, de certa forma, ao *informar* sua prática, ela já começa a *confrontá-la*, localizando seu contexto escolar num contexto social maior, ao verificar que a condição de subalternidade e opressão de suas crianças negras não é por acaso, mas socialmente construída. Nesse sentido, a reflexão realizada por Elinor, nessa etapa, já demonstra uma criticidade.

Quando estamos *confrontando* a prática de Elinor, percebemos que o que a leva a ensinar como ensina são suas experiências pessoais como pessoa negra que sofreu e sofre preconceito racial desde criança. Nesse momento, ao falar dessa motivação pessoal para o trabalho com o ensino crítico, Elinor está confrontando sua realidade escolar com sua própria história de vida que também não é particular, ou seja, a condição de subalternidade, exploração e negligência em relação ao negro se repete dia após dia. Com seu trabalho, Elinor almeja ensinar seu(sua) aluno(a) a responder e lutar por seus direitos e, dessa forma, sua prática serve aos interesses dos(as) alunos(as), marcados pela opressão e exclusão. Nesse sentido, acredito que Elinor consegue refletir criticamente, de acordo com a proposta de Smyth (1991), pois ela localiza sua prática num contexto mais amplo a fim de contribuir para uma educação mais emancipadora.

Durante a análise de uma das aulas de Teacher, a professora informa que o significado de sua prática está em lutar para fazer com que seus(suas) alunos(as) saiam da escola pública sabendo a língua inglesa, visto que são longos anos de ensino de inglês na escola pública e o(a) aluno(a) egresso sempre sai dizendo que não sabe nada. Essa afirmação evidencia uma compreensão das condições estruturais que envolvem o ensino de LE e um desejo por mudanças no contexto de fracasso escolar no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Porém, ao buscarmos inferir as teorias subjacentes às ações de Teacher, é

instalada uma problemática. Não conseguimos cumprir com essa etapa, pois usamos os termos *método* e *técnica* intercambiavelmente ou tomamos determinado método pela técnica utilizada. Afirmamos que a prática de Teacher tem características estruturalistas, behavioristas, comunicativas, além de apresentar alguns princípios do método direto, sem justificarmos nossos apontamentos, o que marca uma confusão terminológica e teórica de nossa parte, resultante, talvez, de uma formação aligeirada, superficial e fragmentada.

Já quando estamos *confrontando* a prática de Teacher, acredito que argumentamos com mais propriedade e criticidade ao voltarmos ao argumento de que, após longos anos de ensino de LE, o(a) aluno(a) egresso da escola pública precisa sair sabendo essa língua-alvo e, dessa forma, como afirma Teacher, sua prática serve aos interesses de seus(suas) alunos(as). Quanto ao que a leva a ensinar como ensina, a professora se refere principalmente à influência de suas experiências como aprendiz da língua inglesa.

De acordo com a análise que fazemos de uma das aulas de Vanessa, o significado de sua prática consiste em proporcionar ao(à) aluno(a) o desenvolvimento da habilidade de leitura. E quando buscamos inferir os princípios e teorias subjacentes a essa prática, afirmamos que o aparato teórico de Moita Lopes (1996), no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de leitura em LE no ensino regular, talvez esteja por trás da forma como Vanessa atua. Erroneamente categorizamos a prática de Vanessa, o que pode indicar aqui novamente uma imaturidade teórica de nossa parte ou apenas uma necessidade didática de organizar o discurso e categorizar nossas ações. A professora, por sua vez, não concorda com as inferências de Elinor e, dessa forma, acredito que não compreendemos muito bem as forças que influenciam sua prática. Acabamos, na verdade, por produzir mais relatos que descrevem as ações de Vanessa em sala de aula do que tentamos explicá-las nesse momento.

Já quando estamos *confrontando* a prática de Vanessa, a professora afirma que o que a leva a ensinar da forma como ensina são suas experiências do ensino básico e as experiências da formação inicial. No que se refere às experiências do ensino básico, Vanessa aponta a descontração e o envolvimento de sua professora com a turma, e esse é realmente um ponto que caracteriza bastante a atmosfera de sua sala de aula. E quando Vanessa se refere às experiências da formação inicial, ela destaca o período de estágio no Centro de Línguas da faculdade, marcado pelo ensino comunicativo com enfoque nas habilidades orais, o que, no entanto, difere muito de sua prática, mais voltada para as habilidades escritas. Aqui Vanessa parece tentar aplicar determinada abordagem de ensino sem compreender que sua prática não se aproxima do ensino realizado no Centro de Línguas. Como vimos, sua prática é marcada, prioritariamente, por atividades de leitura e escrita de pequenos diálogos/parágrafos e pela

tradução constante da língua-alvo para a língua materna e vice-versa. Posteriormente, Vanessa volta atrás e informa que sua prática docente é, na verdade, resultante do próprio contexto escolar onde trabalha, ou seja, o fato de os(as) seus(suas) alunos(as) estarem ainda em processo de alfabetização na língua materna a faz adaptar suas ações em sala de aula, buscando facilitar a aprendizagem da língua-alvo por meio da tradução. E, nesse sentido, ela atende aos interesses de seus(suas) alunos(as), pois respeita seu ritmo de aprendizagem. Esse movimento de reflexão que vai e volta mostra muitas incoerências, mas, ao mesmo tempo, é importante para que o(a) professor(a) entenda sua prática. Enfim, Vanessa acaba por compreender as forças que a fazem agir como age e por que segue ensinando da forma que ensina.

Já durante a análise de uma das aulas de Natasha, a professora informa que o significado de sua prática consiste em motivar os(as) alunos(as), estimulando-os(as) a gostar de aprender uma LE. Quanto aos princípios e teorias subjacentes à sua prática, afirmamos que estão presentes a aprendizagem colaborativa discutida por Vygotsky (1979), o princípio de que a aprendizagem de LE é um processo mecânico de formação de hábitos por meio de repetições e memorizações e a teoria prática de que o ensino de LE para crianças deve ser voltado, nos anos iniciais, para a motivação do estudo dessa língua-alvo. De acordo com a forma como refletimos sobre sua prática durante essa etapa, acredito que compreendemos as teorias subjacentes às suas ações ao relacionarmos teoria e prática de modo coerente e explicativo, ou seja, não apenas aplicamos as teorias à prática, apenas classificando-a.

Entretanto, ao *confrontarmos* a prática de Natasha, a professora parece refletir de forma mais técnica. Ela percebe que o que a leva a ensinar da forma como ensina são suas experiências do ensino básico e da formação inicial, mas não consegue explicar por que segue ensinando de uma determinada forma, marcada pelo trabalho com músicas e jogos. Ao ser questionada sobre quais interesses serve sua prática, ela afirma servir aos interesses de seus(suas) alunos(as), que devem aprender vocabulário para formar frases. Enfim, ela não confronta sua prática com um contexto histórico-social mais amplo (SMYTH, 1991), a fim de compreender de que forma ela poderia contribuir para a formação de um(a) aluno(a) mais ativo(a), crítico(a), reflexivo(a). Entretanto, é interessante notar que, ao mesmo tempo, mesmo não justificando por que segue ensinando da forma como ensina, Natasha sente uma necessidade de mudança em sua prática. A própria professora afirma que precisa melhorar a relação professor(a)-aluno(a) e propor atividades mais desafiadoras a seus(suas) alunos(as).

Em resumo, posso dizer que é extremamente difícil identificar discussões sobre a prática docente com características exclusivamente críticas, assim como registra Liberali (2004), que também trabalha com o aparato teórico de Smyth (1991), o que indica que o processo reflexivo é algo complexo e, geralmente, incoerente. O próprio processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, assim. E embora sejamos incoerentes, esse movimento de reflexão é também importante para que compreendamos melhor a nossa prática. Além disso, percebo que nossas reflexões durante as etapas informar e confrontar mostraram uma certa imaturidade teórica das professoras-participantes. Não conseguimos muitas vezes relacionar teoria e prática e esse ponto pode ser visto também como uma limitação deste estudo, pois à nossa pauta de discussão poderíamos ter acrescentado mais textos teóricos. Os dados também mostraram que nossos saberes docentes nem sempre são tão esclarecedores, são ainda confusos e em formação, apesar de importantes para o dia-a-dia da sala de aula, pois há saberes que desenvolvemos somente na prática, como lidar com os grupos minoritários, a violência, a indisciplina, salas cheias, escassez de materiais didáticos, e isso não aprendemos na faculdade.

4.3 De que forma a reflexão colaborativa proposta por Smyth (1991) sobre o ensino de língua inglesa na escola pública contribuiu para o saber e a prática docentes das professoras-participantes?

Como vimos, a reflexão crítico-colaborativa proposta por Smyth (1991) segue uma lógica de conscientização progressiva sobre a dinâmica social do contexto de atuação do(a) professor(a) e visa, ao fim, uma possível reconstrução da prática docente de forma que ela contribua para a formação de um(a) aluno(a) mais crítico(a), consciente e ativo(a).

Quando propus esta última pergunta de pesquisa, objetivava analisar justamente se, ao fim de nossas reflexões, encontramos caminhos para *reconstruir* (SMYTH, 1991) algumas de nossas ações, constatando as contribuições de nossas reflexões para nosso saber e prática docentes. Nesse sentido, os dados analisados nesta última categoria correspondem aos dados obtidos durante as SRAs, quando, ao refletirmos sobre nossas aulas, demos início à etapa reconstruir, e os dados obtidos durante a SRF, quando relatamos sobre as contribuições desta pesquisa e as possíveis mudanças ocorridas em nossa prática e saber docente.

Na etapa reconstruir, Smyth (1991) prevê que o(a) professor(a) relacione o que informa sua prática com o contexto sócio-histórico em que ela se insere, perceba que a

causa de vários problemas do ensino está nas injustiças sociais da sociedade e busque reformular suas ações em sala de aula de forma que contribua para uma melhoria na educação. O questionamento proposto para essa etapa é o seguinte: Como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Os dados mostraram que nem sempre buscávamos reconstruir nossas ações, talvez porque concordávamos com o modo como determinada aula fora ministrada, mas dávamos sugestões de atividades para uma aula posterior àquela que estava sob análise. Durante a reflexão sobre uma de minhas aulas e uma das aulas de Vanessa, não houve tentativa de reconstrução de nossas ações. Já durante a reflexão sobre uma aula de Elinor, uma aula de Teacher e uma aula de Natasha, buscamos, sim, reconstruir suas práticas. Ora nos referíamos a um trabalho diferenciado com a estrutura da língua-alvo, a fim de que o(a) aluno pudesse praticar mais a língua inglesa, ora nos referíamos à importância de um ensino mais crítico através da inserção e discussão dos temas transversais (PCN, BRASIL, 1998) ou outros temas críticos.

Durante a reconstrução de uma aula de Elinor, a professora se refere a um trabalho mais satisfatório com a estrutura da língua-alvo, ao sugerir a retomada do verbo *be* durante a descrição da aparência física de determinadas pessoas representadas por figuras. Além disso, afirmamos que ela poderia ter discutido o tema relacionado à questão das pessoas acima do peso em relação aos padrões de beleza, quando ele surge durante a atividade proposta de descrição de personagens.

Já durante a reconstrução de uma aula de Teacher, a professora também menciona a necessidade de modificar o trabalho com a língua-alvo, em especial com a oralidade. Além disso, eu e Vanessa afirmamos que ela poderia ter discutido algum tema com seus (suas) alunos(as), como o *aquecimento global*, na ocasião em que ensinava sobre estações, roupas e acessórios de verão e inverno, de forma que ela pudesse tornar sua aula mais crítica.

Por último, durante a reconstrução de uma aula de Natasha, apontamos que a professora poderia ter discutido algum tema com seus(suas) alunos(as), como *o trato aos animais* e *os animais em extinção*, já que ensinava vocabulário sobre animais. Natasha afirma também que ela deveria propor atividades mais desafiadoras aos(às) seus(suas) alunos(as) ao perceber que eles(elas) são capazes de se desenvolver muito mais na língua-alvo.

Dessa forma, durante essa etapa, considero nossas reflexões bem valiosas no sentido de que demonstramos estar mais preocupadas com a melhoria de nosso ensino,

visando sempre tornar nossas aulas mais críticas, servindo aos interesses de nossos(as) alunos(as). Esse resultado, acredito eu, é decorrente de nossa reflexão colaborativa ao longo das várias sessões reflexivas, pois nem todas as professoras-participantes demonstravam, no início desta pesquisa, interesse pelo ensino crítico (FREIRE, 1969; PENNYCOOK, 1994, 1998, 2001; FERREIRA, 2006), principalmente no que se refere à abordagem e discussão de temas. E Elinor foi uma professora-participante que colaborou bastante com nossas reflexões nesse sentido, dividindo conosco suas experiências e saberes ao longo do ano letivo de 2008.

Já quando falamos sobre as contribuições deste trabalho, os dados mostraram que detectamos contribuições pedagógicas e também identitárias para nosso saber e prática docentes. As contribuições pedagógicas estão relacionadas às atitudes e atividades realizadas pelas professoras-participantes que influenciaram uma e outra, ao ensino crítico de línguas e à leitura. E as contribuições identitárias estão relacionadas à motivação para o trabalho e ao empoderamento do(a) professor(a) proporcionados pelos encontros.

E quando nos referimos a mudanças ocorridas em nossa prática docente (*mudança comportamental*) ou em nosso saber docente (*mudança cognitiva*), elas são poucas e estão relacionadas a dois aspectos: as habilidades que deveriam ser enfocadas no ensino da língua inglesa e a inserção e discussão dos temas transversais ou outros temas críticos. Vanessa, Elinor e Teacher não apresentam mudança, no que se refere ao primeiro aspecto. Porém, Teacher relata uma mudança cognitiva quanto ao segundo aspecto. Ela muda seu posicionamento em relação ao ensino crítico de línguas através de temas, que antes ela quase abominava, mas viu que funcionou na prática de Elinor.

Já Natasha apresenta mudanças cognitivas relacionadas aos dois aspectos apontados acima. Ela argumenta sobre sua nova postura em relação à necessidade da leitura, habilidade com que ela não trabalhava, mas pretende focar no futuro (ano letivo seguinte ao ano em que a pesquisa foi realizada). E quanto ao segundo aspecto, Natasha muda sua visão em relação à discussão dos temas transversais ou outros temas críticos durante as aulas de inglês, percebendo a importância e a necessidade de ensinar a língua-alvo de modo mais crítico. E eu sou a única professora-participante que apresenta uma mudança comportamental, relacionada ao primeiro aspecto: passo a focar outras habilidades que não somente a leitura, como a escrita e a fala.

É importante ressaltar novamente que provocar mudanças não era exatamente o objetivo desta pesquisa e, embora os dados tenham mostrado poucas mudanças ocorridas em nossa prática ou saber docentes, acredito que não saímos desta pesquisa da mesma

forma que entramos. Como dito, pudemos ver e rever nossos saberes, posturas e atitudes em relação ao ensino, o que é importante para nosso desenvolvimento profissional.

4.4 Últimas considerações

Em primeiro lugar, saliento que esta pesquisa não pretendeu apresentar verdades ou generalizações acerca do ensino de língua inglesa na escola pública. E quanto ao processo reflexivo pelo qual passaram as professoras-participantes, posso dizer que as análises e as considerações feitas nesta dissertação correspondem apenas a um recorte dos dados, pois inúmeros outros assuntos foram discutidos durante as sessões reflexivas, porém não analisados. Espero, no entanto, que este trabalho possa contribuir para a compreensão de fenômenos semelhantes presentes em outros contextos (público ou particular). Nesse sentido, pensando em implicações deste estudo, acredito que ele possa contribuir com os(as) professores(as) de LE em início de carreira, que enfrentam problemáticas semelhantes em relação ao ensino, e também com os cursos de formação inicial, em especial com as disciplinas em que são discutidas questões relacionadas à didática e à prática de ensino de LE e aos estágios.

Em segundo lugar, esta pesquisa contribuiu bastante para nosso fortalecimento e empoderamento (CAVALCANTI, 2006; MAGALHÃES e CELANI, 2001) como profissionais, pois o trabalho de reflexão colaborativa realizado permitiu que cada professora avaliasse seus modos de ensinar e agir dentro do contexto escolar, ou seja, nossas vozes foram ouvidas e tivemos a oportunidade de investigar o processo de ensino-aprendizagem e o contexto em que atuamos.

Além disso, esse trabalho só foi possível porque conseguimos construir e manter um ambiente de colaboração (MAGALHÃES e FIDALGO, 2008), livre de pressões, repreensões e hierarquias. Não havia ninguém impondo um projeto de mudança, como acontece com as reformas impostas pelo governo, e, como dito, a pesquisa foi se configurando de acordo com as próprias participantes, conhecedoras do contexto de ensino em que atuam, onde lidam com as complexidades da sala de aula em seu dia-a-dia. Sendo assim, acredito que conseguimos realizar uma pesquisa “de dentro” (SMITH, 1999).

Por fim, independente de qualquer mudança verificada na prática e no saber docentes das professoras-participantes, nossas sessões reflexivas foram muito proveitosas no sentido de que, num trabalho de ação e reflexão, pudemos analisar nosso próprio contexto de

trabalho, observando o que vem funcionando ou não no ensino. Assim, compartilhando e discutindo experiências, começamos a aprender a atuar no contexto escolar público, pois, como discute Smyth (1991), é assim que nos tornamos professores(as) e nos desenvolvemos profissionalmente. Esse momento em que compartilhamos nossas experiências e analisamos nossas aulas foi, portanto, muito importante para que compreendêssemos um pouco mais sobre a escola pública e a profissão docente, que é tão complexa, cheia de desafios, mas também cheia de gratificações. Nesse sentido, esta pesquisa se constituiu como valiosa experiência de formação crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English language teaching*. v. 17, 1963, p. 63-67.

ASHER, J. J. *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. California: Sky Oaks Productions, 1977.

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

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Newton, Mass.: Allyn and Bacon, 1982.

BORELLI, J. D. V. P. *A reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasil, 1998.

BURNS, A.; RICHARDS, J. *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CAMERON, D. *Performing gender identity: young men's talk and the construction of heterosexual masculinity*. Oxford: Blackwell, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases on communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. v. 1, n. 1, Oxford, 1980, p. 1-47.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1995. p. 155-177.

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, 1986, p. 5-12.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M.; CÉSAR, A. Repensando questões sobre o conceito de língua na pesquisa aplicada realizada em contextos de minorias linguísticas no Brasil. Trabalho apresentado no painel “O conceito de ‘língua’ na pesquisa social e linguística nos espaços lusófonos”. VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2004.

CELANI, M. A. A. Afinal, O que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

_____. “You’ve snatched the carpet from under my feet”: courses as contexts for change in in-service teacher education. In: KOIKE, I. (Ed.) *Selected Papers from AILA 99 Tokyo*. Waseda University Press, 2000. p. 242-257.

CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: ALLEN, J. P. B.; VAN BUREN, P. (Org.). *Chomsky: selected readings*. London: Oxford University Press, 1966. p. 152-159.

COMSTOCK, D. A Method for critical research. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Ed.). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia, Penn.: Temple University Press, 1982. p. 370-390.

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

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês. Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e ensino*. v. 4, n. 1, 2001. p. 11-36.

_____. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Caleidoscópio*. v. 5, n. 1, 2007. p. 5-14.

_____. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: Edufimt, 2008. p. 19-54.

DEAN, M. *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. London: Routledge, 1994.

DE PAULA, L. G. *Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-405, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-100.

ELLSWORTH, P. C. Are twelve heads better than one? *Law and contemporary problems*. v.52. Michigam, 1989. p. 205-224.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ESTEVE, J. M. Z.; Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45- 65.

FAY, B. How people change themselves: the relationship between critical theory and its audience. IN: BALL, T. (Ed.). *Political theory and praxis*. Minneapolis, Minn.: Univerity of Minnesota Press, 1977, p. 200-233.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, F. C.; ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. C.; CHRISTOV, L. H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 33-36.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. C. Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 1996. p. 420-423.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. *A organização da educação na rede municipal de Goiânia a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*. Goiânia, GO, 2002.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. *Educação de adolescentes, jovens e adultos: proposta político-pedagógica*. Goiânia, GO, 2005.

GRUNDY, S. *Curriculum: product or praxis?* Philadelphia, Penn.: Falmer Press, 1987.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*. v. 8, n. 3/4. United Kingdom, 2002. p. 381-391.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1970, p.140-165.

HARAWAY, D. Situated knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*. v. 14, n. 3, 1988. p. 575-599.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

HEBERLE, V. Identidades e gêneros no ciberespaço: entre cyborgs heteroglóssicos e estereótipos exagerados. Trabalho apresentado na sessão temática Sentindo em vertigens: práticas discursivas, VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA NEW YORK: PUC-SP, 2004.

HIRST, P. Educational Theory. In: HIRST, P. *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge and Kegan Paul, 1983. p. 3-29.

HOGBEN, D. Research on teaching and teacher training. *Australian journal of education*. v. 24, n. 1, 1980. p. 56-66.

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

KANPOL, B. *Issues and trends in critical pedagogy*. New Jersey: Hampton Press, 1997.

KEMMIS, S. Action Research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, D.; WALKER, D. (Eds.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985. p. 139-164.

KLEIMAN, A. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L.P.M. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 87-118.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LITTLE, J. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*. v. 19, n. 3, 1982. p. 325-340.

LONG, M. H. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: *Applied Linguistics*. v. 4, 1983. p. 126-141.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. Interdiscursividade e conflitos entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. *Linguagem em (dis)curso*. v.4, n. especial, 2004. p. 35-60.

MAGALHÃES, M. C. C. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. (Ed.). *Education as social construction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994. p. 199-207.

_____. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Linguística Aplicada*. v. 30, 1996. p. 57-70.

_____. Formation continue de professeurs: séance de réflexion comme espace de négociation entre professeurs. *Cahiers De La Section Des Sciences de l'Éducation*. v. 91, 1999. p.191-214.

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

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

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.1, n.1, 2001. p. 135-160.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.191-213.

MARLAND, P. W. Implicit theories of teaching. In: ANDERSON, L. W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. New York: Pergamon, 1995. p.131-136.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente. “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

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

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

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

_____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MUSHAKOJI, K. Em busca de uma nova aliança anti-hegemônica. In: HELLER, A.; SANTOS, B. de S.; CHESNAIS, F.; ALTVATER, E.; ANDERSON, B.; LIGHT, M.T. MUSHAKOJI, K.; APPIAH, K.A.; SEGRERA, F.L. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

NELSON, C. D. A teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 215-232.

OLIVEIRA, C. A. V.; GOMES, A. B. A análise do fenômeno do “mal-estar docente” a partir da categoria da contradição. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Bauru: USC, 2004.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*. v.2, n.3. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>> Acesso em: 03 mai. 2010.

OSTERMANN, A. C. Community of practice at work: gender, facework and the power of habitus at an all-female police station and a feminist crisis intervention in Brazil. *Discourse and society*. v. 14, n.3, 2003. p.463-505.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. In: *TESOL Quartely*. v.9, n.4, 1995. p.705-731.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

_____. English in the world – the world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

_____. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, J. B. V. A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professoras de inglês. Goiânia, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, 2010.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, 1999. p. 5-19.

_____. *A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaboração na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, no prelo.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006. p. 43-64.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Sources and types of change: a study with three English teachers. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 9, n. 1. Belo Horizonte, 2009. p. 265-290.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIEPHO, H. E. Establishing objectives in the teaching of English. In: CLANDINI, C. (Ed.). *The communicative teaching of English: principles and an exercise typology*. London: Longman, 1981.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E; PIMENTA, S. G. et al. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAMPTON, B. *Continuity and change in views of society in applied linguistics*. London: King's College, University of London, 2004.

RIBEIRO, S. A. *As experiências de formação e a prática pedagógica de quatro professoras de inglês da escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

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

_____. Second language teacher education today. *RELC Journal*. v. 39, n.2, 2008. p. 158-177.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHÖN, D. A. Leadership as reflection-in-action. In: SERGIOVANNI, T.; CORBALLY, J. (Eds) *Leadership and organizational culture: new perspectives on administrative theory and practice*. Illinois: University of Illinois Press, 1984. p. 36-63.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHWARTZ, B. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in second language acquisition*. v.15, 1993. p. 63-147.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*. v. 57, n.1, 1987. p. 1-22.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. *Viver e construir a função docente*. Lisboa: Porto, 1997. p. 51-80.

SILVA, P. de Almeida. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras negras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, T. T. da. Quem escondeu o currículo oculto. In: _____. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London-Otago: Zed Books, University of Otago Press, 1999.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Open University Press, 1991.

_____. Developing and sustaining the critical. In: _____. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 105-110.

SCHLATTER, M. O Ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Caleidoscópio*. v. 07, n.1, 2009. p. 11-23.

SOARES, M. *Português: Uma proposta de letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESPE - Saber Acadêmico*. n. 8, dez./2009. p. 35-45.

STENHOUSE, L. *Using research means doing research*. Unpublished Paper, University of East Anglia, 1978.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STONES, E.; MORRIS, S. *Teaching practice: problems and perspectives*. London: Methuen, 1972.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAVARES D'AMARAL, M. Esboço inicial de uma genealogia da transdisciplinaridade. *Revista Tempo Brasileiro*. n.108, 1992. p. 95-106.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. *Theorizing practice: the teacher's professional journal*. Geelong: Deakin University Press, 1987.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. In: *Review of Educational Research Summer*. v.54, n.2, 1984. p.143-178.

VENN, C. *Occidentalism, Modernity and subjectivity*. London: Sage, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*. v. 7, 1979. p. 3-35.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WISE, A. Why Educational policies often fail: the hipernationalization hypothesis. *Journal of Curriculum Studies*. v. 9, n. 1, 1977. p. 43-57.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY: Routledge, 1991.

ANEXOS

ANEXO A
Termo de consentimento (professora-participante)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de permitir o estudo, favor assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Uma experiência de formação crítico-reflexiva de professoras de língua inglesa de escolas municipais de Goiânia.

Pesquisador Responsável: Camila Leopoldina Batista dos Santos

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 32051080

Professora orientadora: Rosane Rocha Pessoa

Telefone para contato: 35211237

Descrição da pesquisa: Tal pesquisa objetiva trabalhar com a formação crítico-reflexiva de professoras de língua inglesa que se graduaram recentemente e acabam de ingressar a rede municipal de ensino de Goiânia-Go. Em sessões reflexivas coletivas, seu processo de adaptação à escola será discutido, sua prática de ensino será problematizada e, por meio de negociações colaborativas entre as professoras-participantes, novas compreensões poderão ser (re)elaboradas/ (re)construídas. Para a coleta de dados, serão realizadas gravações em áudio dessas sessões reflexivas; observações e notas de, ao menos, duas aulas de cada professor participante e aplicação de questionários, um ao início e outro ao fim da pesquisa. Esse período de coleta durará de agosto a dezembro de 2008.

Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade a mim.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Heloísa Augusta Brito de Mello
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras em Lingüística

ANEXO B
Termo de consentimento (escola)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Escola _____ está sendo convidada para participar, como voluntária, de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de permitir o estudo, favor assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Uma experiência de formação crítico-reflexiva de professoras de língua inglesa de escolas municipais de Goiânia.

Pesquisador Responsável: Camila Leopoldina Batista dos Santos

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 32051080

Professora orientadora: Rosane Rocha Pessoa

Telefone para contato: 35211237

Descrição da pesquisa: Tal pesquisa objetiva trabalhar com a formação crítico-reflexiva de professoras de língua inglesa que se graduaram recentemente e acabam de ingressar a rede municipal de ensino de Goiânia-Go. Em sessões reflexivas coletivas, seu processo de adaptação à escola será discutido, sua prática de ensino será problematizada e, por meio de negociações colaborativas entre as professoras-participantes, novas compreensões poderão ser (re)elaboradas/ (re)construídas. Para a coleta de dados, serão realizadas gravações em áudio dessas sessões reflexivas; observações e notas de, ao menos, duas aulas de cada professor participante e aplicação de questionários, um ao início e outro ao fim da pesquisa. Esse período de coleta durará de agosto a dezembro de 2008.

Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, diretor(a) da Escola _____, abaixo assino, dando consentimento à esta escola para participar do estudo Uma experiência de formação crítico-reflexiva de professoras de língua inglesa de escolas municipais de Goiânia. como campo de pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Camila Leopoldina Batista dos Santos sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade a mim.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Heloísa Augusta Brito de Mello
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras em Lingüística

ANEXO C

Questionário inicial da professora Elinor

Pseudônimo: *Elinor*

Idade: *23 anos*

Escolaridade: *Superior Completo, Mestrado*

Instituição de formação: *Universidade Federal de Goiás*

Curso/Habilitação: *Licenciatura Dupla Português/ Inglês*

1 - Como foi sua formação em relação à língua inglesa? Conte sobre sua história escolar desde o ensino fundamental até o ensino superior. Estudou inglês em escola de línguas?

Minha relação com a língua inglesa tem um toque todo especial. Aos dez anos me apaixonei perdidamente pelos Beatles. Desde que vi o filme *Imagine* na televisão não havia um só dia em que eu não pronunciasse o nome dos quatro garotos de Liverpool em minha casa. Desde então comecei a traduzir as letras do grupo, literalmente. Esse momento coincidiu com o meu primeiro contato com a língua inglesa, que se deu quando cursava a quinta série em uma escola pública.

Sempre estudei em escola pública. Sempre eram as mesmas coisas a serem aprendidas, *verb be, do and don't*, mas o pouco que a escola oferecia, já ajudava, e muito, em minhas traduções. Com as traduções adquiri certo conhecimento vocabular, e ao escutar as músicas conheci um pouco da pronúncia. Aos quatorze anos minha mãe sugeriu que eu fizesse um curso de inglês, proposta que prontamente aceitei encantada. O curso era barato, dentro das possibilidades econômicas de minha mãe, e me divertia muito, porque sempre fui motivada, aprendia com facilidade a língua, apesar de nunca estudar muito em casa (hábito que está comigo até hoje).

Os dois últimos anos de meu ensino médio foram cursados em um colégio militar, e o inglês ensinado era um pouco mais detalhado, apesar da professora continuar trabalhando com gramática e tradução. Mas essas aulas de inglês eram interessantes porque a professora havia morado em Londres, o que suscitou em mim o sonho de estudar mais a língua, principalmente quando ela mencionou uma palestra a qual havia assistido proferida por uma *doutora em lingüística*. Não sabia o que o isso significava exatamente, mas o nome *lingüística* e o título *doutora* me fascinaram. Decidi cursar Letras, mas não somente por essa fascinação pela palavra, também porque achava que os cursos como jornalismo, relações públicas, seriam muito concorridos e me ofereceriam poucas chances de adentrar a universidade pública. Meu pai já havia me alertado que não pagaria uma universidade particular. Também nessa época eu andava as voltas com o curso de Relações Internacionais, cujo custo, creio eu, apesar de não ter entendido na época, excedia os vencimentos de meu pai. Assim, unindo o útil ao agradável, resolvi me inscrever no curso de Letras e obtive sucesso.

O curso, no início, foi um pouco difícil de tragar, porque ingressei muito jovem, com 17 anos, e a maioria das[os] minhas[meus] colegas eram mais velhas[os], no mínimo uns cinco anos. O nível de maturidade era bem diferente, mas eu levei adiante assim mesmo. Creio que me encontrei no curso somente no terceiro ano de faculdade, quando resolvi estudar profundamente tudo que me era apresentado, principalmente políticas educacionais. Esse tema vem sendo uma paixão desde então. Neste ano também me envolvi com questões raciais, comecei a estudar o tema com afinco, e, pois, resulta que estou no mestrado agora desenvolvendo minha pesquisa sobre esse tema.

O inglês? Não considero uma paixão mais, é um companheiro romântico, claro, não há um dia em que eu não o utilize, mas descobri que minha paixão mesmo é aprender línguas, e para isso só necessito de uma “paixão” inicial, para que depois esta vire um laço indissolúvel. Hoje minhas preocupações estão além de formas lingüísticas e estruturas. Penso

muito em como posso usar a língua para minha própria emancipação e a emancipação de outras pessoas. Obviamente continuo apaixonada pelos Beatles, a música nunca pode parar... Mas hoje canto em outros tons, outras línguas, e isso me maravilha, porque me diz que eu posso gritar minha liberdade para um monte de gente com a certeza de que ela vai ser pelo menos compreendida... Para que ela seja aceita, bem... Continuarei usando meu verbo nas diferentes línguas pelas quais me apaixono no caminho.

2 - Atualmente na rede municipal de ensino, você trabalha em que turno e em qual fase do ensino? Segundo ou terceiro ciclo?

Trabalho no turno vespertino, atendendo as crianças do CICLO II. Tenho duas turmas: uma turma em uma escola e outra, multi-agrupada, em outra escola.

3 - Antes de iniciar as aulas, quais eram suas expectativas em relação ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública?

Achava que teria mais liberdade para trabalhar o que eu quisesse. Que não haveria impedimento com a direção e com outras[os] professores. A idéia de que trabalharia com uma classe social depreciada e com uma classe racial estigmatizada me deixavam cheia de esperança, mas também com medo de me infectar com as maledicências que sempre dizem sobre o futuro dessas classes, e de não saber desenvolver um trabalho decente e condizente com o ensino crítico. Meu maior medo era de cair na mesmice e no acomodamento em que muitas[os] professoras e professores se vêem afundados. O ensino de inglês estava sempre ligado a uma perspectiva crítica, e eu esperava trabalhar as quatro habilidades com as crianças, com plena consciência de que a escola não oferecia material de qualidade, e que eu teria que custear cópias se quisesse desenvolver um trabalho a contento.

4 - Como você tem desenvolvido sua prática em sala de aula? Trabalha com as quatro habilidades: compreensão auditiva, compreensão escrita, produção oral e produção escrita?

Tento trabalhar com as quatro habilidades, apesar de não haver constância em algumas delas, como a fala e a compreensão auditiva. As mais trabalhadas são a escrita e a leitura, mas não deixo de inserir as outras, mesmo que seja de uma forma bem rudimentar.

5- Como tem sido sua relação interpessoal com os alunos e colegas de trabalho (professores, coordenadores, diretor e demais funcionários)? Essa relação tem interferido em sua prática? De que modo?

A minha relação com as crianças é maravilhosa. Fui bem recebida por elas. Elas me aceitam, me respeitam, me escutam, gostam muito de mim, assim como eu gosto muito delas. Temos um laço muito forte. Bem, isso pelo menos em uma escola. Na outra escola eu entrei com o pé esquerdo, e só agora, no meio do ano, sou bem-vinda pela turma. Hoje elas me respeitam, me ouvem e se interessam pelo assunto que trago para a sala de aula. Nessa turma há pré-adolescentes, creio que por isso tive problemas, porque não sabia como lidar com eles. Mas agora achei o equilíbrio. Com funcionárias[os], professoras[es] e diretoras tenho uma boa relação, sempre de respeito, mas não me envolvo muito em conversas, porque há muita fofoca, e eu não gosto disso em meu ambiente de trabalho. Acho que isso é uma falta de ética descomunal, deselegante e muito mesquinho. Então, na maioria das vezes, converso sobre amenidades, porque assuntos sobre educação são difíceis de serem discutidos. Como sou nova, há sempre a conversa de que “é assim mesmo” ou “você ainda não viu nada”, portanto, para não me contaminar, fico na minha, porque quem fala isso pouco se esforça dentro de sala de aula.

ANEXO D

Sessão reflexiva sobre texto teórico

Texto:

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominants forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991, p.105-110.

Camila: Sobre o texto do Smyth, teve algum ponto que te chamou mais atenção, que vocês acharam interessante?

Elinor: Teve uma parte que queria comentar ... não sei se fiz uma leitura rápida. No final da página 106, ele fala “Para Schön, mudar da resolução de problemas para a posição de problemas, envolve fundamentalmente repensar como nós vemos a prática profissional e o relacionamento entre teoria e prática”, ok, até aqui tudo bem, aí depois, lá no final, ele fala assim “As situações de prática não são problemas a serem resolvidos, mas situações problemáticas caracterizadas por incerteza, desordem ou indeterminação ...”. Aí aqui eu coloquei assim “o que tem de errado com isso?” Ele fala “Os professores estão se tornando cada vez mais envolvidos nesses conflitos, nesses valores conflituosos e propósitos que são freqüentemente colocados em questão num contexto de baixa verba em que eles têm que rigorosamente ensinar o básico para encorajar a criatividade, construir a cidadania e ajudar os estudantes a examinar seus valores” Aí aqui pareceu que o Smyth estava criticando essa pressão sob os professores para encorajar a criatividade, a cidadania, a examinar os valores. Eu coloquei aqui que não tem nada de errado com isso, acho que a gente tem esse papel mesmo, né, como professora.

Camila: Nessa parte, o que ficou para mim foi a seguinte, antes ele vai falar dessa questão de sempre as pessoas confiarem mais em ciência, em pesquisa e tal, e nunca na prática, né, apoiar na prática, reconhecer a experiência do professor. E quando ele fala sobre os professores com essas pressões é que essas pressões que a gente enfrenta nas experiências da nossa prática nem sempre são resolvidas com pesquisas ou com teorias, nem sempre dá para a gente fazer essa separação entre teoria e prática, você ir buscar uma pesquisa para resolver esses conflitos que a gente está tendo. É o que o Smyth vai falar mais lá na frente, às vezes a gente desenvolve uma teoria na nossa própria prática, a gente aprende a lidar com determinadas situações sem ter a necessidade de buscar um outro teórico que fale, que te dê uma solução. O que compreendi foi isso, na nossa própria prática a gente vai teorizando e lidando com isso e tal. Mas não acho que ele critique isso não, acho que a crítica que ele faz é justamente a essa busca da ciência, a base científica de um estudo para poder ter um maior reconhecimento e tal e muitas vezes essa ciência está bem distante do que realmente acontece. Os professores são confrontados com situações tão difíceis que não tem como você buscar uma teoria na tentativa de encontrar uma solução, você mesmo na sua própria prática vai desenvolvendo e teorizando sobre o que você está fazendo, né.

Vanessa: Os conflitos que a gente traz aqui são muito particulares, né?

Camila: É... particulares, mas...

Sofia: São particulares, mas eles se repetem, né, você muda de escola e encontra conflitos parecidos, você conversa com a Camila, com a Elinor... são conflitos um pouco diferentes, mas em essência eles são parecidos, eu acho.

Vanessa: Mas eu estou pensando assim em questões econômicas, sociais, e está saindo muito nos jornais matéria sobre analfabetismo, que as crianças saem do ensino fundamental analfabetos, e saiu uma desses dias que não sei quantas mil crianças em Goiânia têm alguma deficiência, algum problema de formação psicológica, alguma coisa assim. E a gente vê. Eu participei do *Pensar* e uma fonoaudióloga falou lá que se até os onze anos uma criança não

entende metáfora, ironia ou se ela não usa metáfora, ela tem um problema de desenvolvimento da linguagem. Eu fiquei pensando nos meus alunos, sabe, o professor tenta, tenta, passam quatro anos e a criança não consegue aprender a escrever e lá tem uma professora de português boa. Eu vejo que ela faz um trabalho bom, ela sua, mas não consegue, então tem questões de desenvolvimento MESMO! Se a gente for pensar como foi a gestação dessa criança, a criação, se ela teve espaço para desenvolver essa linguagem, sabe, tem crianças que não conseguem argumentar, falar o que elas estão pensando, dar uma opinião. Elas fazem perguntas que não fazem sentido, sabe. Teve um menino que me perguntou se a Camila era minha filha! E é uma criança que faz esse tipo de pergunta ‘nada a ver’ o tempo inteiro e são muitos alunos desse jeito.

Elinor: Ai, gente, é falta de comida, né?

Vanessa: Deve ser... falta de pessoas que conversem com eles. E aí eu penso “O que podemos fazer?” Cai tudo na responsabilidade do professor! A gente tem de levar aluno para escovar dente todos os dias. Será se isso é papel do professor? Não sei. O problema deles é médico.

Sofia: Alguém comentou, acho que você que tinha falado que na EAJA, né, o evento social do aluno era ir para a escola, né? Talvez com essas crianças aconteça o mesmo, a escola passa a ser espaço de aprendizagem de tudo, de estudo, de reflexão, de aprender a comer, sabe? Em casa não tem isso, só ficam vendo bobagem na televisão, os pais não conversam, não sentam na mesa com os filhos, sabe, aquela rotina de família não existe. O pai sai em um horário para trabalhar, a mãe sai em outro, não têm paciência, às vezes eles estão reproduzindo o tipo de vida que eles tiveram, pensam que pôr filho no mundo é simplesmente pôr e daí a criança cresce assim, alheia a tudo, porque as nossas estruturas de família são diferentes, eu vejo os meus sobrinhos assim, super estimulados em tudo, inteligência, afetivamente, acho que essa questão da afetividade fortalece tanto, daí vemos uma criança bem amada, que os pais conversam, estimulam, valorizam os progressos. E aí tem pai que não se empolga quando a criança está aprendendo a ler, ler que é um descortinar de possibilidades, né, você está entrando num outro horizonte e o pai não está nem aí.

Vanessa: Eu tenho um aluno que está há quatro anos na escola e ele não consegue escrever e os irmãos dele passaram pela escola do mesmo jeito e o pai fala assim “Olha, para mim não tem nenhum problema, porque eu não aprendi, então não faço muita questão que meus filhos aprendam não”.

Elinor: Nossa, gente! Que horror!

Vanessa: Para ele, é normal!

Camila: Eu acho assim, que essa questão do escovar os dentes faz parte de uma questão social e acho que é papel da escola também (risos), mas o problema que eu vejo é que a gente não está preparada para isso, né?

Sofia: Você acha certo isso?

Camila: Acho que faz parte da educação a educação bucal, faz parte da educação de um modo geral.

Vanessa: Mas todo dia você ter que levar menino para escovar dente?

Sofia: Mas ele já tem que vir de casa com esse hábito.

Camila: Claro! Mas eu acho que essa questão de se trabalhar higiene também é um acompanhamento da escola, eu acho que é um processo, tem a escola, a família e outros ambientes sociais em que a criança é formada. Claro que tem essa deficiência enorme na formação da criança na família, essa carência, a criança é criada jogada e tal, e aí ela chega com toda essa deficiência na escola e a escola é o único lugar onde a criança vai recorrer. Então se você não proporcionar esse momento para a criança de como escovar os dentes, quem vai ensinar? Acho que fica muito um jogo de empurra “Ah, não é meu papel!”. É difícil realmente, a gente não tem formação para isso. Uma criança que chega lá machucada, com problema de espancamento, violência em casa, não é papel da escola ajudar? É papel da

escola também, procurar porque essa criança está sendo espancada em casa, fazer denúncia, acionar o Conselho Tutelar, só que um leque de coisas que a gente tem que fazer que realmente sobrecarrega, né, a escola vira um faz tudo e por todos, então é difícil, não temos formação para isso, a gente é formado em disciplinas, né.

Sofia: Mas aí a escola precisa de outros profissionais para realizar essa parte, fonoaudiólogo, psicólogo, porque, gente, é MUITA coisa, são muitos encargos para o professor. A gente vai assumindo...

Camila: É claro! A escola precisa estar bem equipada e acessorada, né?

Vanessa: É, a gente tem uma turma de trinta alunos, um está cheio de marcas porque apanhou demais, o outro não comeu, o outro fica em casa sozinho, tem essa má formação da linguagem, e você vai dar sua aula igual aquela que você dá para aqueles arrumadinhos, bonitinhos, bem alimentados? É muito difícil! A gente realmente não está preparado para lidar com isso, com problemas de saúde pública, os pais não sabem, não percebem que aquele aluno precisa de um médico, de um tratamento.

[...]

Elinor: Eu fico assim pensando, vocês perguntaram se na zona rural é diferente, mas é igualzinho. Na escola Santa Terezinha onde eu dou aula, as meninas e os meninos estão nessa fase de ebulição de desejos, porque já estão namorando. Uma menina de doze anos estava namorando um rapaz, não, um homem de vinte e três anos e o legal foi que eu consegui estabelecer com ela uma relação de confiança, ela veio me contar. Aí eu falei que ia denunciar isso, que isso era pedofilia, crime, tal, aí ela disse que terminou o namoro, mas o pai dela descobriu. O pai foi à escola, a gente conversou com ele, o pai está puto, quer pegar o cara. Ele disse que quer pegar só para ter uma conversa, mas eu estou pensando que ele quer bater no cara. GENTE, doze anos a menina, é uma criança!

Vanessa: Mas também, qual foi a criação que ela teve?

Elinor: O pai mesmo falou para a gente “Ah, essa aí é igual a mãe!” E ele deve falar isso toda hora para ela. E os professores lá falam que essa menina não presta, que ela é uma safada que fica se arreganhando toda, tal, e eu fico observando que eles só julgam a menina. Tem um professor lá que fica falando toda hora que se ela fosse filha dele, ele iria colocar ela na SAL MOURA! Aí eu vejo assim, não estamos realmente preparadas para isso, mas tem gente que não consegue ser solidário, sabe...

Sofia: É solidariedade e sensibilidade, eu acho. A gente pode não ter o preparo profissional, mas a gente tem sensibilidade, humanidade para lidar com essas coisas, ao passo que esse professor aí não tem um pingão de sensibilidade!

Elinor: Não tem!

Vanessa: Alguns professores na minha escola falam assim “Essas meninas aí estão todos os domingos na igreja, porque as mães são crentes, e aí quando estão longe da mãe, ficam rebolando.” E aí pensam que elas tinham que seguir o que ensinam na igreja/

Elinor: Olha aí! Não entendem que aí já é opressão da igreja, opressão em casa, e que na escola é o único lugar que elas têm para se rebelar. A gente fez uma pesquisa lá na escola e perguntamos aos alunos qual era o lugar de lazer deles, o que eles entendem por lazer. Colocaram ir ao supermercado, quando eles vêm para Goiânia, e ir para a escola. Gente, então a socialização é na escola!

Camila: É, o lugar de socialização é na escola, onde eles encontram os colegas. A mesma coisa acontece na minha escola, com a EAJA. O único lugar onde eles passeiam é a escola. Ah, e a igreja! Então, eles não estão muito preocupados com aprender algo, sabe, eles vão, por vezes se sentem interessados por alguma matéria, mas estão lá por causa do contato com as pessoas, são muito isolados, né, é triste. Mas voltando a essa questão que a Vanessa e a Sofia falaram sobre essas situações pelas quais a gente passa, são individualidades ou gente encontra em um todo, em outras escolas?

Vanessa: Eu acho que encontramos em várias escolas e não fomos preparadas para encarar isso, né, a gente foi preparada para lidar com questões de aprendizagem, ensino, língua estrangeira e só, não aprendemos a lidar com a diversidade.

[...]

Camila: Eu queria comentar um trecho que está lá na página 111, que fala dessa questão da individualidade e do geral, fala assim “*Because of the way in which capitalism system is...*” “por causa da maneira como o capitalismo em geral vem atribuindo as causas das doenças econômicas às inadequações pessoais e fracassos individuais”, então isso é um discurso imposto de que o fracasso do país é devido a um fracasso individual, por exemplo, de cada professor, o professor não faz isso e tal, então é por isso que a gente tem essa alta taxa de analfabetismo e tal.

Vanessa: É, a prefeitura oferece um monte de cursos...

Camila: Isso! E não dá condições, falam que a culpa é do professor, individualizam o problema, falam que a culpa está ali. E o Smyth continua “enquanto que essas deficiências, esses problemas são decorrentes do próprio sistema”, é um problema geral, né, não é individual, o discurso que se tem fica buscando alguém, né, quem é o culpado do fracasso? É aquele professor que não ensina, que não busca estudo, que não reflete sobre sua prática, que fica fechado no seu cubículo e tal, individualizam o problema enquanto que é algo amplo, o indivíduo está dentro de um contexto maior, de uma engrenagem, e é um problema que não é só social, é econômico, essa questão que o Smyth coloca aqui de que a educação está sempre sendo tratada pelo viés do discurso econômico, né.

Elinor: Gente, como que um professor que tem família, dois ou três filhos, que tem que trabalhar os três turnos para ganhar em torno de mil e trezentos reais, no máximo, isso no Estado, é a faixa que meu irmão tira, não sei, chega a dois mil, mas suando, quarenta horas semanais, como? Como esse pai ou mãe consegue sustentar os três filhos, pagar escola, pagar médico, comida, carro, deslocamento porque as escolas ficam todas longe, comprar livro, participar de congresso, ganhando isso, com uma carga horária de quarenta horas? Não tem como!

Camila: Minha mãe é professora também, de Biologia, de Ciências de quinta à oitava série, e de Biologia no segundo grau. Ela trabalho no Estado e na Prefeitura e aí no fim de semana passado, não se vocês viram, estava tendo um congresso de educação ambiental lá na UFG, o CONGEA. E aí chegou um ofício na escola dela, disponibilizando inscrição no congresso para tantos professores lá. Eu sei que a diretora não fez sorteio dessas inscrições, simplesmente selecionou os professores a dedo e não colocou minha mãe. Minha mãe ficou revoltada com isso e resolveu ir por conta própria e foi. Depois ela contou que lá nas palestras tinha muito discurso que ficava só no plano teórico, sabe, de pessoas que não conhecem a experiência de sala de aula, pessoas que nunca foram para uma sala de aula de escola pública, e ficaram descendo a lenha no professor, que a culpa era do professor, que ele não trabalha, não busca, não discute com seu colega, não tem trabalho interdisciplinar e tal. Daí ela foi acumulando nela uma revolta com aquilo e tinha um monte de professores da rede estadual. Ela deixou todo mundo falar, teve a palestra, algumas pessoas fizeram perguntas, aí ela levantou e foi lá no microfone e rasgou o verbo! Perguntou para o cara que estava dando a palestra “Porque a gente não se reúne para discutir propostas para uma educação ambiental com os alunos? A gente tem uma carga horária para isso? A gente tem quarenta horas DENTRO de sala de aula! Vocês aqui têm o quê? São quarenta horas, mas dão aula DUAS vezes por semana! Por que vocês estão colocando a culpa no professor?” (risos) Ela falou, falou, falou, daí o cara pediu desculpas.

Elinor: Nossa, ele nem procurou saber, porque tem trabalho sobre isso.

Camila: Pois é, mas é justamente isso, eles ficam procurando colocar a culpa em alguém e colocam uma culpa individual no pobre do professor!

Sofia: [] mas eu acho que muitos professores se colocam na posição de inferioridade e de culpados, aí é mais grave ainda, porque quando o professor não assume essa culpa, ele se rebela.

Camila: É! Minha mãe falou que tinha um monte de professores lá insatisfeitos com o que estava sendo dito, estavam com vontade de dizer algo, replicar, mas não davam conta, sabe, é muita pressão, não sei, a pressão é tanta até a pessoa explodir.

[...]

Camila: Quem procura licença ou incentivo para estudar, por exemplo, falam que isso é por interesse particular, não interesse da escola. Você que vai sair para estudar, não pode pedir esse tipo de licença, a não ser que seja por interesse particular, eles categorizam assim, eles não pensam que isso vai ser revertido para a escola, né.

Teacher: Não pensam assim, ou seja, você vai lá, dá uma ótima aula, se desdobra, e outro vai lá e dá um lixo de aula. Eu até chamei a atenção dos meus alunos “Vocês estão aí conversando e eu aqui dançando na frente, fazendo um monte de coisas e vocês não dão valor. Tem um monte de professores que vêm para cá, manda vocês copiarem textos que já estão no livro só para dar trabalho de vocês, sentam aqui e vão corrigir prova. Eu não, eu acho isso uma falta de respeito com os alunos, estou me esforçando, no momento que eu estou aqui, vocês deveriam aproveitar, mas vocês não têm nenhum tipo de respeito. O dia que eu fizer isso que os outros fazem, ignorar vocês, sentar e fazer o trabalho que eu deveria fazer no horário de estudo, aí vocês vão dar valor no professor! Mas aí nesse momento, vai ser tarde demais, porque não vou estar ensinando mais nada para vocês, vou simplesmente chegar e falar para vocês copiarem a página tal e responderem os exercícios”, que é o que a maioria dos professores da minha escola faz! Então, é isso que o professor aprende, gente, primeiro porque ele não tem incentivo dos pais. Eu nunca vi um pai chegar na escola e falar “Professora, meu filho aprendeu a ler com a senhora. Muito obrigada, você é uma boa professora” ou “você ensinou isso para o meu filho e ele chegou em casa empolgado, contando, tal”, não, só sabe reclamar! Aluno gosta de professor do tipo que eu estou falando, se eu você fizer uma pergunta que é diferente do tipo “o que é?” ou “A resposta está no parágrafo tal”, colocar o aluno para relacionar algo do texto com algo fora, ele odeia! Eu nunca dei aula de português, graças a Deus, por causa disso, porque eu já vejo essa resistência, até na época da faculdade era assim, eu não gosto de dar aula de português, nunca dei e nunca vou dar, eu dou de ensino religioso e eu vejo essa resistência nisso, nossa, eu colocava alguma questão para relacionar textos.

Sofia: [] é porque eles estão acostumados, mas é por isso que eu acho que tem que insistir!

Vanessa: Os meus alunos tem um problema seríssimo de vocabulário, em português mesmo!

Teacher: Adoram exercícios de completar, com uma palavrinha ou outra, ou do tipo que eu estava falando, a pergunta é uma frase do texto, então é só achar do jeito que está no texto qual é a resposta.

Elinor: Pensando nisso tudo, a culpa toda não é só da gente, mas, como nós fazemos parte desse sistema, a gente também tem uma certa culpa, não dá para gente se eximir.

Teacher: Essa pergunta aqui do Smyth: “ como é que eu me tornei desse jeito?” Porque eu acho que a maioria dos professores não era desse jeito, quando eles começaram a profissão, eles ficaram desse jeito, e é uma questão da profissão, tem que ter curso de formação continuada, tem que ter um incentivo para ele não virar o que o professor se tornou hoje.

Elinor: Para começar, tem a desvalorização da profissão. Quando te perguntam o que você é e você responde que é professora, te falam “Nossa, coitada!” Se você fala que vai fazer vestibular para Letras ou Pedagogia, “é, não é uma medicina ou um direito, né!”.

[...]

Elinor: E outra coisa, tem uma questão de classe, muitos, quando chegam naquela realidade lá e vêem que só vão tratar desses meninos empoieradinhos, encardidinhos, igual eu estava

falando para a Camila, saem fora! No primeiro dia de aula que uma professora foi, o menino foi lá e roubou o limpador de pára brisa do carro da mulher, ela pega e fala “Ai, eu não vou voltar porque eles são delinqüentes”, já desiste nessa hora! Roubo é grave, mas é compreensível num setor periférico. Então o professor já sai de uma universidade elitizada, que é a Federal, não importa qual seja o curso, vai para a escola pública e fica tratando todo mundo como inferior, por isso que sai.

Teacher: Porque sabe inglês []

Vanessa: É, tem muito disso, você sabe inglês, não precisa ficar dando aula, tem muitas outras coisas que você pode fazer, não precisa ficar em escola, até porque as pessoas têm essa visão de que quem escolhe ser professor é aquele que não teve outra opção, foi a única opção que sobrou. E outra, elas começaram a dar aula porque precisavam demais trabalhar e eu não, porque eu estudei em escola particular, depois na federal, eu falo inglês, então eu não preciso disso, eu tenho potencial para fazer uma coisa melhor.

Sofia: Mas eu acho que tem um problema sério aí de formação inicial, sério mesmo, porque uma universidade pública não está preparando professor para o contexto de ensino público!

Elinor: Não, não está!

Teacher: É verdade, eu coloquei isso no meu projeto de mestrado e a professora escreveu do lado “Concordo e faço meia culpa” (risos)

[...]

Camila: Aquela colega nossa desistiu, né? Ela ficou em segundo lugar no concurso.

Elinor: Ela está desistindo, porque disse que não está agüentando os meninos. Aí quando fala isso, gente, temos que ver o porquê.

Vanessa: Nossa, eu adoro meus meninos!

Sofia: Nossa, eu me lidava bem com os meninos, dava minha aula, mas eu acho que tem um problema de direção, de equipe pedagógica, não existe um trabalho pedagógico, existe um trabalho de fiscalização, um bando de gente para fiscalizar, mas para dar acessoria pedagógica, para sentar, discutir, sabe, não tem.

Teacher: O problema é que eles querem o professor, sabe para quê? Não sei se já falei no encontro/

Camila: Creche?

Teacher: É creche! Se você manter os alunos quietos, não se matando dentro da sala de aula, está bom, não precisa ensinar mais nada.

[...]

Elinor: Outra coisa que eu queria falar quando a Vanessa estava falando é o seguinte, eu conheço uma professora super engajada na temática racial, feminista, tal, mas o que ela passa dos alunos para mim é assim “Ai, esses alunos brigam, xingam, eu não agüento mais!” Ela não sabe lidar com a questão do racismo, ela coloca a culpa na criança, sabe, o aluno xinga de “cabelo bombril”, aí ela xinga de volta! Às vezes nem é formação, é falta de noção mesmo!

Vanessa: Esses dias um menino xingou o outro de “negro preto”, só que o menino que xingou é negro também, sabe, e aí o menino que foi xingado contou para a coordenadora de turno, daí ela virou e falou assim “Ah, ele é muito branco, né?”, foi essa a resposta que ela deu.

Elinor: GENTE do céu!

Teacher: Nossa, uma vez eu dei um fora, depois eu chorei quando cheguei em casa.

Elinor: O que você fez, Teacher?

Teacher: Um menino falou desse jeito assim para mim “Professora, o fulano está me xingando de preto!”, daí eu virei para o outro menino e falei “Você também não tem defeito não?” (risos) Nossa, que vergonha, mas os meninos não perceberam entre eles, sabe, aí cheguei na coordenação tremendo, desesperada, conversei com um, conversei com outro, cheguei em casa chorando. Aí cheguei na Fátima, minha coordenadora, perguntando se eu

devia falar com o menino, aí ela disse que não era para eu falar nada porque ele não tinha percebido, mas aí eu fiquei super preocupada.

Elinor: Percebeu sim, com certeza ele percebeu. É certo. Eu me lembro quando eu era criança, quando esse tipo de coisa acontecia, dava um frio na gente, aqui dentro.

Teacher: Ele é da quarta série.

Elinor: I, com certeza ele percebeu.

Camila: Ele não é tão novinho assim.

Sofia: Mas pode ser que não, nem todo mundo tem essa sensibilidade.

Teacher: Você percebia por causa do problema que você tinha na sua família, da sua mãe.

Elinor: E outra coisa, ele pode não ter percebido assim, que ela me xingou, mas ele vai guardar aquilo, que é um defeito, para sempre, está no inconsciente dele.

Teacher: Nossa, pára, vou chorar de novo (risos).

Elinor: Você tinha que ter falado algo.

Teacher: Mas como é que eu poderia falar?

Elinor: Era só chegar e colocar para eles que o mundo é racista e tal, abrir para o garoto como você se posicionou.

Teacher: Mas eu não me acho racista! (risos)

Elinor: Mas todo mundo é, Teacher! Não tem como e isso escapa às vezes.

Camila: É a gente não querer ser e ser simplesmente, sem perceber.

Elinor: Mas ele percebeu sim, Teacher, ele não percebeu que você xingou ele, mas está lá na cabeçinha dele, para sempre.

Teacher: Foi uma coisa assim, sei lá, na hora.

[]

Elinor: Ele pode nem lembrar da Teacher, mas nas posições de hierarquia, ele sempre vai se colocar abaixo, como inferior, como defeito.

Camila: Gente, eu queria voltar no texto.

Elinor: andar um pouco no texto, né? (risos)

[...]

Teacher: mas voltando na questão, o que você vai falar para o aluno? Não tem como, ele não vai mudar de condições se ele, digamos, se tornar mais politizado.

Elinor: Não, mas ele tem de estudar, eu falo para os meus alunos que eles têm de estudar []

Teacher: Então você não põe eles na condição de coitados não, né?

Elinor: Não, nunca! Ontem mesmo eu falei assim “Que falta de vergonha é essa? Eu passei a tarefa semana passada e CINCO fizeram! Isso é pouca vergonha, vocês não querem crescer, querem carregar pedra nas costas e tal, tal”

[...]

Camila: Gente, vamos lá no texto? Tem uma parte aqui que eu achei bem interessante, que é quando ele pega Paulo Freire, página cento e onze ainda, quando ele fala que reflexão sem ação é verbalismo e ação sem reflexão é ativismo. Eu gosto dessa frase do Paulo Freire, essa questão de que as duas coisas têm de caminhar juntas. Fico pensando, a gente está aqui discutindo e tal e eu fico sempre preocupada com as nossas ações, o que a gente faz na sala de aula. Me lembrei da colega da Elinor naquele dia aqui, fiquei tão desanimada, ela falando do desespero dela, que não dá conta de dar aula, por isso ela largou tudo, sabe, tem uma criticidade, mas larga mão da causa.

Teacher: Mas é aquela questão, é mais forte que o professor, lutar com uma sala de trinta e cinco alunos já é difícil, agora lutar com a escola inteira, com a sociedade inteira, que não espera isso de você, porque aquele professor que é questionador é um chato! [] O difícil é manter essa disposição, você até chega lá, com gás, se você estiver num grupo de estudo, discutindo, lutando, mas se você não fizer nada, não dou três anos para vocês desistirem.

Camila: É o que ele continua aqui

[...]

Sofia: [] mas aí a gente vai lá na base do problema, porque aí eu fico indignada quando eu ouço as pessoas descerem o porrete no professor enquanto que o grande problema está lá na base, na formação de professores. Eu acho bacana porque a Teacher vai lidar lá com a base, com a formação inicial.

[...]

Teacher: Eu não acho as minhas turmas indisciplinadas, eu acho que a gente veio de uma formação, pelo menos a minha na faculdade. Eu fico grilada quando a sala está muito quieta, eu fico querendo mexer eles, eu tenho uma concepção de que aluno quando está quieto, não está fazendo nada, está dormindo, voando, então eu não reclamo de indisciplina na minha escola, inclusive minha aula é uma bagunça, vocês vão ver hoje, eu não dou conta de controlar mesmo, assumo, e não quero controlar também. É uma aula diferente, porque os outros professores, nas aulas deles, eu vejo eles lá na frente e os alunos quietinhos.

[...]

Sofia: Eu sou apaixonada, eu gosto de lidar com gente, criança... se tiver que dar aula para primeira, segunda série, tudo bem, se for ensino superior, tudo bem. Eu gosto de lidar com gente! E aí eu fico indignada quando vejo os coordenadores ou diretor falarem com os alunos, gritando, me dá uma coisa ruim.

Elinor: Aí depois perguntam por que tem aluno matando professor, é compreensível. Igual eu falei no outro encontro, desde o pré, essa criança ouve gritos, sofre maus tratos em casa e na escola, abuso de autoridade, chega lá na frente, vai matar professor mesmo e mata o errado, né, coitado. (risos)

Camila: Só continuando aqui, a parte mais gostei foi a que ele continua sobre o grupo, que deveria ter em cada escola. Ele fala que reflexão sem ação é verbalismo e ação sem reflexão é ativismo, “*what we need to do is to open up dialogues between teachers*”, que é o diálogo entre professores sobre experiências atuais de ensino, mas de uma maneira que possibilite questões para ser discutidas e tal, até o fim aí quando ele fala do discurso e discussões entre os professores, solução de problemas. E aí mais a frente, ele continua com essa questão do grupo e ...

Sofia: Eu só queria falar sobre como a gente tem se enfraquecido com relação a sindicatos, associações, porque esses espaços de reflexão coletiva são suprimidos na escola, associação de professores de inglês em Goiânia nem tem, né, então assim, não tem como fortalecer mesmo, porque está todo mundo trabalhando lá isolado, cada um com suas angústias, com seus sucessos, então a categoria não fortalece mesmo.

Elinor: Pois é, aí no texto, ele fala assim que quem tem que fazer pesquisa são as próprias pessoas que estão em sala de aula, eu concordo, acho isso válido, e acho que a gente tem que manter um diálogo com a universidade, mas a universidade tem que ouvir a gente primeiro, para depois fazer outras conclusões, mas uma coisa que eu acho que a gente tem que ter em mente aqui, que eu vi em outro texto, criticando um pouco o Paulo Freire é assim, a escola como entidade não está sozinha, sabe, quem está na escola também tem que discutir com quem está fora, na sociedade, com a comunidade, porque isso não funciona direito com associações de pais e mães, porque a pessoa só vai lá para comer na cozinha ou falar mau de professor, em escola rural é assim. Então quando ele fala que quem está em sala de aula tem que tomar as rédeas dessa pesquisa, de resolver os problemas, eu acredito, mas tem que ter esse diálogo da escola com a sociedade, porque senão não vai haver mudanças, e é isso que uma autora critica em Paulo Freire, porque ele colocava a escola como a salvadora desses inconformismos, a escola é fruto dessas desigualdades, então a gente tem que ter esse diálogo bem amplo, é professor, é pai, é mãe, é todo um conjunto, mas tem tanta hierarquia nisso, né? Uma mãe, quando vai falar com a professora, ou ela vai se achar melhor porque ela é mãe, ou

ela vai se achar menor porque a professora detém o saber, então é difícil, seria o ideal, mas é difícil.

Camila: E aí pensando nessa questão de hierarquia, eu queria até questionar sobre esse grupo nosso aqui, lá na página cento e oito, nesse tipo de grupo, né, na citação do Freire, que a reflexão ocorre em tipos específicos de situações, aí ele explica *'the setting groups are relatively small, equalitarian'* e tal, sem recriminação, relativamente livre de recriminação entre os membros, relativamente estável e tal, e aí eu fiquei pensando se esse nosso grupo tem esse nível de hierarquias por eu e a Elinor e a Sofia, que a gente está fazendo mestrado, a Teacher já tem mestrado, a Vanessa não ter mestrado, e a Natasha, porque nos dois últimos encontros, eu fiquei observando a Natasha BEM calada, muito calada, e aí quando eu li isso daqui, dessa liberdade que tem que ter nesse grupo de discussão e tal, de não ter recriminação, de ter um nível de, essa questão da hierarquia estar balanceada, uma livre, uma igualdade de discussão, né, não ter recriminação e tal, aí eu fiquei pensando em como que é esse nosso trabalho aqui, será se a Natasha tem sentido algum desnível? não sei, essa questão da hierarquia, por ser, pelo nível de estudo, por ela não ter mestrado e a gente está no mestrado e, porque eu achei ela muito calada.

Vanessa: Não acho que seja por essa questão de mestrado não, talvez eu acho que seja o assunto, eu acho que era coisa que ela não tinha parado para pensar ainda, a questão racial, não sei.

Camila: Mas não foi só no encontro passado, no passado ela estava mais calada, mas no anterior ela também estava caladinha.

Vanessa: Eu acho que ela estava pensando, assim, uma coisa que ela não tinha pensado nisso e ela sempre traz questões de disciplina, toda vez que eu converso com a Natasha, mesmo antes de começar esse grupo, eu encontrava a Natasha e conversava com ela, até por telefone assim, aí a gente falava das escolas, ela sempre falava de questão de disciplina, que ela tem mais dificuldade, ela fala dos alunos se desrespeitar, brigar, essas coisas de briga, mas assim, eu acho que ela fica calada porque a gente entrou em assuntos que ela não tinha parado para pensar, uma vez foi isso que ela me falou, não sei

Camila: aham... e no seu caso, você acha que o grupo tem isso?

Vanessa: Não, assim, a questão é de leitura

Camila: Porque primeiro a gente tinha começado com a Teacher, a Teacher já terminou o mestrado agora e a gente falando sobre as discussões, ela falando que eu, como participante e pesquisadora, eu tenho outras leituras que vocês não têm, a Elinor talvez até tenha as mesmas leituras que eu, e a Teacher mais a Sofia, mas vocês não têm as mesmas leituras, e eu estar participando como professora e pesquisadora, entendeu? E aí eu fico preocupada com essas questões...

Vanessa: Fazia muito tempo que eu não lia nada da área, assim, eu acho que para mim está sendo muito bom, igual eu falo, vir para cá, quando você me chamou para participar, você falou que iria filmar, aí eu falei não

Camila: Ài eu vi que depois foi tranquilo

Vanessa: Foi tão bom da gente ver a aula da Elinor, todo mundo deu opinião, assim, e aí eu falei 'nossa, vai ser tão legal assim, todo mundo vai ver como que é a escola uma da outra', aí eu falei 'não, pode filmar'

Camila: Até com a Natasha foi assim, eu falei com ela por telefone...

Vanessa: 'Não, pode filmar, eu quero que filme!'. Então assim, eu acho que está sendo muito bom, a gente compartilhar

Camila: a liberdade que tem

Vanessa: Ela falou que usou uma coisa da Elinor, eu usei também (risos), quando eu fui dar partes do corpo, aí eu fiz, peguei aquilo, português, inglês, assim, sabe, gestos. (risos) Eu estou com tantos cds de música em inglês, todo assunto eu tenho uma música, sobre as partes

do corpo eu tenho umas três músicas, e tudo tem que fazer gestos e aí, nas Ds, eles adoram, eles vão lá para a frente da sala. Teve um dia que os meninos ficaram com vergonha e foram lá para frente para ficar do meu lado e dançaram (risos) Eu acho muito válido estar aqui/

Camila: Porque eu até conversei com a Natasha hoje por telefone, aí eu falei que a próxima aula que eu ia observar era a dela, mas eu falei ‘Você não quer que filma, né, eu vou só observar’, ela ‘ah, Camila, não, pode filmar, estou achando tranquilo agora’ (risos) E ela era a que estava mais resistente ‘Nossa, eu detesto filmar, não sei o quê, eu tenho vergonha e tal’, aí ela falou ‘eu acho que não tem nada não, eu gostei de ver as aulas das meninas e tal’, eu achei legal. Você ia falar alguma coisa?

Teacher: Eu acho que essa questão de você ficar calada um pouco, às vezes, eu mesmo, muitas vezes quando a Elinor está falando alguma coisa, eu fico assim, ‘ai, meu Deus, de que lado eu estou? Eu estou fazendo igual ela ou eu estou fazendo as coisas que ela critica nos professores? Né, lá da escola dela’, é, quando eu fico assim, gente, porque lá na minha sala mesmo, eu nunca levei essa questão racial para a sala, nunca trabalhei, nunca nem pensei nisso e sempre eu fico afirmando que eles todos são iguais, têm os mesmos direitos e eu estou reproduzindo isso, eu estou falando que se ele é pobre, eu até estava pensando nisso agora, a hora que você estava falando, aí até te fiz essa pergunta, se ele é pobre é porque ele que não tem capacidade e tal, eu falo isso para eles, eu não falo que ele é pobre porque ele é negro e tal, porque veio de uma descendência de escravos e tal, então às vezes eu fico envergonhada com isso, que eu estou do outro lado, entendeu? , que eu estou do lado do professor que você critica, aí por isso, às vezes, eu acho que a gente fica mais assim, né.

Elinor: Mas são leituras diferentes, né, Teacher, eu sou negra, lido com isso o tempo inteiro e meu mestrado é sobre isso, então...

Teacher: É, já é outra coisa, aí eu fico pensando “Gente, eu estou fazendo igualzinho o que ela critica em outras professoras!” e fico com vergonha.

Elinor: Agora eu me senti oprimida e opressora, por causa desse meu discurso muito entusiasta, talvez eu esteja oprimindo a Teacher.

Camila: Mas talvez é positivo.

Teacher: Não, mas eu estou vendo que estou reproduzindo uma coisa que não é legal, eu estou abrindo os olhos para isso, entendeu? Porque eu não me considerava racista, eu não me considero até hoje, aliás, e eu não achava, não percebia que eu reproduzia essa questão, o sistema, e de fato eu reproduzo, eu falo o seguinte para meus alunos: “Ou você vai estudar e ser uma pessoa que vai ter dinheiro, que vai ter chance na vida, que vai poder ter um carro ou você vai catar lixo na rua, vender latinha e tal”, eu ponho eles, sejam brancos ou negros, como se eles fossem ter as mesmas chances, eu saliento isso demais, que eles todos são iguais e eu ACHAVA isso, agora que eu estou acordando.

Elinor: Eu trabalho isso com as crianças dizendo “Quem são as pessoas mais pobres?”, são as pessoas negras, eu induzo elas a me responderem isso porque elas são meio inocentes, mas ao mesmo tempo, eu falo para elas estudarem, correrem atrás, porque senão vai ficar pior para elas.

Teacher: Porque esse discurso de igualar, tipo, “vamos dar cotas para os negros”, por quê? Por que ele é mais burro? Não tem capacidade de passar num universidade?

Camila: Mas aí já é outra história.

Teacher: Não, não estou dizendo que concordo com isso! Eu concordo com as cotas, não estou criticando as cotas, mas cai nessa questão, a sociedade como um todo pensa isso “se não tem capacidade, então precisa de cota para entrar”.

Elinor: Não é capacidade, gente, é falta de recurso.

Camila: Oportunidade.

Elinor: E uma professora lá da pós sempre falou uma coisa que eu fico pensando, a educação tem cor, você está dando a mesma disciplina, o verbo to be para eles, você vai ver que o jeito

dele assimilar vai ser diferente, e não é questão de capacidade, mas a posição que ele se coloca é diferente, ele não vai abrir a boca, é mais calado, tímido, retraído, não todos.

Vanessa: Os que não são tão tímidos nem tanto

[]

Camila: É, mas na universidade, onde a maioria é branca, o negro é mais calado.

Elinor: Eu é que sempre fui bocuda mesmo! O povo calava a boca, daí eu falava que queria falar (risos)

Camila: Gente, tem alguma parte aí do texto que vocês querem comentar?

[...]

Camila: Tem uma pergunta aqui que não está naquele papelzinho que eu tinha passado para vocês que é a última lá da etapa confrontar, na página cento e dezesseis, que eu queria até acrescentar quando a gente for comentar sobre as aulas: “*What is it that act to constrain my views of what is possible in teaching?*” Como eu poderia traduzir isso? O que atua coagindo minhas visões do que é possível no ensino? Porque muitas vezes, quando a gente pega uma experiência de ensino e tal, o que me impede de acreditar no que estou fazendo? Eu achei interessante essa questão, porque quando a gente está planejando, quando a gente reflete sobre a aula e tal, e aí, às vezes, eu tenho a visão de que aquela aula ali é interessante, vai dar certo, mas tem outros fatores que vão estar coagindo essa minha visão positiva, por exemplo. O que interfere no meu comportamento depois, que vou ficar desacreditada de aquilo pode dar certo? Eu acho interessante a gente pensar nisso.

Elinor: E essa [] influence, né? A quais interesses servem é muito crítico! Eu estava pensando nisso quando eu estava lendo um texto, a gente falava ‘ah, é do aluno ou do professor, né’, é MAIS além, a Teacher estava falando de reprodução de sistema, eu lembrei muito disso agora, é político demais isso, esses interesses, né? A gente podia até ver na aula da Teacher, a quais interesses servem? (risos)

Teacher: Eu tenho tanto medo disso, na minha aula você vai ver que eu sou totalmente voltada para a língua, eu não sei se é consciente ou é inconsciente, mas eu, assim, eu tiro qualquer questão política, ou racial, qualquer coisa na minha aula, ambiental, qualquer coisa, não sei, parece que é uma defesa que eu tenho, sabe? para não ter que discutir o assunto...

Vanessa: é porque você perde o controle, né? []

Sofia: a gente pergunta para você agora, quais são as, o que que restringe as suas visões do que que é possível e do que não é possível na aula? Por que o que que te faz crer que lidar com esses assuntos é difícil, nós precisamos discutir, o que te faz pensar nisso?

Teacher: Lembra que eu te falei que na sua aula [da Elinor), na sala a gente viu sua aula, eu falei assim, ‘Ai, que bom, Elinor, que você dá conta de trabalhar isso tudo em inglês, ensinando inglês, porque eu nunca tinha visto, para mim quando o professor passa para essas discussões, é tudo em Português, ele não dá aula de Inglês, e eu acho que isso que eu ficava morrendo de medo, gente, eu tenho de ensinar inglês, se eu for discutir isso, eles não vão discutir em inglês, vai ser em português, então como que eu vou chegar nisso para ensinar a língua inglesa, e a língua inglesa? Vai ficar em que plano? Eu vou ensinar? Eu vou parar de ensinar a língua inglesa também? Aí eu vi a Elinor aquele dia, nossa, que ótimo que você deu conta de inserir esse assunto na língua inglesa e está ensinando inglês para os meninos! Porque o que vejo, entendeu? Meu medo é esse.

Camila: Engraçado que o contrário acontece comigo, porque naquela aula que eu dei sobre estrangeirismos, eu não estava trabalhando tópico de língua nenhum, era uma aula em português e eu até estava comentando com a Sofia, eu falei ‘Mas agora na minha próxima aula eu quero dar uma aula de estrutura para mostrar para as meninas!’ (risos) É a influência do grupo, né, que a gente, eu sei que Teacher ficava assim ‘Ai, mas por que você não trabalha uma estrutura? manda os meninos fazerem umas frases em inglês usando os estrangeirismos’, e aí também eu fico tentando ...

Teacher: Parece que eu estou lesando eles, entendeu?

Sofia: (truncamento) Você pode lesar sonhando a língua, mas pode lesar, sonhando a discussões/

Camila: Tem que associar, o difícil está em associar, né?

Sofia: É.

Camila: Então agora a minha preocupação é, na próxima aula minha que a gente vai assistir, eu vou tentar associar o tema que eu estiver discutindo com eles com alguma estrutura da língua (risos)

Teacher: É, porque eu fico com esse medo, gente, eles estão aqui para aprender inglês, se eu ficar discutindo essas coisas, não vou levar para o inglês, não vou saber, sei lá, a Elinor soube, mas eu não ia saber, eu ia discutir puramente.

Elinor: Mas assim ... é de uma hora para outra que vem o espírito, eu tinha essa necessidade de trabalhar isso, que eu via que estava acontecendo um problema muito grave lá na escola...

Camila: E às vezes depende também, Teacher, do que a gente considera o que que é ensinar e o que que é aprender uma língua estrangeira de modo geral, porque igual, eu li um artigo...

Teacher: Para mim, eu fiz uma promessa para mim, quando eu entrei naquela escola, que eu tinha certeza que eu ia continuar, eu falei, 'agora a prefeitura é melhor que o estado, tal', eu tinha essa visão, né, que na prefeitura você tem mais apoio e tem mesmo, quem aqui já deu aula no Estado sabe que no Estado é muito mais largado, 'na prefeitura vai ser diferente e tal', e eu fiz um compromisso comigo 'no final da quinta série, esses meninos vão estar lendo textos simples, e se, quando eu terminar, se eu pegar esses meninos no ciclo três', eu fiz a promessa para os meninos das Ds, que são meus xodózinhas, sabe, eu amo eles e eles me amam, tipo assim, 'esses meninos vão sair daqui lendo em inglês, eu não garanto falando inglês fluente, mas lendo qualquer tipo de texto, eu prometo que eles vão sair daqui, eu vou mudar essa história!'. Aí eu falei assim 'Eu mudar essa história de que menino não aprende inglês na escola pública', porque para mim, língua é língua mesmo, se ele, entendeu? Assim, 'leia esse texto!', vou jogar na mão desse menino, ele vai ler esse texto aqui, na minha aula eu me preocupo com isso DEMAIS, nossa, eu sempre quero vencer essa coisa aí de menino de escola pública não aprende inglês. Eu entrei na escola pública com essa intenção.

Camila: Mas eu fico pensando é qual é foco quando a gente está pensando sobre isso, se é na estrutura, o que eu estou discutindo, se eu não estou dando a estrutura e tal, mas depende muito mesmo do que que a gente está, o que que a gente quer, o que que é língua, qual que é o objetivo que a gente tem naquela aula, quando eu trabalho com os textos, eu estava focando leitura e uma leitura CRÍTICA, então a estrutura por si não era o meu foco e não era a necessidade deles também, o pessoal da quinta série, eles se realizaram quando eu comecei a trabalhar com textos, eles viram uma funcionalidade, sendo que eles não viam nada, sabe, não enxergavam funcionalidade nenhuma, sabe, 'para quê, professora, isso?' tal, então quando associei isso com a leitura para eles, então tinha uma significação para eles, então depende muito do foco, qual que é seu foco, o que que o aluno almeja, é mais difícil com crianças porque elas estão ali, qual que é o objetivo ali para elas? Às vezes elas não tem claro isso para eles, com adulto às vezes é mais fácil, né.

Teacher: Então, é, com eles, eles não tem esses objetivos, não é o objetivo deles, mas o que eles adoram mesmo é quando eles estão aprendendo coisas em inglês mesmo, coisas que eles lembram, então eles gostam da língua pela língua mesmo.

Camila: É novidade, eles gostam mesmo porque para eles é novidade, porque igual você fala, as Ds são as turmas mais participativas, porque eles nunca viram, depois que eles ficam mais discentes lá na E, na F. (risos)

Elinor: por isso que quando eu vi no vídeo da minha aula, eu falei, 'a gente vai continuar falando disso', aí uma menina falou 'Eba!', eu não tinha ouvido isso na hora, eu achei tão bom!

[...]

Camila: Eu acho assim, essa questão das temáticas e tal, politizar o aluno é papel da escola também e acho importante a gente trabalhar com a estrutura e associar a estrutura com um tema, né, com algo da realidade dele, tentar politizar esse aluno ao máximo que você puder. É difícil? É, mas a gente vai tentar, eu tô tentando colocar um pouco de língua lá na minha aula, vocês vão ver no próximo encontro (risos)

Sofia: Eu acho mais difícil ensinar língua do que politizar.

Camila: É, com o número de alunos que a gente tem...

Teacher: Para mim, eu acho mais fácil.

Camila: Eu acho difícil também, eu acho mais difícil trabalhar com a estrutura, com a língua do que com um tema. É, porque a gente tem pouco tempo de aula por semana, tem a questão do aluno matar aula.

Vanessa: eu acho difícil pela dificuldade que eles têm, escrever, ler.

Elinor: acho que essas temáticas assim que a gente trata, quando você vê um aluno ‘ah, professora, não é assim não’, uma menina falou assim, ‘eu não vou falar que sou negra porque depois o povo tudo vai me chamar de negra’, e aí você fica nervosa com aquilo, porque ela não entendeu e aí você fica tentando, tentando, tentando, aí eu falei esses dias, ‘você acha que negra é xingamento e tal, você não pode pensar assim’, e aí agora ela falou, ontem ela falou “então eu vou falar mesmo que eu sou negra e se virem falar comigo eu vou falar assim ‘qual que é seu problema?’”, toda assim, sabe, eu falei ‘você não tem que falar isso, você tem que falar que você está sendo racista’, aí ela parou e pensou ... Mas eu vi que assim, é difícil, é difícil de eu me controlar porque é um tema que me afeta diretamente, então é difícil controlar nessas horas.

Sofia: É, mas a gente, você não pode esperar que a mudança seja...

Camila: instantânea, né?

Sofia: a gente vê, eles vivem isso na família, e a própria família se diminuindo, a comunidade de um modo geral, mas é uma sementinha, você vai ver, e aí vem a questão da raça, depois vai passar para um outro tema, e aí a coisa vai formando uma cadeia dessa consciência, sabe, aí daqui há pouco eles estão mais autônomos.

Elinor: É

ANEXO E
Sessão reflexiva sobre aula gravada (Teacher)

Camila: A Teacher podia falar do plano dela primeiro.

Teacher: Antes eu tinha trabalhado já, no início do ano eu trabalhei cores, e o último assunto tinha sido os dias da semana, os meses do ano e as estações. Aí eu pensei assim ‘ah, eu vou pegar o gancho das estações para trabalhar roupas, né?’ E aí essa primeira aula inicial foi sobre o vocabulário mesmo de roupas, e aí eu trabalhei o vocabulário, vocês vão ver lá, e depois eu pus eles para descrever as roupas de uns meninos lá.

Camila: Então nessa aula, foi a primeira vez que eles viram o vocabulário de roupas?

Teacher: Isso, foi a primeira aula. Aí, a sequência dela, não vou explicar muito não porque vocês vão ver, a sequência dela eu trabalhei a questão roupas na estação, entendeu? Nessa aula aí, eu usei somente verão e inverno para puxar que tipo de roupa que a gente usa, né, mas não falei mais nada de estação, aí coloquei os menininhos lá, as figurinhas, para eles falarem o que estavam usando, e nas próximas aulas, eu ia puxar a questão do frio, do quente, calor, e a roupa que eu ia usar no frio, no quente, entendeu? Continuando no assunto de roupas.

Camila: Você fala depois dessa aula aqui?

Teacher: É, depois dessa aí. Depois dessa aula aí, a gente ainda ficou fazendo aquela tarefa ainda, né, porque não deu tempo deles fazerem. Eu pus mais figuras no quadro, eram outras, e a tarefa de casa, era outra aula. Na outra aula, eles tinham que anotar o nome de uma pessoa e escrever. Eu falei assim ‘oh, aquele tal dia, sua mãe estava usando qual roupa? Então você vai descrever. Ponha o nome da sua mãe e escreve o que ela estava usando.’ Aí eu dei uma frase modelo aí para eles. E eu falava para eles ‘eu vou perguntar! Fala a roupa certinho que ela estava usando, não vá inventar não!’ (risos) Eles pensam que eu pergunto, né, porque de vez em quando eu falo assim, ele vem me mostrar e eu falo ‘ah, mas ela estava era desse jeito mesmo? Parece que ela tava de outro jeito, que ela me falou’, sabe? Eu dou a entender que eu falei com a mãe deles (risos) E eles lembram até o dia ‘não, mas isso foi no dia tal, não sei o quê...’

Elinor: mas o seu foco não era a estrutura

Teacher: é, não toquei em estrutura. A questão da estrutura foi só para eles montarem a frase e eu expliquei o que que a frase significava, mas nada de estrutura. Com as Ds, é assim, eu ensino frases, mas eu parto do princípio assim, eu não vou dar palavra solta, e eu não dou nome aos bois às vezes. Na quinta série eu já dou estrutura, mas mesmo assim eu penso aqui na minha cabeça que eu não posso dar uma palavra isolada, igual, passar lá o vocabulário e dar a palavra isolada, eu sempre ponho em pelo menos uma frase e às vezes num texto. Tipo, ‘My name is..., I am...’, aquelas frases básicas que a gente já sabe, e a estrutura que eles pegam é só da frase mesmo, que eles conseguem entender, só pelo significado, mas de estrutura nada não.

Camila: Então nessa primeira aula era o vocabulário de roupas e essa estrutura

Teacher: daquela frase! É!

Camila: Fulano is wearing etc.

Teacher: usando cores também. E aí eu tive que lembrar que fazia muito tempo que eles não viam as cores, mas mesmo assim eu achei ótimo porque eles lembraram das cores. Por que eles têm facilidade com cores? Nossa! Com cores, eles não têm dificuldade. Fiquei feliz depois.

Camila: Pronto?

Teacher: Pronto.

(Professoras assistem ao vídeo da aula de Teacher)

Elinor: Nossa, mas eles estão organizadinhos!

Teacher: Eles são ótimos!

Elinor: Na minha turma é aquela gritaria na sala.

Vanessa: Com aquelas mochilas de rodinha.

Elinor: Uai, parece que eles sabem tudo, a roupas.

Teacher: Não, eles estão falando em português e escrevendo no quadro em inglês. Eu que estou puxando. Quando eu trabalhei as estações, eu coloquei lá no quadro um *brainstorm* assim ‘O que a gente toma no verão e o que a gente toma no inverno?’ Vocês estão vendo o tanto que eu vou separando as coisa? Homem e mulher. Verão e inverno. Eu separo tudo (risos). Roupa de verão, roupa de inverno. Comida de verão, comida de inverno. (risos)

Teacher: A hora que você (Elinor) falou da questão lá de meninos e meninas, eu separo meninos e meninas. Eu não fico falando que eles têm o mesmo papel, entendeu? Eu nunca me toquei para isso. Não que eu fale que menina tem que ser dona de casa e menino tem que jogar bola. Mas, assim, eu nunca tinha me atentado para isso.

Elinor: Uma aula calma, né?

Vanessa: Mas a primeira aula é sempre mais calma. Da segunda para frente, nossa!

Teacher: E uma preocupação que tenho muito grande, eu sempre busco a palavra que é cognata. Se eu tiver uma palavra parecida, eu vou usar aquela, eu nunca uso outra complicada.

Elinor: Nossa, eles são muito comportados.

Teacher: Eles estão todos prestando atenção. Eles são ótimos. Igual eu te falei, nas Ds, eles são maravilhosos. Eu jurei para mim que eles iriam sair de lá falando inglês. Quando eu entrei na prefeitura, eu jurei para mim que esses meninos iam falar inglês.

Teacher: Eu ponho as letrinhas onde vou substituindo, sabe? Igual com ‘i’, eu ponho o ‘a’ em cima. Eu ponho ‘a’ mesmo, não ponho símbolo fonético, porque eles não entendem.

Camila: Você faz vários exercícios para eles memorizarem, né? Primeiro eles falaram em português e você em inglês, depois *repetition*, depois as figuras.

Teacher: É

Teacher: Eu fico preocupada se eles vão aprender a língua. Não me preocupo com essa questão social.

Elinor: Mas isso é político também. Aprender inglês é político também.

Elinor: Olha aí, Teacher, falta isso na minha aula.

Teacher: O quê?

Elinor: de estrutura, essa aula mais assim, que dá para ver os passos todinhos, ppp (presentation, practice, production).

Teacher: Esse aí é o único que atrapalha a aula.

Elinor: O que ele tem?

Teacher: Olha lá o tanto que ele é grosso, ele vai mexer com um. Que milagre, ele entrou quieto!

Camila: Eu achei interessante que você colocou essa estrutura, não traduziu e todo mundo estava falando. Você só colocou o nome da pessoa *is wearing...* e foi falando e tal. Acho que só quando você vai para a atividade que você traduz: Ele está usando ou vestindo e tal, e aí eles vão fazendo as frases deles, né?

Vanessa: Nossa, na minha aula, eu traduzi inteirinho com eles.

Camila: Mas uma coisa aqui, que a gente estava falando da questão do tema, Teacher, naquelas figuras lá, tinha alguma figura de criança negra? Eu não me lembro.

Teacher: Tinha o Brian, só um. E eu não sei se eu a coloquei no quadro. Essa é a questão.

Camila: Porque é um momento de você trabalhar isso de forma bem implícita, você apresenta a figura e está lá a presença do negro.

Sofia: Tem a questão climática também, já que você está trabalhando estações.

Camila: É, a gente tem a questão dos climas, aqui não é separadinho e tal.

Teacher: Pois é, eu não toco nesses assuntos, está vendo? Eu vejo assim, parece que é obrigação do professor de geografia do que minha.

Elinor: Até agora eles não escreveram nada?

Teacher: Nessa aula, não.

Elinor: Porque eles cobram, né?

Vanessa: ‘Teacher, não vamos escrever nada?’

Teacher: Não, mas depois disso aí, tem a tarefa, que não deu para terminar e deixei para a outra aula. Na outra aula, eu pus isso tudo no quadro de novo. Eu pus só as figuras, só os nomes, e eles tinham que lembrar o nome em português. Eu pus as figuras, as fichinhas com os nomes em inglês, e aí eles tinham que copiá-las, aí era trabalho de vocabulário mesmo, copiar e escrever na frente o que significava, a tradução. Aí eu esperei eles fazerem sozinhos um pouco, depois as que eles não sabiam, fui perguntando. Na outra aula, depois dessa aí, então eles copiaram.

Teacher: Aí, essa menina aqui é analfabeta. Essa de rosa e a que está do lado dela é a Gabriela. Ela é lindinha. Ela é perfeita. E aí eu sempre ponho ela sentada junto com a Andressa, ela está ajudando muito a Andressa. Aí assim, é claro que é uma enganação o que eu estou fazendo pela Andressa, mas EU NÃO DOU CONTA de atendê-la, eu não sei alfabetizar, eu não vou fazer nada por ela.

Elinor: E ela é negra?

Camila: É.

Teacher: E ela é bem maior, mas ela tem a mesma idade dos outros meninos. Ela é grandona assim. Esse menino aqui também, ele tem deficiência, o primeiro da fila de lá, é o Gerley. Ele tem problema de atenção mesmo, déficit mesmo.

(Fim da visualização do vídeo)

Camila: O que você faz eu acho que você já descreveu quando você falou do plano e como que você desenvolveu e tal. Você quer acrescentar alguma coisa? ... Aí qual é o significado do que você? E quais as teorias se expressam nessa prática, nessa aula da Teacher?

Teacher: Então, aí, eu queria falar que era aquela questão, essa questão mesmo da língua, eu estou preocupada o tempo inteiro se eles estão aprendendo é a língua, se eles vão adquirir essa língua, preocupada com isso, e, por outro lado, eu uso a tradução, o tempo inteiro, eu uso português, porque eu acredito, embora eu já tenha sido ensinada, ‘ah, inglês na sala de aula, só pode falar inglês’, não, inclusive eu faço muita comparação do inglês com o português, não todas as vezes, às vezes você não tem estrutura, quando é estrutura, nas Es, nas Fs, assim, aula de alguma coisa estrutural, eu sempre puxo para o lado do português, ‘gente, no português não é assim? Então, em inglês, tem essa e essa diferença, ou tem essa e essa que é igual’, eu acho que é um ponto a mais para eles entenderem a língua e isso, eu acho que está por trás da minha prática também, eu acho que para mim, eles têm que entender a língua, eu não acredito em aprendizado inconsciente, não acredito em brincadeira em sala de aula para aprender, tem que ter brincadeira? Tem! Eles vão aprender? Vão! Com música aprende demais, mas tem que ser um trabalho sério, tem que ter aquela consciência

Camila: Tem que ter um direcionamento, né?

Teacher: Tem que ter um direcionamento! Eu não acredito que vou chegar lá e vou dar música e brincadeira o ano inteiro e no final do ano eles vão ter adquirido alguma coisa se não tiver um momento que eu vou puxar e falar assim, ‘Está vendo? Isso aqui é assim! Você viu lá na música, você viu lá na brincadeira, você viu no, em qualquer lugar, mas, está vendo? Porque funciona desse jeito, olha, a língua funciona assim e tal, então eu trabalho muito com música, eu trabalho com vocabulário, pronúncia também, essas coisas, mas eu acho que a estrutura é importante, eu trabalho a estrutura sim, e sempre dentro de um contexto assim, uma coisa sempre puxando a outra, eu acho que minha aula, uma coisa que eu dei, e uma outra coisa vem depois puxando aquela, e sempre eu coloco dentro de pelo menos uma frase,

pelo menos uma estrutura, um enunciado, digamos um enunciado, indicando, tipo assim, ‘ah, eu estou aprendendo isso para falar isso’, e eu acho que é isso que vale na língua, né? Você vai usar isso para quê? Igual, a estrutura que eu dei, ensinei as roupas, as cores, mas eu estou comunicando isso, eu estou comunicando o que a pessoa está usando, o que a pessoa vai usar e tal, pensando nisso, mas sempre, por atrás, essa questão. Vocês viram isso aí (na aula assistida)?

Camila: Alguém quer falar?

Elinor: É, eu acho que isso fica claro assim, a sua consciência de professora de inglês e o que uma professora de inglês deve fazer, que é ensinar a língua inglesa e que, eu já te falei uma vez, que essa é uma postura muito séria, que a gente tem que ter mesmo, porque são treze anos de ensino de inglês e eles saem sem falar, sem ler, e dizem que não sabem nada de inglês, então eu acho que é uma postura muito correta e política mesmo e aí você pode parar de falar que não tem nenhuma visão política, social, porque é TUDO, o tanto que muda a vida de uma pessoa saber uma língua estrangeira? A vida, o status da pessoa muda completamente!

Teacher: Aham. Isso que eu penso, eu acho assim, é uma ferramenta a mais para eles, e eu acredito seriamente que essa vai ser uma ferramenta muito útil, eu acredito nisso, eu não estou ali, eu não falo que ‘ai’, eu já tive minhas crises, ‘o que que eu estou fazendo aqui?’, principalmente no estado, porque no estado é uma escola muito mais pobre, essa escola aí é uma escola que, embora seja uma escola pública, é uma escola mais elitizada, né, você sentiu o drama lá, assim? Os alunos são mais arrumadinhos, então é uma coisa assim, sabe?

Camila: É o setor ali não é tão ruim, né? Parque da Laranjeiras.

Elinor: Ah, Parque das Laranjeiras?

Teacher: Não.

Camila: Mas é muito próximo

Teacher: Não, mas a gente não tem aluno do Parque das Laranjeiras não, a gente tem alunos do Santa Cruz, Santa Cruz é um bairro bem violento, você já ouviu falar?

Vanessa: A escola é nesse bairro?

Teacher: É nesse bairro. Lá é Parque Acalanto, mas do outro lado da rua...

Elinor: Parque Acalanto eu já ouvi falar.

Teacher: Então, Parque Acalanto é como se fosse uma ilha ali dentro daquela região, Parque Acalanto é um bairro que foi criado para policiais, coronel, só mora coronel por lá, mas os nossos alunos moram, sabe aquele predinho lá em frente? A maioria mora naquele predinho, e por eles morarem em prédio, eles se acham até superiores aos que moram no Santa Cruz, e tem até essas rinchinhas, sabe? ‘Ah, mas eu moro no Guarani!’ Lá é uma droga, um cubículo assim, mas eles se acham, mas é uma escola mais elitizada e eu acho que o inglês vai fazer sim grande diferença na vida deles, por isso que eu acho que eles vão adquirir essa língua sim, eu prometi para mim que eu ia fazer isso, talvez eu volto lá (risos) Eu queria muito que eles tivessem uma professora BOA assim, boa mesmo. Eu não estou falando que eu sou boa não, sabe, eu estou falando que eu queria que eles tivessem uma professora melhor que eu, porque eles têm grande potencial.

Vanessa: Eles estão no ciclo 2, e eles vão para o ciclo 3, daí quem vai dar continuidade ao seu trabalho?

Teacher: É...

Elinor: Mas também, Teacher, se você não cobrar, tem que cobrar.

Teacher: Não adianta. Professor que coloca a bunda ali, nunca vai tirar ela de lá.

Elinor: Mas você tem que chamar a atenção deles para uma questão externa.

Teacher: Mas isso eu falo direto, igual eu falei aquela hora ‘Vocês acham o que? Que eu estou aqui, professor que vem para cá e põe vocês para fazer isso aí?’, de uma forma ou de outra, eu estou conscientizando eles, né, eu acredito mesmo assim, ‘Professor que não faz nada, vocês gostam é disso! Professor que vem e enrola vocês!’ e tal.

Elinor: Professor que passa um, dois, três quadros.

Teacher: É, só para copiar. Tem que trabalhar a consciência. Eu faço isso com eles.

Camila: Pensando nas teorias ali, nessa aula da **Teacher**, a gente pode pensar em quais?

Teacher: Ah é. Gente, eu já vou confessando, eu sou estruturalista, eu acredito que/

Camila: Mas tem um contexto, não é só estrutura.

Elinor: Eu não sei se você é estruturalista,

Camila: É, não é só estrutura.

Teacher: Ai, que bom.

Elinor: Não tem nada de estruturalista, talvez behaviorista.

Teacher: Isso, behaviorista demais, mas é o seguinte, principalmente porque eu tive dificuldade demais, lembra que eu escrevi no questionário? Eu tive muita dificuldade com o método comunicativo, o puro mesmo, porque para quem não sabe nada, ele é muito cansativo, ele é muito desestimulante. Eu chegava em casa e falava assim ‘Gente, não aprendi nada nessa aula’ (inaudível) Eu chorava. Depois de um tempo, sabe o que eu fazia? Eu estudava antes de ir para a aula, eu estudava o capítulo. Era aquele livro New Headway, não sei se vocês estudaram nele, eu lia o capítulo todo e fazia todos os exercícios antes da aula, para poder me prevenir da aula, porque a aula era muito além de mim, eu não estava na altura daquela aula, e meus colegas estavam todos na altura, eu ficava muito rebaixada, muito humilhada na aula, eu nem abria a boca, porque eu não era compatível com aquilo, era muito além para mim.

Vanessa: E as turmas no início são muito grandes.

Teacher: É, grandes. É só para quem sabe.

Vanessa: No meu espanhol são uns sete ou oito. Todo mundo tem espaço para falar, porque a turma é muito pequena e mais do que isso, mais de quinze alunos não dá. Os mais tímidos não falam. Não dá.

Teacher: Eu quando tinha que falar alguma coisa, eu quase chorava, eu ficava tremendo, ‘todo mundo sabe e eu não sei, todo mundo sabe e eu não sei’

Elinor: Na Aliança Francesa, tem turma com uns três alunos por sala, só não fala quando a professora não deixa mesmo (risos).

Teacher: Nossa, eu tenho vontade fazer francês. É bom?

[]

Camila: Na verdade, eu acho que não tem uma aula que é só uma coisa, né, são várias teorias.

Elinor: É, no caso dela, foi um pouco *communicative*.

Teacher: Muito pouco.

Elinor: Não sei, você pediu para eles exercitarem, partiu do conhecimento prévio deles.

Camila: Teve um *brainstorming*

Camila: Depois, a estrutura, de não traduzir a estrutura e usar, você entender pelo uso mesmo, né?

Elinor: É o *direct method*? Método direto, você vai falando

Camila: É o indutivo, como é que é? É o indutivo, né? Que induz, que ao final, o aluno entende aquela estrutura.

Elinor: É.

Vanessa: Mas você falava só daquela frase!?

Camila: É, eu falo da frase: Fulano is wearing etc

Vanessa: Você não traduziu em nenhum momento ‘Ele está vestindo’?

Camila: Só no final, quando ela vai explicar a atividade, aí ela mostra o que eles vão fazer e coloca ‘está usando’

Vanessa: Eles não perguntaram?

Teacher: Não, porque depois eu comecei a falar da roupa deles, né.

Camila: Ah, só uma pergunta que eu queria fazer, se o foco era mesmo no vocabulário ou se era na estrutura, porque o foco ficou mais no vocabulário, né.

Teacher: Mas é porque era a primeira aula, né. Mas eu acho que o foco para as Ds sempre é mais o vocabulário. A estrutura eu puxo ali só para eles, tanto que eu nem dou ênfase nisso.

Camila: Tanto que no exercício mesmo, a estrutura já está pronta, né.

Teacher: É, já tá pronta.

(inaudível)

Camila: Mais alguma aqui nessas teorias?

Elinor: E falando de novo de política, né, falando de inglês como uma língua não globalizada, mas uma língua mundial.

Camila: Pennycook!

Elinor: Rajagopalan, Alastair Pennycook.

[...]

Camila: Como que você chegou a ser dessa maneira?

Teacher: Eu igual eu estava falando mesmo, eu acho que pela minha dificuldade para aprender inglês, eu pego todas as minhas dificuldades e tento minimizar para eles, igual tem professor que se recusa, o menino pergunta ‘O que é isso?’, aí você fala ‘Ai, não, vai procurar no dicionário ou então o que você acha, faz mímica, não sei o que’, gente, é tão mais fácil você falar, ainda mais quando é coisa de vocabulário básico, igual roupa, vocabulário solto, ‘Professora, o que é isso? Isso!’, DÁ PARA O MENINO! Dá um jeito de sanar aquela dúvida, não fique assim, eu tinha um ódio quando era na faculdade, eu perguntava ‘O que que significa isso?’, aí a professora ‘O que você acha?’, e isso em inglês, eu já tinha a maior dificuldade para falar, e ela ‘O que você acha?’, aí eu ficava... daí meia hora depois ‘pode ser isso, pode ser aquilo?’ e ela ‘É’, e falava desse jeito? Sabe, me dava um ódio!

(inaudível)

Teacher: Então parece que eu queria ter a resposta concreta, certeza, entendeu? E eles nunca davam a certeza. Era tão mais fácil eles falarem.

Camila: Eu acho...

Elinor: Tinha gente que ficava com paranóia e achava que a gente que falava inglês estava rindo deles. A gente não podia nem rir na sala. E outra coisa, eu nunca ri de alguém na sala que não falava inglês.

Teacher: Mas pensa você, numa turma que você não está entendendo quase nada, que sabe uma estrutura básica lá, e aí você fala uma coisa, e uma pessoa fala outra coisa para outro e todo mundo começa a rir, o que você acha? Ele comentou em inglês que minha pronúncia está ridícula e tal, a sala inteira entendeu, eu não entendi nada, porque não tenho capacidade nem de saber se falei direito. É desse jeito.

Elinor: No início, no primeiro ano, eu estava fazendo ainda cursinho de inglês e achava que falava bem, né, aí chegava lá, aquele povo ‘ai, já morei na Austrália, morei nos Estados Unidos, não sei mais onde’

Teacher: E é assim, ‘eu dou aula não sei onde’.

Camila: Quais são os principais valores e crenças? Eu acho que já está dentro do que você falou, de onde procedem as idéias que incorporo? Não é da faculdade, né? É totalmente avesso a isso, pelas suas dificuldades, né?

Teacher: Como assim? Não entendi.

Camila: É assim, de onde procedem as idéias que incorporo em minha prática? E aí eu falei, é de como você aprendeu na faculdade?

Teacher: Mas assim, foi na faculdade, sabe por que? Sabe onde eu aprendi inglês? Nas aulas de literatura inglesa, você acredita nisso?

Vanessa: Não (risos).

Teacher: Sabe por que? Eu pegava os textos dele, todos, olha o meu trabalho. Lembra que no primeiro ano ele só dá artigos, né, artigos não, *short stories*, eu tinha que traduzir tudo antes de ler, então eu aprendi inglês traduzindo (inaudível). Agora tinha uma professora que era fera! Eu apanhei demais, no início, mas aí como ela era rígida demais, aí a gente começou a fazer aqueles projetos, de speaking, eu comecei a fazer um projeto por bimestre. Eu fiz um de speaking, um de listening, e tinha tarefa, e lia, lia, lia, no terceiro ano.

Vanessa: Eu tenho uma mania que eu peguei dela. Tudo é ‘write a paragraph’ (risos) e é muito bom isso.

Teacher: aham. Então aprendi inglês basicamente escrevendo e lendo, e aí, essas experiências eu lembro, gente (inaudível) ela foi a melhor professora que eu tive, e ela é a única que ensina estrutura, eu lembro de listas de verbos no passado irregular. Ela fazia a gente decorar aquilo lá TUDO e eu achava um máximo! As melhores aulas que eu tinha eram aquelas. Se você quiser ver eu ficar feliz, é só colocar aquelas duas barrinhas para eu fazer a transcrição fonética. (inaudível) e outra experiência ruim que eu tomo por base são as aulas que eu não aprendi aquela professora que saiu para o doutorado. Ela era totalmente diferente, e a aula dela é aquilo assim, ela punha uma palavra lá no quadro, aí a gente discutia um monte de coisa e no final ela colocava um estrutura pequenininha lá, tal. Ela fazia um rebuliço e aí falava assim ‘isso aqui é o presente perfeito’, mas aí você não tinha prestado atenção em nada, você tinha prestado atenção no significado do que ela estava falando e não na estrutura, ou seja, você não aprendeu o presente perfeito. Então para mim, essa questão é assim ‘isso aqui é isso aqui’. Para mim, é muito sério.

Camila: Por que você respalda seu trabalho nelas? Nessas idéias? Por que você continua? Você acha que você vai continuar dessa forma?

Teacher: Ai, eu queria mudar um pouco. Eu estou lendo um trem agora que está me deixando grilada. Eu descobri minha aula eu foco nos resultados, não no processo. E eu estou estudando agora para o doutorado e eu estou vendo que isso é horrível, né, quando você foca a aula no resultado, ou seja, numa prova lá que o aluno vai ter que responder. Tudo o que eu penso é assim, por exemplo, ‘Ele vai adquirir isso, aí depois ele vai dar conta de fazer isso e isso’, e aí eu estou num conflito com isso, né, mas ao mesmo tempo, eu penso que o que vale, o que fica é o produto, e não o processo, aí eu fico presa nisso. O que que fica? É o processo ou é o produto?

Camila: Eu acho que o produto é uma coisa só, você atingir aquele objetivo, mas o processo é uma coisa mais ampla

Teacher: No caso de uma língua estrangeira, mas no caso da matemática, e aí eu penso, tem até uma aluna minha, uma aluna não, uma participante da minha pesquisa que falou ‘Olha, matemática e história, eu posso chegar lá e ver, e falar assim, a sétima série tem que aprender a guerra fria, eu posso ignorar o aluno tenha aprendido antes ou não, que eu vou conseguir ensinar sobre a guerra fria! Eu vou lá, falo que a guerra fria foi isso, isso e isso. Teoricamente dá certo. Matemática. Ah, o assunto de hoje é triângulo, triângulo equilátero, não estou nem aí se ele não sabe um monte de coisa.’

Vanessa: Não é bem assim não.

Teacher: Não, mas é, muito mais do que na língua, realmente, depois que ela falou isso, eu fiquei assim, sabe por que? Porque você não precisa de um conhecimento prévio total como você precisa para língua.

Camila: Eu acho o seguinte, você não tem o conhecimento prévio deles na língua inglesa, mas você tem outras vivências na língua portuguesa e transfere para o português.

Teacher: Eu estou falando é de língua.

Camila: Então, você não faz as relações com o português? Isso é conhecimento prévio! Você está trabalhando com conhecimento prévio do aluno, né.

Elinor: Mas há controvérsias, por exemplo, da guerra fria, como você vai ensinar o conceito de guerra fria se o aluno não tem base nenhuma?

Teacher: Não, é lógico que ele tem que ter uma basesinha! Mas ele não precisa ter tanta coisa. Eu consigo resgatar, em poucos minutos da aula, eu consigo resgatar um contexto para inserir aquele assunto que eu quero trabalhar, entendeu? Coisa que não acontece no inglês, porque, por exemplo, se eu quero dar uma aula de, fala uma coisa aí, sei lá, Present Perfect, aí de onde que eu vou tirar a língua que ele precisava saber? É muito mais complexo, não dá para voltar lá e falar ‘olha, isso aqui está ligado a isso, isso e isso’, não dá, entendeu? Várias coisas estão envolvidas nisso.

Camila: A que interesses servem?

Teacher: Ah, eu fico sem saber.

Camila: Aos seus? Aos dos seus alunos?

Teacher: Eu penso sempre nos meus alunos, eu sempre penso assim, está difícil? estou conseguindo alcançá-los? Mas minha preocupação sempre foi assim...

Elinor: Eu também acho que servem aos interesses dos alunos, pela maneira como ela leva essa seriedade, né, de querer que eles falem, não, não falar, né, mas pelo menos lerem a língua, né, está servindo aos alunos. E também tem toda esse crescimento mais holístico do aluno, né, saber duas línguas e tal.

Teacher: Aham. Eu penso que eu estou dando mais uma arma para ele para o mundo lá fora, é mais uma munição aí, nessa guerra.

Camila: É, eu sempre fico só preocupada com o tema, eu sempre fico querendo inserir algum tema em cada tópico, mas eu acho mais fácil trabalhar com um tema, e você acha mais fácil trabalhar com a estrutura.

Teacher: pois é

Elinor: Eu agora fiquei super empolgada com a aula dela, que eu achei super linda, colocar daquele jeito, eu estava até pensando, dá para fazer a estrutura num dia e a discussão no outro dia, usando, como se fosse uma *production*, entendeu?

Teacher: Aham

Elinor: Utilizando a estrutura do dia anterior, eu vou tentar nesse último mês agora. Mas ainda tem o *Halloween* que eu quero trabalhar.

[...]

Camila: Ah, agora a última pergunta, como que poderia ser, fazer as coisas diferentes?

Teacher: Eu queria falar mais inglês na aula, puxar mais, porque no início do ano, eu comecei com as frases lá, ‘Teacher, may I go out? May I drink water, please?’, aquelas ‘Come here’ e tal, mas aí é cansativo, toda hora que você vai falar com o aluno, você pedir para ele falar inglês, aí vai indo você esquece, você simplesmente pára de usar. Para sair, para beber água e para ir no banheiro, eles sempre falam, agora, para me chamar na carteira, ‘repeat, please’, esses aí eles não usam mais, não dou conta, porque inclusive quando eu vou explicar alguma coisa, quando eles me chamam, parece que é uma coisa tão urgente, tem tanto aluno me chamando que se eu for parar para esperar eles falarem em inglês, eu estou perdendo muito tempo, eu fico pensando no tempo, sabe, eu fico o tempo inteiro preocupada, ‘gente, vamos render! Vamos fazer algumas coisa e tal. A gente está perdendo tempo e tal’, eu fico assim para eles, ‘vamos render, vamos render’

Vanessa: E eles te interrompem para pedir para sair.

Teacher: É, interrompem o tempo inteiro, né, aí se for para falar inglês, mas eu gostaria muito, e inclusive começar a usar o inglês na sala de aula e começar a falar mesmo, e esperar que eles entendam ou não, mas não traduzir, sabe.

Elinor: Pois é, apontando as coisas, eu acho que

Teacher: funciona, né?

Camila: É, por exemplo, colors? Sem fazer muitas perguntas complexas, né.

Elinor: Naquela aula que a Camila gravou, eu achei interessante que na hora de falar de *skin color*, aí ‘skin color?’, aí você aponta assim.

Camila: Igual você fez também ‘Is he tall? Is he short?’ (gesticulando)

Elinor: É, eles vão pegando.

Camila: E eles estavam entendendo tudo, eles estavam pegando.

Elinor: Mas eu falava ‘Is he tall? Is he tall! Is he short? Is he short!’ (risos)

Camila: É

Vanessa: Quando você estava falando de braço []

Elinor: ‘Arm, arm’ (gesticulando)

Camila: Nessa última aí, eu acho que, pela minha preocupação com o tema, né, eu achei legal a idéia da Sofia, que ela falou de aquecimento global, que é um tema que daria para você colocar na questão das estações, conversar com eles, um modo de conscientizar em relação à natureza.

Vanessa: Por que que o clima está mais quente.

Elinor: Falar de Goiânia mesmo, né, como está quente.

Vanessa: Falar do papai Noel, se tem lógica o papai Noel usar aquela roupa no Brasil.

Elinor: É mesmo!

(inaudível)

Vanessa: E aí tinha que desenhar o papai Noel brasileiro, bonezinho, short, chinelo.