

Climene Fernandes Brito Arruda

**O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E DE MUDANÇA
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS EM
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
2008

Climene Fernandes Brito Arruda

**O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E DE MUDANÇA
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS EM
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

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

Área de concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:
ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais

2008

**Ao meu Pai Celestial; a Jesus, meu Salvador; e ao
doce Espírito Santo de Deus.**

AGRADECIMENTOS

À Professora Deise Prina Dutra, que me deixou voar e que também foi o meu porto bem seguro. Sua integridade, sua competência e dedicação tornam-na uma orientadora que prima pela excelência! Muito obrigada!

À Professora Heliana Mello que, juntamente com a Professora Deise, abriram-me as portas do projeto EDUCONLE onde eu recebi muito mais dos professores da rede pública e dos colaboradores, do que dei. Muito obrigada pela convivência. O trabalho no projeto das professoras Deise, Heliana, Miriam Jorge e tantos outros colaboradores, é exemplo de profissionalismo e comprometimento: fonte de inspiração para professores que buscam formar outros professores. Quero ainda agradecer à Professora Heliana pelas brilhantes aulas – você tem o dom de fazer com que suas aulas de Linguística Cognitiva possam ser saboreadas como a um pudim de leite condensado!

À Professora Ana Maria Barcelos, que muito contribuiu para o meu crescimento acadêmico. Muito obrigada por sempre ter palavras doces e sábias, de incentivo e orientação, ajudando-me a não desistir de buscar o meu sonho de fazer o Mestrado! Sua humildade e, ao mesmo tempo, sua grandeza são admiráveis!

À Professora Miriam Jorge, por ter gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Às Professoras da pós-graduação, tão especiais, Herzila Bastos e Maralice Neves, que sempre torceram por mim e, tenho certeza, alegram-se por meu tão sonhado desejo de realizar um Mestrado em Linguística Aplicada na UFMG estar se realizando.

À querida Professora Reinildes Dias, agradeço por me valorizar e acreditar no meu potencial em um momento em que eu precisava disso. Você é admirável por vislumbrar frutos e flores quando seus alunos apresentam ainda sementes. Acredito ser essa a missão do professor! Muito obrigada também pelas oportunidades que você tem me dado para meu crescimento profissional.

À Professora Vera Menezes, por permitir que eu cursasse a disciplina Pesquisa em Sala de Aula, delegando-me responsabilidades juntamente com seus alunos da graduação e, assim, possibilitando meu crescimento. Agradeço também, por me ensinar a ter enorme respeito à escola pública.

Aos meus colegas da pós-graduação, Ana Lúcia, Gladys, Márcia, Luciana, Luciano, Paula e Shirlene pelas discussões tão profícuas, pelo companheirismo e pelos deliciosos lanches que compartilhamos na casa da Professora Deise.

À Ana Larissa, agradeço por sua alegria contagiante e por revisar o meu trabalho com tanto carinho!

Ao professor participante da minha pesquisa, por me ceder seu tempo e me abrir seu espaço escolar e por mostrar-se sempre aberto às interlocuções realizadas durante a pesquisa. Sem você, essa pesquisa não se realizaria.

À minha preciosa amiga, Raquel Bambirra, por ser uma coluna na minha vida acadêmica. Não tenho palavras para agradecer-lhe por todo carinho e incentivo, por acreditar no meu potencial e por, tão generosamente, ajudar-me a crescer. Que você colha muito mais de tudo que plantou!

À minha admirável amiga, Carla Faria, por lançar sementes ao meu coração.

À minha preciosa amiga, Angela Santos, por ser fiel a mim, sendo companheira de todas as horas.

Ao precioso Pr. Luiz Leite, amante das letras, agradeço pelos sábios conselhos e pelas orações.

Aos meus amados pais, José e Nirce, por me ensinarem, quando ainda criança, o gosto pelo estudo, e por sempre me incentivarem e acreditarem em mim. Obrigada por todo amor!

À minha amada irmã Anirsis, agradeço por se alegrar com as minhas conquistas como se fossem dela. Obrigada por tão grande amor com o qual me ama!

Ao meu amado marido Arruda e aos nossos filhos muito amados, Lucas e Pedro, por todo apoio e por compartilharem dessa alegria comigo!

Não sei... se a vida é curta...
Não sei...
Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.

Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Cora Coralina

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho busca descrever e discutir o processo vivenciado por um professor de inglês da rede pública do estado de Minas Gerais, após o conhecimento de modelos alternativos à sua prática pedagógica. O estudo, de natureza qualitativa, investigou (a) as crenças desse professor sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e avaliação, (b) se o professor ressignificava suas crenças, e (c) se havia mudanças na sua prática pedagógica. Os dados foram coletados por meio de narrativas escritas e orais; de observações de aulas; e de sessões reflexivas. O procedimento de análise foi baseado no levantamento das crenças relacionadas à prática pedagógica do professor. A pesquisa mostra que o professor vivencia experiências significativas enquanto participante de um projeto de educação continuada de professores de línguas estrangeiras e se engaja em um processo de reflexão e de ressignificação de suas crenças. No entanto, os resultados indicam que o professor encontra dificuldade em operacionalizar mudanças em sua abordagem de ensinar, mas por outro lado, implementa mudanças significativas em seu processo de avaliar. Conclui o trabalho indicando que estudos como este, podem contribuir para uma melhor compreensão de formadores de professores e professores sobre as crenças e experiências de professores e sobre os processos de mudança na prática pedagógica.

Palavras-chave: crenças e experiências de professor; modelos alternativos; reflexão; ressignificação de crenças; mudança na prática pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to describe and discuss the process experienced by a teacher of English in the public educational system of the state of Minas Gerais, Brazil, after learning alternative models for his pedagogical practice. This study, developed on a qualitative basis, investigated: a) the teacher's own beliefs about his approach to teaching and learning and about evaluation; b) if the teacher resignified his beliefs; c) if changes in the teacher's pedagogical practice occurred. Data were collected by means of narratives, written and oral; classroom observations; and reflective sessions. The process of analysis was based on questioning the beliefs related to the teacher's pedagogical practice. The research shows that the teacher lives significant experiences during his participation in a project of continuing education for foreign language teachers and that he engages in a process of reflection and resignification of beliefs. However, the results reveal that the teacher faces difficulty in making changes in his approach to teaching and learning, but on the other hand, he implements significant changes in his process of evaluation. I conclude the work recommending that studies like this one can help teachers and teacher educators better understand teachers' experiences and beliefs, and the processes of change in pedagogical practice.

Keywords: teacher's experiences and beliefs; alternative models; reflection; resignification of beliefs; change in pedagogical practice.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Capítulo 1 – Introdução | 1 |
| 1.1 Contextualização e justificativa de pesquisa | 1 |
| 1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa | 9 |
| 1.3 Organização da dissertação | 10 |
| Capítulo 2 – Embasamento Teórico | 11 |
| 2.1 O conceito de experiência e de crença | 11 |
| 2.2 O conceito de mudança, o processo reflexivo e a formação do professor | 13 |
| 2.3 O modelo teórico do processo de ressignificação de crenças e mudanças de ações | 18 |
| Capítulo 3 – Metodologia | 22 |
| 3.1 Natureza e formato da pesquisa | 22 |
| 3.2 Contexto e participante da pesquisa | 24 |
| 3.3 A coleta de dados | 27 |
| 3.3.1 Instrumentos para a coleta de dados | 29 |
| 3.4 Procedimentos para análise dos dados | 33 |
| Capítulo 4 – Análise dos Dados e Resultados | 35 |
| 4.1 Levantamento de Crenças | 36 |
| 4.1.1 O papel do professor | 36 |
| 4.1.2 O papel do aluno | 38 |
| 4.1.3 O inglês autêntico | 39 |
| 4.1.4 A avaliação processual | 40 |
| 4.1.5 Provas | 41 |
| 4.2 O processo de ressignificação de crenças | 44 |
| 4.2.1 Levantamento das indicações de mudança | 44 |
| 4.2.1.1 Mudança na avaliação | 45 |
| 4.2.1.1.1 A implementação do portfólio | 45 |
| 4.2.1.1.2 A implementação do ‘projeto de estudos autônomos’ | 46 |
| 4.2.1.2 Mudança na preparação de aulas | 47 |
| 4.2.2 Professor em processo de ressignificação de crenças | 48 |
| 4.2.3 Considerações sobre ressignificação de crenças | 54 |
| 4.3 Mudanças de ações na prática pedagógica | 56 |
| 4.3.1 A abordagem de ensino/aprendizagem do professor | 57 |
| 4.3.1.1 Análise das aulas observadas e das sessões reflexivas com foco na abordagem de ensinar..... | 58 |
| 4.3.1.2 Justificativas para adoção de uma abordagem estrutural | 64 |
| | 10 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.1.3 Contribuições da pesquisa ao professor..... | 74 |
| 4.3.1.3.1 Análise de uma aula preparada colaborativamente.. | 75 |
| 4.3.2 O processo de avaliação | 79 |
| 4.3.2.1 Análise das narrativas, das aulas observadas e das sessões reflexivas com foco na avaliação dos alunos | 80 |
| 4.3.2.2 Justificativas para a adoção de uma avaliação processual..... | 84 |
| 4.3.3 Considerações sobre mudanças da prática pedagógica | 87 |
| Capítulo 5 – Considerações Finais | 93 |
| 5.1 Retomada das perguntas de pesquisa | 93 |
| 5.2 Implicações para a área de formação de professores | 96 |
| 5.3 Limitações da investigação e sugestões para futuras pesquisas | 97 |
| 5.4 Últimas palavras | 98 |
| Referências Bibliográficas | 100 |
| Anexos: | |
| Anexo A: Roteiros das Narrativas Escritas | 106 |
| Anexo B: Roteiros das Narrativas Orais | 108 |
| Anexo C: Notas de Campo da Pesquisadora sobre as aulas observadas | 109 |
| Anexo D: Sessões Reflexivas com e sem o recurso de visionamento | 120 |
| Anexo E: Atividade proposta pelo professor | 121 |
| Anexo F: Prova dada pelo professor | 122 |
| Anexo G: Conteúdo Curricular da 7ª Série | 124 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|------------------|----|
| FIGURA I | 19 |
| FIGURA II | 89 |
| FIGURA III | 91 |
| QUADRO I | 32 |
| QUADRO II | 33 |
| QUADRO III | 43 |

Normas para transcrição dos dados:

| OCORRÊNCIAS | SINAIS |
|---|--------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmento | XXXX |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) |
| Truncamento | / |
| Entonação enfática | Maiúscula |
| Alongamento de vogal ou consoante | :: podendo aumentar para ::: ou mais |
| Silabação | - |
| Interrogação | ? |
| Qualquer pausa | () |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúsculas)) |
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático | -- -- |
| Sobreposição () simultaneidade de vozes | Ligando as [linhas |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início () por exemplo. | (...) |
| Citações literais () reproduções de discurso direto ou leituras de texto () durante a gravação. | “ ” |

Fonte: CASTILHO & PRETI (Orgs.), 1986, p.9-10.

1 Introdução

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos (...)”

Paulo Freire

1.1 Contextualização e Justificativa de pesquisa

O ensino de línguas estrangeiras tem se distanciado, nos últimos tempos, dos princípios behavioristas e estruturalistas e tem caminhado em direção a uma visão cognitivista e sócio-cognitivista que privilegia um ensino mais contextualizado e significativo para os aprendizes (Jacobs & Farrell, 2001). Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (PCN-LE) (1998) apresentam uma concepção de língua como prática social e uma visão sociointeracional da aprendizagem. Apesar da mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira e de muitos professores dizerem que adotam o ensino comunicativo em suas aulas de inglês, ou seja, inscrevem-se num discurso de valorização do desenvolvimento da competência comunicativa¹, nem sempre isso se traduz na prática. Muitas vezes é nítida a valorização do ensino da gramática de forma isolada e descontextualizada do seu uso real. Nesse sentido, uma aula de atividade oral, por exemplo, costuma ser pautada por repetição mecânica, atividades pré-ensaiadas – que não promovem a negociação de significados e pela correção com foco nos erros gramaticais. Nenhuma ou pouca atenção é dada ao

¹ Termo cunhado por Hymes (1972) e posteriormente desenvolvido por Canale & Swain (1980) e por Canale (1983). A competência comunicativa é composta das seguintes competências: competência gramatical ou lingüística; competência sócio-lingüística; competência discursiva e competência estratégica.

desenvolvimento das competências sociolingüística, discursiva e estratégica. Em outras palavras, a língua não é ensinada como uma prática social, mas é centrada na memorização e no uso de regras gramaticais descontextualizadas (Paiva, 2005).

Quando se dá voz aos alunos, muitos expressam o desejo de falar a língua inglesa (Coelho, 2005; Paiva, 2005) e queixam-se de que aprendem um mesmo conteúdo gramatical ao longo dos vários anos de aprendizagem da língua. O ensino isolado da gramática, sem relação com a produção de sentido, não ajuda os aprendizes a atingirem seus objetivos, uma vez que o fato de capacitá-los para dizerem ou entenderem as regras gramaticais, não garante que eles aprendam a usá-las em contextos espontâneos (Paiva & Figueiredo, 2005).

Se desejarmos que os aprendizes tenham acesso a uma aprendizagem mais ampla – a qual valoriza as características sociointeracionais do processo de ensino/ aprendizagem –, que vai além do estudo pela memorização de regras gramaticais e frases descontextualizadas, devemos buscar situações de aprendizagem que propiciem interação para a construção de significados. Em outras palavras, que os aprendizes tenham oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem que privilegiem a negociação de sentido – situações comunicativas reais, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento da língua-alvo à medida que interagem com outros interlocutores. Portanto, tomar a língua como objeto de estudo não basta, é preciso possibilitar o engajamento do aprendiz no discurso.

Parece-me que certos professores se sentem mais seguros dando atenção à competência gramatical como fator relevante à aprendizagem efetiva, principalmente quando o professor não desenvolve uma postura crítico-reflexiva sobre sua práxis profissional. Almeida Filho (1999:22) ressalta que um professor que tem uma abordagem predominantemente ‘gramaticalista’ pode

revelar que não possui uma configuração de competências² idealmente desenvolvidas. No momento em que se observa sua prática, segundo o autor, fica demonstrado que cada professor de LE age com base nas competências que desenvolveu ao longo da vida. Sendo assim, um professor que não busca uma formação continuada tende a agir de acordo com sua competência implícita, ou seja, a seguir suas intuições, a ser guiado por suas crenças sobre ensino/aprendizagem e a repetir suas próprias experiências vivenciadas como aprendiz da LE. Se o professor não desenvolve uma consciência crítica sobre o seu ensinar, suas decisões pedagógicas geralmente são superficialmente justificadas ou não embasadas teoricamente. Em outras palavras, o professor não sabe explicitar os fundamentos do seu ensinar, isto é, sua abordagem de ensinar.³ Nessa direção, Dutra e Mello (2004) salientam que, sem atividades de cunho reflexivo, a prática do professor corre o risco de se tornar estagnada e ser baseada na simples reprodução, a qual não leva em conta o contexto das ações pedagógicas.

Sabemos que um ensino repetitivo e tradicionalista, centralizado no professor e no conteúdo a ser transmitido e ainda pautado pelo ensino gramatical descontextualizado, apresenta poucos desafios e pode trazer insatisfação tanto para alunos quanto para professores. Talvez por isso, muitos chegam a considerar o contexto da escola regular, pública ou privada, como sendo árido, justificando inclusive a crença de alguns professores de que não é possível ensinar inglês lá [escola pública]: “Eles não aprendem português quanto mais inglês” (Moita Lopes, 1996:63).

² Almeida Filho (1999) descreve essas competências como: a) implícita – constituída de intuições, crenças e experiências; b) lingüístico- comunicativa – uso da língua que ensina; c) aplicada – aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente (sub-competência teórica) e explicitamente, isto é, saber explicar porque ensina da maneira como ensina; d) profissional – que permite que o profissional conheça seus deveres e desenvolva uma postura crítica sobre seu papel na educação e na sociedade.

³ Segundo Almeida Filho (1993:17) “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” Ainda segundo Almeida Filho (2001), a história de vida do professor e as idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos), as idéias de autores de materiais didáticos e, também, a cultura de aprender dos alunos influenciam a abordagem de ensinar do professor.

Essa crença tem incomodado muitos educadores que têm se empenhado em entender a sala de aula buscando melhoria na qualidade das aulas de língua estrangeira. Celani (2000) ressalta que, recentemente, a Lingüística Aplicada tem dado ênfase ao impacto de forças sociais, econômicas e políticas no ensino/aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira. Em outras palavras, o ensino de línguas, historicamente privilégio de uma elite, tem centrado-se agora na inclusão de todos os cidadãos, na busca por transformação social e por uma sociedade mais justa. Celani (2000:21) nos lembra que:

O trabalho com a linguagem na escola é fundamental, já que é lá que se está preparando os indivíduos para sua atuação como cidadãos com plena capacidade de atualizar seu potencial intelectual e afetivo na força de trabalho e na vida social como indivíduos esclarecidos e eficientes.

Tendo isso em vista, percebe-se que muitas ações precisam ser implementadas, especialmente em prol da escola pública. Nesse sentido, o Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) busca contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de inglês e espanhol da rede pública de ensino. O projeto oferece módulos de ensino de língua, de metodologia, baseando-se em questões relevantes à vida escolar e desenvolve pesquisa-ação colaborativa. Dutra e Mello (no prelo) explicam que esse projeto visa a ajudar os professores a se tornarem reflexivos e mais autônomos sobre as tomadas de decisões em sala de aula, levando em conta as necessidades de seus alunos.

A pesquisa ora relatada encontra-se inserida no contexto da rede pública de ensino e do projeto de formação continuada mencionado acima. Ao ingressar no Projeto EDUCONLE, os professores-alunos são convidados a registrar por escrito uma narrativa, orientada por perguntas elaboradas pelos coordenadores do projeto, que envolve sua formação, seu processo de

aprendizagem de inglês como LE e sua prática pedagógica. Novamente, ao final do primeiro ano, eles produzem outra narrativa escrita, que objetiva investigar o impacto do projeto em sua formação e prática de ensino.

Lendo essas narrativas escritas, observei um discurso de mudanças das práticas pedagógicas decorrentes das experiências vivenciadas no processo da formação continuada. No relato de um professor, em especial, alguns temas recorrentes foram identificados – avaliação e abordagem de ensinar. Percebi tal ocorrência como a sinalização de que o professor estava iniciando um processo de reflexão sobre a forma como avaliava seus alunos e como ensinava, tentando, de alguma maneira, ressignificar⁴ suas crenças nesse sentido. Por esse motivo, decidi investigar melhor este processo vivenciado pelo professor.

Pretendo então identificar e discutir: (1) as crenças sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e de avaliar do professor informante; (2) a influência de leituras teoricamente informadas promovidas pelo projeto EDUCONLE sobre o processo de ensinar-aprender e o de avaliar no processo de ressignificação de crenças do professor; (3) a influência que as experiências de vivenciar modelos alternativos de ensino e de avaliação têm no processo de ressignificação de suas crenças; e finalmente (4) se a sua prática pedagógica no momento analisado está de acordo com as crenças ressignificadas.

Partindo do princípio de que a escola pública é um contexto de ensino e aprendizagem sabidamente em necessidade de aprimoramento, pretendo, com esta pesquisa, fornecer subsídios

⁴ O termo ressignificação foi sugerido por Blatya (1999:66) para se referir as mudanças que ela compreende ocorrerem de maneira lenta e gradual resultantes de uma relação dialógica. Barcelos (2006:18) usa o termo (re)significação ao conceituar crenças. Com base nessas autoras, entendo ressignificação como o processo de repensar um valor e modificá-lo atribuindo outro sentido ou significado.

para esse professor buscar soluções que promovam alguma melhoria na qualidade de ensino de língua inglesa, pelo engajamento em um processo reflexivo sobre sua formação e prática pedagógica.

Acredito que estudos como este possam ajudar formadores de professores a orientar o processo de reflexão de professores em formação, para que eles, efetivamente, ressignifiquem suas crenças e busquem a transformação de sua prática pedagógica de maneira mais informada e consciente, caso eles desejem essa mudança.

Nessa perspectiva, vários formadores de professores têm se dedicado às pesquisas que objetivam oferecer oportunidade de reflexão aos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem que seja capaz de levá-los a reconstruir suas experiências de maneira mais informada e consciente, bem como nortear melhor sua prática pedagógica. Para citar apenas alguns desses pesquisadores, apresento os estudos a seguir.

Vieira Abrahão (1999), em sua pesquisa sobre professores participantes de um projeto de formação continuada, que busca a implementação de um ensino comunicativo, analisou reflexões, ações e procedimentos metodológicos, estilos discursivos, estruturas de participação e aspectos contextuais que se inter-relacionam na prática pedagógica. Ela concluiu que um trabalho com ênfase no desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional, subsidiado pela reflexão crítica, pode conduzir a uma prática de sala de aula mais coerente. Exemplos sobre mudança de crenças de professores são encontrados nas pesquisas de Blatyta (1999) e Araújo (2004), dentre outras. Blatyta remete-se a Bourdieu (1991) para dizer que as pessoas já estão predispostas a agir de certa maneira devido ao *habitus*⁵ e que isso pode ser uma das primeiras barreiras para que se possa melhorar a prática pedagógica. Sua pesquisa procurou

⁵ Blatyta descreve *habitus* como “um conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”.

entender o processo de mudança de *habitus* didático de uma professora com base na compreensão das crenças internas/teorias implícitas de sua prática. A autora constatou que houve modificação, de modo lento e gradual, do *habitus* didático pela experiência do “diálogo intra/ interpsicológico com as teorias explícitas/implícitas”(p.73). Blatyta (1999: 75) afirma que, para mudar um *habitus* didático, é preciso conhecer alternativas que permitam fazer comparações, análises e identificação da ação. Ela recomenda reflexão e ação, baseadas no diálogo e na troca, bem como que o professor lute contra a tendência natural de buscar receitas prontas “fora dele mesmo e não dentro de suas experiências pessoais”(p. 78). O estudo de Araújo (2004), por sua vez, teve como objetivo investigar as crenças de três professores de inglês de escolas públicas, participantes de um projeto de educação continuada, sobre o papel do bom aprendiz e como essas crenças traduziam-se na prática em suas salas de aula. A autora observou se os professores modificaram suas crenças e ações pedagógicas após oito meses de participação no referido projeto de educação continuada. Segundo a autora, ao término da investigação, foi possível constatar a ocorrência de uma maior convergência entre o dizer e o fazer dos participantes, a mudança de algumas crenças e a explicitação de uma nova crença. Essas mudanças revelaram a influência do projeto de educação continuada no desenvolvimento das competências e das ações pedagógicas dos participantes, que, por sua vez, propiciaram o engajamento do aluno no processo de aprendizagem. Para que a mudança e a reconstrução de ensino ocorram, Araújo (2004) sugere que os projetos de formação continuada propiciem a leitura de textos da área de Linguística Aplicada, favoreçam o engajamento dos professores em reflexões individuais e coletivas sobre questões relativas às suas práticas cotidianas e oportunizem a confrontação de seus modelos implícitos com novas alternativas de ensino e aprendizagem. Em relação às divergências entre os discursos dos professores e as suas práticas pedagógicas observadas na pesquisa, a autora sugere que possivelmente são decorrentes da “incorporação de um discurso acadêmico (...) sem, no entanto,

refletirem criticamente sobre os conceitos que o subjazem para a sua efetiva concretização na prática; ou b) da forte influência das suas experiências passadas como aprendizes de LI, (...), em suas crenças e ações.”(p.140).

Johnson (1994) relata um estudo feito com quatro professores de L2 em formação pré-serviço que teve como objetivo inferir suas crenças sobre ensino/aprendizagem e como elas influenciaram nas concepções desses professores sobre suas práticas durante o período de estágio educacional, assim como em suas percepções sobre si próprios como professores. Essa autora ressalta que os dados analisados na pesquisa evidenciaram que as imagens construídas pelos professores em formação sobre suas experiências anteriores de aprendizagem formal influenciaram fortemente nas imagens deles próprios como professores, nas imagens sobre o ensino e em suas percepções sobre suas práticas instrucionais. Os quatro professores, embora se mostrassem críticos em relação a imagens negativas dos professores que tiveram em suas experiências anteriores de aprendizagem, relataram dificuldade em mudar suas práticas instrucionais por terem poucas imagens alternativas como modelos de ação. Nesse sentido, Johnson defende que os cursos de formação de professores ofereçam oportunidades para que os professores tomem consciência de suas crenças e das origens delas, assim como conheçam modelos alternativos de professores e de ensino. Isso pode encorajá-los a reconstruírem modelos de ensino que representem suas próprias imagens como professores de L2. Johnson (1994) salienta que oportunidades de reflexão são necessárias, nos cursos de formação, para que os professores possam compreender as inconsistências entre o que eles querem fazer durante o ensino de L2 e o que realmente ocorre.

Tendo isso em mente, resalto a relevância desta pesquisa para professores e formadores de professores uma vez que se buscou detectar as crenças, compreender resignificação de crenças, entender efeitos de modelos alternativos de ensino e de leituras teoricamente informadas

num programa de formação continuada, além de verificar possíveis mudanças na prática pedagógica. Como conseqüência deste estudo, intentei contribuir com o professor participante para o desenvolvimento de uma maior autonomia em suas escolhas pedagógicas já que esta pesquisa promoveu momentos de reflexão sobre suas crenças, sobre a experiência de vivenciar modelos alternativos e sobre suas ações pedagógicas.

Sendo assim, este trabalho contribui para a compreensão de algumas condições que podem favorecer ou impedir mudanças no contexto educacional. Nessa perspectiva, Barcelos (2007) ressalta que estudos sobre mudanças de crenças são relevantes, pois nos ajudam a compreender quais fatores e condições influenciam essas mudanças. Essa autora ainda afirma que existem poucos trabalhos em Lingüística Aplicada no Brasil que discutam a mudança de crenças. Nessa mesma direção, Borg (2003:105) sugere que futuras pesquisas investiguem: “(a) relação entre mudança cognitiva e comportamental, (b) mudanças no conteúdo e estrutura da cognição do professor⁶ e (c) mapeamento dos processos de mudanças nas cognições e práticas dos professores.”⁷

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho teve por objetivo geral investigar a influência que a experiência vivenciada por um professor de língua estrangeira da rede pública de ensino num projeto de formação continuada tem na ressignificação de suas crenças e na mudança de sua prática pedagógica.

Dentre os objetivos específicos, destacaram-se: (1) fazer um levantamento das experiências de aprendizagem e ensino de um professor de inglês com o objetivo de levantar as

⁶ Borg usa o termo cognição do professor para referir-se ao que os professores conhecem, sabem e pensam. Tradução minha de “what teachers know, believe, and think.” (p. 81)

⁷ Tradução minha de: (a) relationships between cognitive and behavioral change, (b) changes in the content and structure of teacher cognition, and (c) mapping the processes of change in teachers’ cognitions and practices.

suas crenças sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e sobre avaliação; (2) analisar a experiência vivenciada pelo professor de modelos alternativos à sua prática pedagógica, como aluno de um projeto de educação continuada com o intuito de verificar se houve ressignificação de suas crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação; (3) levantar as possíveis mudanças na prática pedagógica do professor informante segundo o seu ponto de vista; (4) observar, na sala de aula desse professor, se a sua prática pedagógica revela mudanças.

Com o propósito de conhecer as crenças de um professor de inglês participante de um projeto de educação continuada, observar se ele se engaja em um processo de ressignificação de suas crenças e se mudança em sua prática de ensino é efetivada ou não, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais as crenças de um professor de inglês sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e sobre avaliação?
- 2- Esse professor ressignifica essas crenças após a experiência de modelos alternativos à sua prática pedagógica como aluno de um projeto de educação continuada?
- 3- Há mudança na prática pedagógica do professor? Como essa mudança é percebida por ele e pela pesquisadora?

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos que apresento a seguir. O presente capítulo trouxe uma introdução para contextualizar e justificar o objeto de pesquisa, traçando os objetivos e perguntas de pesquisa, bem como descreveu a organização do trabalho. O segundo capítulo apresenta o embasamento teórico da pesquisa com base nos estudos existentes,

ancorados nos seguintes pilares: o conceito de experiência e crença; o termo ressignificação de crenças; a prática reflexiva; modelos/imagens alternativas; e mudança na prática em sala de aula.

O capítulo três aborda a metodologia utilizada na pesquisa, discorrendo sobre a sua natureza e seu formato, o contexto e o participante investigado, os instrumentos empregados para a coleta de dados, bem como os procedimentos para a sua análise.

O quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados, bem como os resultados encontrados. Primeiramente, apresento as crenças identificadas com foco na abordagem de ensinar-aprender e na avaliação. Em seguida, analiso o processo de ressignificação de crenças, e, finalmente, discuto sobre a mudança (ou não) na prática pedagógica do professor pesquisado.

No quinto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e trago algumas implicações do presente estudo para a área de formação inicial e, em particular, para a área de formação continuada de professores de LE, bem como sugestões para futuros estudos que visem à melhoria da qualidade do ensino de línguas.

2 Embasamento Teórico

Não está em nenhum mapa; os lugares verdadeiros nunca estão. E, na educação, os “lugares verdadeiros”, cuja busca nos leva sempre para diante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos.

Celani (2004:56)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica norteadora do estudo. Primeiramente, apresento definições do conceito de experiência e de crença de professores sobre o ensino/aprendizagem de línguas e traço considerações sobre a importância da investigação sobre experiências e crenças em programas de formação de professores. Em segundo lugar, discorro sobre o conceito de mudança, a prática reflexiva e a formação dos professores, trazendo considerações sobre a perspectiva de trabalho do Projeto EDUCONLE, no qual o professor informante é participante. Finalmente, discuto sobre o processo de ressignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de professores por meio de um diagrama analítico proposto por Arruda & Bambirra (2006), o qual pode servir, para professores e formadores de professores, como modelo teórico de compreensão do processo de mudança.

2.1 O Conceito de Experiência e de Crença

Uma vez que o processo de ensino/aprendizagem de línguas é complexo, não há como tentar compreendê-lo sem considerar as experiências de aprendizagem e ensino dos professores, suas crenças e ações na sala de aula. Segundo Dewey (1938:111) apud Barcelos (2004b:174), “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiência”⁸ Com base em Dewey, essa autora explica que “experiência não é um estado mental, mas a interação, adaptação

⁸ Tradução minha de “teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience”

e ajuste dos indivíduos ao contexto no qual estão inseridos”⁹(p.174). Ainda com base em Dewey, a autora afirma que a experiência é constituída por dois princípios: o da continuidade e o da interação. O princípio da continuidade estabelece uma conexão entre as experiências passadas e as futuras, no sentido de que toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras. O princípio da interação, por sua vez, estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro, por causa da interação propiciada pela experiência.

Barcelos (2004a: 137) explica que as crenças inter-relacionam-se numa rede intrincada de fios que ligam experiências – “aspectos do contexto em momentos específicos” – a cada uma das crenças, pois, segundo a pesquisadora (2004a: 137-8), “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Nas palavras da autora (2006a: 18):

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Com relação à sua natureza, Barcelos (2006a: 19-20), referindo-se a Barcelos e Kalaja (2003:233), descreve as crenças como sendo: (a) ‘dinâmicas’ – mudam em função do tempo; (b) ‘emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente’ – “nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”; (c) ‘experienciais’ – nascem da e na experiência existencial humana; (d) instrumentos de mediação – podem ser usadas para “regular a aprendizagem e a solução de problemas”; (e) ‘paradoxais e contraditórias’ – “podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas”; (f)

⁹ Tradução minha de “Experience is not a mental state but the interaction, adaptation, and adjustment of individuals to the environment.”

‘relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa’ e (g) dificilmente ‘distintas do conhecimento’. Referindo-se à dinamicidade das crenças, Dufva (2003:143) lembra que elas mudam e se desenvolvem ao longo do período de vida e que também parecem mudar durante o curso de situações, ou seja, mesmo quando estão sendo articuladas.

No que concerne às fontes das quais derivam as crenças dos professores, Richards e Lockhart (1994: 30-31) explicitam as seguintes: (1) sua própria experiência como aprendizes; (2) experiência (estratégias de ensino) do que funciona melhor; (3) prática estabelecida (práticas de ensino preferidas) em dada instituição de ensino; (4) fatores de personalidade; (5) princípios baseados em pesquisa ou educação; (6) princípios de certa abordagem ou método de ensino. Em relação às crenças advindas de experiência como aprendizes, esses autores citam Kennedy (1990:4) para dizer que, enquanto aprendizes, observamos mais de 3.060 dias de trabalho dos professores (p.31). Lortie (1975:61) refere-se a esse fato como “aprendizagem pela observação.”¹⁰

Na área de formação de professores, Silva (2000) defende que a investigação das crenças é especialmente importante porque os professores-alunos não são receptáculos vazios esperando para serem preenchidos com teorias e habilidades pedagógicas. Eles são indivíduos que, quando entram em programas de formação de professor, trazem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino e moldam o que eles fazem em sala de aula (Freeman e Johnson, 1998). Com a mesma motivação, Dutra (2004: 18) argumenta que é fundamental que se aprofunde o estudo sobre crenças para ajudar os professores-alunos a administrarem os seus processos voluntários de mudança. Johnson (1994) e Bohn (2002) lembram que a nossa aprendizagem e ensino passam pelo filtro do nosso sistema de crenças. Bohn (2002:

¹⁰ Tradução minha de “apprenticeship of observation”.

112) salienta que a inovação só ocorre quando tomamos consciência que a estrutura mental atual pode e deve ser alterada.

Vale ressaltar que, num programa de formação de professores, o levantamento das experiências de aprendizagem e ensino do professor e de suas crenças pode ser o ponto de partida para o programa estabelecer objetivos e ações pedagógicas que possam levar o professor ao desenvolvimento de maior autonomia em sua prática de ensino. Envolver os professores participantes desses programas numa discussão, ou seja, em um processo de reflexão, sobre suas próprias crenças é totalmente desejável. Por meio dessa reflexão, os professores podem compreender porque agem da maneira como agem e ter a chance de analisar o que por ventura considerarem que precisa ser mudado. Em outras palavras, a consciência sobre suas crenças pode permitir a compreensão e a mudança de sua prática pedagógica.

Após as considerações sobre a necessidade da explicitação de experiências e crenças de professores para motivar processos de mudança, prossigo, a seguir, à discussão sobre o conceito de mudança e sobre o processo reflexivo como fator fundamental na formação do professor como agente de transformação em seu contexto escolar.

2.2 O conceito de mudança, o processo reflexivo e a formação do professor

Fullan (2007:30) ao discorrer sobre mudança educacional observa a complexidade de definir esse conceito e de realizar mudanças reais. Para esse autor, a mudança educacional envolve “mudança na prática”¹¹ e é multidimensional, isto é, ela ocorre em três dimensões, a saber: o uso de materiais novos ou revisados; o uso de novas abordagens de ensino; e a mudança de crenças. Em outras palavras, para ele, mudança real envolve alteração nas concepções e no

¹¹ Tradução minha de educacional change involves “change in practice” (aspas do autor)

comportamento.(p.32) Nessa mesma direção, Simão *et al.* (2005:175) ressaltam que a mudança: “é um processo complexo que pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais”; “é um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas”; e “está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.” Almeida Filho (1993:19), por sua vez, argumenta que “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexão e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores.” Neste trabalho, adoto a perspectiva acima mencionada de que sem uma ressignificação/mudança de crenças dos professores, as mudanças feitas nas ações pedagógicas seriam apenas superficiais.

Para que haja uma mudança nas experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula, é importante que, primeiramente, o professor se engaje em um processo reflexivo para poder entender melhor sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, Dutra e Mello (2001:48) advogam a favor da adoção de abordagens reflexivas em cursos de formação inicial e continuada de professores uma vez que, em suas palavras, é fundamental “uma auto-conscientização do processo de ensinar e aprender” para que mudanças aconteçam.

É de consenso entre os pesquisadores da área a importância do professor refletir sobre sua prática ao longo da carreira (Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1994; Zeichner & Liston, 1996; Almeida Filho, 1999; Telles, 2000; Celani 2001; Dutra e Mello, 2004). No entanto, Dutra e Mello (2004: 31) lembram que o professor só se torna reflexivo, “quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação”. Elas também argumentam que (2004:38):

Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/pesquisa, pois “a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo.” (Dutra e Mello, 2001: 50)

Por meio de um processo reflexivo, uma transformação da prática pedagógica de forma embasada e consciente pode ocorrer, embora, formadores de professores (Almeida Filho, 1999; Dutra, 2004) lembrem que nem todo o processo reflexivo leva a mudanças.

O engajamento em um processo de reflexão pode conscientizar os professores sobre suas experiências, crenças e as inconsistências de suas práticas pedagógicas. Entretanto, Dutra e Oliveira (2006) afirmam que os professores podem entrar em conflito ou vivenciarem dilemas por não terem um modelo alternativo de ensino. Nespor (1987) já havia afirmado que qualquer transformação nas crenças e práticas de professores ocorre somente se crenças novas ou alternativas substituírem as antigas. Almeida Filho (1993) recomenda leituras teóricas relevantes, ensino auto-observado, reflexão e diálogo esclarecedor, para que os professores conheçam modelos alternativos, desenvolvam suas competências e tornem-se mais críticos e autônomos.

O processo reflexivo deve ser incentivado para emancipar (Freire, 1982) o professor e levá-lo a fazer as escolhas pedagógicas adequadas ao seu contexto educacional. Sabemos hoje que um modelo de orientação ao professor essencialmente prescritivo, imposto, voltado para o ensino de métodos e técnicas não é considerado efetivo para transformação da prática pedagógica. Celani (2001) ressalta que a sala de aula é lugar de imprevisibilidade e complexidade e que não existem receitas ou soluções prontas.

Do mesmo modo, Magalhães (2004) afirma que o processo de reflexão vai além da aplicação da teoria na prática, ou seja, leva o professor a ter uma postura crítico-reflexiva para que ele possa confrontar suas ações, de maneira embasada e consciente, e não apenas aceite passivamente a sugestão de novos procedimentos para sua prática pedagógica.

Um conceito útil para se entender o processo reflexivo que conduz à formação de novas crenças sobre ensino/aprendizagem é o de reculturação de Fullan (1993,1996, citado em Celani,

2002). Celani (2002)¹² enfatiza que a reculturação não significa assimilar a cultura de outro [professores], o que seria, nesse caso, aculturação, mas do desenvolvimento de novas concepções de ensino, que incluem, no projeto descrito pela educadora, a idéia de aprendizagem contínua e da busca de solução de problemas de forma colaborativa. Ao referir-se ao termo “reculturação”, Celani lembra que a transformação está vinculada à aquisição de novas imagens, evidenciadas na elaboração de novos procedimentos de ensino (p. 16). Na relação estreita entre reflexão e mudança, Blatyta (1999:78) ressalta que:

“Mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica uma visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado no confronto com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo conflito provocado por visões diferentes.”

Essa visão de prática reflexiva, que pode levar a mudanças, está subjacente ao embasamento teórico-metodológico do Projeto EDUCONLE¹³ do qual o professor-informante é aluno. Dewey (1933), referindo-se ao pensamento reflexivo, postula a necessidade de treinar a mente para desenvolver tal tipo de pensamento. Compartilhando dessa mesma idéia, Jesus *et al.* (2007:97)¹⁴ ressaltam que:

Embora a reflexão possa, a principio, ser vista como uma característica pessoal, nós acreditamos que a reflexão é um habilidade útil que pode ser desenvolvida contanto que a pessoa esteja ativamente engajada num processo sistemático que objetiva o desenvolvimento de um comportamento reflexivo.

¹² Para mais detalhes, ver Celani (2002) que descreve ali o desenvolvimento de um Programa de Formação Contínua denominado *A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática*

¹³ Ver no capítulo 3 (item 3.2), que trata da Metodologia desta pesquisa, a descrição da orientação teórico-metodológica que embasa o Projeto EDUCONLE.

¹⁴ Tradução minha de “Although reflection may, at first, be seen as a personal characteristic, we believe that reflection is a useful skill that can be developed as long as the person is actively engaged in a systematic process that aims to develop reflective behavior”.

Nessa perspectiva, durante a participação como alunos do projeto, os professores têm a oportunidade de desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, por meio de discussões em sala de aula, de elaboração de portfólios, de participação em pesquisa-ação colaborativa e de pesquisas desenvolvidas pelos alunos de pós-graduação, como é o caso da pesquisa ora descrita.

É com este espírito em mente, que busquei: (1) levantar as crenças da abordagem de ensinar e de avaliação do professor em formação – temas que emergiram naturalmente nas narrativas escritas; (2) explicitar e discutir o processo de tentativa de ressignificação de suas crenças e (3) apontar evidências que revelassem mudança (ou não) em sua prática pedagógica. O processo reflexivo perpassou todas as etapas da pesquisa no sentido que Dutra e Mello (2004), Magalhães (2004) e Celani (2002), dentre outros formadores, atribuem.

A partir deste momento, com o intuito de apresentar um modelo teórico para descrever o processo de ressignificação de crenças e de mudanças na prática pedagógica de professores, apresento um diagrama analítico proposto por Arruda & Bambirra (2006)¹⁵ (FIGURA I, na página 19 deste trabalho) e adotado para análise do processo vivenciado pelo professor participante da pesquisa.

2.3 O modelo teórico do processo de ressignificação de crenças e mudanças de ações

A elaboração e a proposição do diagrama analítico dos processos de ressignificação de crenças e mudança de ações do professo (FIGURA I), estão sustentadas em três pilares teóricos : a maneira que Dewey percebe a experiência, no conceito de crenças de Barcelos (2006a) e na maneira com Barcelos (2006a) descreve a natureza das crenças. Vale ressaltar que o referido diagrama, descrito a seguir, pode servir como recurso útil de visualização para professores e formadores de professores.

¹⁵ O diagrama apresentado aqui é uma atualização do diagrama de Arruda & Bambirra (2006)

FIGURA I
DIAGRAMA ANALÍTICO DOS PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DE
CRENÇAS E MUDANÇA DE AÇÕES DO PROFESSOR



(atualizado de Arruda & Bambirra, 2006)

O processo de ressignificação de crenças e mudanças de ações de professores acontece inserido em um contexto sócio-cultural sofrendo influência e, ao mesmo tempo, influenciando os vários aspectos desse mesmo contexto. Esse processo contínuo de ressignificação de crenças é inerente ao processo de ensino de professores e pode levar (ou não) a uma mudança de ações

pedagógicas. Diante dessas considerações, descrevo, a seguir, o raciocínio do diagrama (FIGURA I):

Conforme exposto anteriormente, as crenças e ações, em relação ao ensino de LE, emergem das interações sociais, isto é, das interações com alunos, com outros professores e com os recursos que, por ventura, vierem a mediar a prática pedagógica dos professores. As crenças são co-construídas em nossas experiências de aprendizagem de LE e de formação de professores, em experiências de ensino e pelos valores sócio-culturais. Elas são dinâmicas e modificáveis, ou seja, podem ser ressignificadas, uma vez que sofrem forte influência do contexto vivido. A relação entre crenças e ações é recíproca, as crenças podem guiar as ações e as ações podem influenciar e mudar as crenças. Sendo assim, um professor em formação continuada, quando conhece ou experimenta modelos alternativos à sua prática pedagógica típica, aos quais atribui valor, pode decidir adotar essa nova prática em seu contexto escolar. Cabe ressaltar aqui que, ao vislumbrar a aplicabilidade dos modelos alternativos em sua realidade de trabalho, o professor engaja-se em uma reflexão prospectiva. É importante salientar que um planejamento cuidadoso sobre a maneira de implementar a nova prática à sua realidade de sala de aula faz parte da atitude do professor reflexivo e é essencial para a concorrência do sucesso dessa tarefa. A prática da reflexão permeia todas as etapas, pois é fundamental para todo e qualquer processo que engendre mudança¹⁶.

Após a vivência de implementação de práticas alternativas, consciente ou inconscientemente, o professor reflete novamente. Porém, nesse momento, sua reflexão é predominantemente retrospectiva. O professor analisa se tal prática enriqueceu seu ensino, ou seja, ele verifica o que foi bom e o que não foi, o que deu certo e o que não funcionou em sua

¹⁶ Barcelos (2006:26) relaciona a mudança a *momentos catalisadores de reflexão ou gatilhos*, que seriam momentos “promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer”.

tentativa. Como resultado de tal reflexão, duas possibilidades se apresentam: se a experiência foi positiva para ele e seus alunos, ele ressignifica suas crenças; mas se ela foi negativa, ele reforça as crenças anteriores à tentativa e retoma sua prática antiga.

Na possibilidade de haver ressignificação de suas crenças, no entanto, o professor pode mudar sua prática pedagógica ou não. Se ele assim o fizer, as novas crenças levarão à mudança em suas ações e a adoção das novas ações irá reforçar as novas crenças, até que elas sejam, num futuro, novamente ressignificadas, se for o caso. Entretanto, nem sempre agimos de acordo com as nossas crenças e Barcelos (2006a) denomina tal circunstância como ‘dissonância entre crenças e ações’¹⁷. É que, às vezes, é muito difícil para o professor mudar sua prática, em função de variáveis contextuais que lhe escapam o controle e até de variáveis individuais, como conduta fossilizada¹⁸, questões emocionais etc. Sendo assim, apesar de haver ressignificação de crenças, há manutenção de prática pedagógica.

Uma vez concluído o capítulo sobre o embasamento teórico desta pesquisa, passo, à explicitação da metodologia adotada na coleta e na análise dos dados.

¹⁷ Para mais detalhes, ver Barcelos (2006), quadro da pág. 31, sobre as explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.

¹⁸ No sentido que lhe confere Barcelos (2006: 28).

3 Metodologia

Estando no mundo, nós precisamos nos refazer, bem como, oferecer considerações de pesquisa que possam levar a um mundo melhor.”

Clandinin & Connely (2000:61) ¹⁹

“...nossa capacidade para transmitir experiência em termos de narrativa não é apenas um brinquedo de criança, mas um instrumento para produzir significado que domina grande parte da vida em uma cultura ...”

Bruner, J. (1997: 85)

Neste capítulo abordo a metodologia adotada na pesquisa. O capítulo está dividido em quatro seções, a saber: na seção 1, trato da natureza e formato da pesquisa; na seção 2, do contexto e participante da pesquisa; na seção 3, da coleta de dados e seus instrumentos; e, finalmente, na seção 4, dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

3.1 Natureza e formato da pesquisa

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, descritiva e de cunho interpretativo, devido à natureza do objeto investigado – as crenças, experiências vivenciadas de modelos alternativos à prática pedagógica e ações pedagógicas.

Levando em consideração a natureza da pesquisa e o fato de que me ative ao processo vivenciado por um professor e ao contexto de sua sala de aula específica, utilizei o estudo de caso como o formato metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Johnson (1992), no estudo de caso, o pesquisador enfoca sua atenção em uma única entidade, geralmente como ela existe em seu ambiente natural – é naturalista; sendo também descritivo, podendo, também, ir além da descrição para a interpretação contextual. Essa autora lembra-nos que o

¹⁹ Tradução minha de “Being in this world, we need to remake ourselves as well as offer up research understandings that could lead to a better world”.

propósito de um estudo de caso é compreender a natureza dinâmica e complexa de uma entidade específica e descobrir conexões entre experiências, comportamentos, e características relevantes do contexto. Brown & Rodgers (2002:21) ressaltam que “um estudo de caso envolve um estudo cuidadoso dos antecedentes, do estado atual e das interações ambientais de uma dada unidade social.”²⁰

André (1995:53) aponta como relevância num estudo de caso o fato desse tipo de pesquisa oferecer “*insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências.” No entanto, Brown & Rodgers (2002) advertem que o desenho e interpretação de um estudo de caso demandam cuidado no que se refere à generalização. Esses autores recomendam que o estudo seja documentado de maneira precisa e completa e que suas implicações sejam descritas de maneira clara. No tocante à generalização, Lincoln e Guba (1995), citado em André (1995), sugerem o intercâmbio para o conceito de transferência. O pesquisador, num estudo de caso, fornece informações detalhadas do contexto em questão para que o leitor tenha subsídio suficiente para elaborar julgamentos de transferência para outro contexto. Nesta perspectiva, o intuito desta pesquisa foi o de trazer evidências que ajudem outros formadores de professores e/ou professores a melhor compreender e produzir sentidos sobre sua prática e ambiente profissional. Para isso, com base no uso de vários tipos de instrumentos e de registro criterioso dos dados, busquei entender e construir significados, analisando os elementos relevantes coletados e não fazer generalizações.

Neste estudo, a entidade em foco foi um professor em seu contexto natural de sala de aula

²⁰ Tradução minha de “case study research comprises an intensive study of the background, current status, and environmental interactions of a given social unit”.

tanto, como aluno do Projeto EDUCONLE, quanto como professor de inglês em uma escola pública. Desse modo, fiz descrição do que foi observado com o intuito de buscar responder as perguntas de pesquisa.

Para investigar as crenças do professor e se ele as resignificava, durante a participação como aluno do Projeto EDUCONLE e ao longo desta pesquisa, e finalmente, como se traduziam essas crenças em sua prática em sala de aula, adotei a abordagem contextual advogada em Barcelos (2001:80). Essa autora explica que, na abordagem contextual, as crenças, por serem dinâmicas e sociais, são investigadas por meio de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os participantes atuam. De acordo com essa autora, a generalização das crenças não é o objetivo, mas sim a compreensão das crenças dos alunos ou professores em contextos específicos. Para Barcelos (2001), “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (p.85). Ela aponta como vantagem dessa abordagem a possibilidade de uma maior compreensão das crenças, levando-se em conta não só as próprias palavras dos alunos (professores), mas também o contexto de suas ações. No entanto, Barcelos (2001) salienta que estudos desse tipo podem consumir muito tempo e são mais adequados às investigações com número pequeno de participantes. Como acompanhei apenas um professor, considerei apropriada a escolha da abordagem contextual.

A seguir, passo à descrição do contexto e do perfil do professor informante, assim como descrevo a coleta de dados e os seus instrumentos utilizados e, finalmente, apresento os procedimentos para a análise dos dados.

3.2 Contexto e participante da pesquisa

Para promover a investigação proposta nesta pesquisa, coletei dados de um professor da

rede pública de ensino, participante do projeto de educação continuada para professores de língua estrangeira (Projeto EDUCONLE)²¹ nos anos de 2005 e 2006.

Ao contextualizar o Projeto EDUCONLE e explicitar as concepções que subjazem o projeto, Dutra e Mello (2004) destacam que o projeto nasceu da experiência com professores iniciantes da rede pública, em um projeto de pesquisa de cunho reflexivo. Essas autoras relatam que perceberam a falta de subsídios lingüísticos e metodológicos, necessidades essas reveladas por meio da participação desses professores na pesquisa. Segundo Dutra e Mello (2004:36) “somente a constatação dos problemas existentes em sala de aula, sem a possibilidade de alternativas para mudanças, muito pouco acrescentaria ao desenvolvimento dos professores”. Ao trabalhar com esses professores, numa postura não-prescritiva, Dutra e Mello (2004) relatam que eles requisitaram indicação de leitura teoricamente informada com o intuito de se embasarem para as discussões feitas e para as possíveis ações para mudanças. Essas pesquisadoras, com base em suas experiências com a prática reflexiva, propuseram ,então, o primeiro ano do Projeto EDUCONLE.²² Ainda na contextualização do projeto, Dutra e Mello (2004:38) ressaltam que “a inclusão de módulos apenas sobre metodologias de ensino de língua, os quais apesar de serem importantes, não teriam efeito duradouro e continuado na educação dos professores, por isso a ênfase do caráter reflexivo nestes módulos.”

Ao descrevem o projeto, essas autoras explicam que são oferecidos módulos de metodologia/prática reflexiva e de língua com vistas ao desenvolvimento profissional, tanto pedagógico como lingüístico, desses professores. O projeto dura dois anos e tem uma carga horária total de 300 horas. Envolve alunos de graduação – sendo assim um espaço produtivo para a educação inicial, e de pós-graduação – espaço para reflexões sobre o processo de formação

²¹ Para mais detalhes sobre o Projeto EDUCONLE, ver Dutra e Mello (2004). O endereço do *site* do projeto é: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>

²² Esse projeto de educação continuada teve início em 2002.

continuada e para o desenvolvimento de pesquisa.

O professor informante deste estudo graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2003 e tem 03 anos de experiência docente. Ele leciona língua inglesa para o ensino fundamental em uma escola municipal da rede pública de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte. Uma turma de 7ª série, composta de 28 alunos, foi selecionada pelo professor, para que as filmagens de aula fossem efetuadas. No entanto, observei algumas outras turmas (sem filmagem de aula e com anotações de campo) tendo como foco de observação a abordagem de ensino/aprendizagem do professor e seu processo de avaliação.

As primeiras aulas observadas não foram filmadas, pois a pesquisadora teve como objetivo estabelecer um contato com os alunos e conhecer o contexto educacional do professor, bem como, apresentar-se à direção da escola. Já nesse primeiro contato com o contexto escolar, pude perceber que o professor tem carisma com os alunos. Ele é cumprimentado de maneira efusiva nos corredores da escola e dentro das salas de aula. Observei a maneira atenciosa com que trata seus alunos e seu interesse em ajudá-los no processo de aprendizagem. Seu bom relacionamento foi comentado pela supervisora quando fui apresentada à ela. Quando fui à sala de aula do professor, pude perceber essa realidade. Certamente seu bom relacionamento com os alunos contribui para o gerenciamento de suas aulas. Em relação à turma em que a pesquisa foi realizada, observei que os alunos em geral se engajam nas atividades propostas pelo professor. Vale ressaltar que o professor foi escolhido por esses alunos como representante da turma na escola. Seu papel é o de resolver eventuais problemas envolvendo os alunos dessa turma e a escola.

Submeti o então projeto de pesquisa ao comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais e, após a aprovação, solicitei a concordância expressa do professor participante e pais de alunos de uma sala específica e permissão para todo e qualquer procedimento de coleta de dados

ao longo do trabalho. Todavia, os alunos não foram o foco deste estudo. À direção da escola também foi elaborado pedido de permissão e explicação da pesquisa. Uma vez que a investigação oportunizou engajamento do professor em um processo reflexivo, ele teve acesso às informações coletadas ao longo do estudo. O acesso às informações iniciou-se logo após a primeira observação de aula, momento em que o professor solicitou um *feedback* imediato da aula observada. Durante a pesquisa, busquei levá-lo a refletir sobre suas ações e não somente adotei uma postura prescritiva, embora, tenha trazido leituras teoricamente informadas e exemplos de atividades comunicativas. Essas decisões partiram da necessidade do professor de entrar em contato com mais modelos alternativos. Essa necessidade foi revelada numa fala significativa do professor, logo após as primeiras observações de aula: “Gostaria de ver uma aula que funcionasse”, corroborando com o que Johnson (1994) afirma sobre a necessidade de “imagens alternativas de ensino” que tragam modelos para a prática em sala de aula.

A transparência estabelecida facilitou o relacionamento colaborativo entre pesquisadora e participante, uma vez que o professor percebia benefícios para sua prática pedagógica decorrentes da pesquisa. Nesse sentido, Telles (2002b) advoga uma prática de pesquisa educacional emancipadora. Esse autor ressalta que:

“a relação em ambos [pesquisador e professor] deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática de reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do seu trabalho pedagógico em sala de aula.”
(p.97)

Telles (ibid.:97) vai além, dizendo que a pesquisa emancipadora “promove uma relação de parceira com o pesquisador” (...) e considera o professor não como um receptáculo vazio mas, pelo contrário, o tem como um ser capaz de refletir e dotado de potencial. Com esta mesma motivação, André (1995) ressalta que o pesquisador não deve ficar passivo ante a realidade e as

descobertas realizadas no processo de investigação. Ao contrário, ele deve buscar oferecer sugestões pela melhoria na qualidade de vida da sociedade.

3.3 A coleta de dados

Para coletar os dados relacionados ao levantamento das crenças e experiências de aprendizagem e ensino e para observar a influência do projeto de formação continuada na ressignificação dessas crenças, utilizei narrativas escritas pelo professor no Projeto EDUCONLE (anexo A) e fiz duas entrevistas orais (anexo B) para ampliar questões que tinham sido abordadas de maneira sucinta nas narrativas escritas. Conforme citado na introdução desta pesquisa, as duas narrativas escritas foram elaboradas durante a participação do professor como aluno do Projeto EDUCONLE. A primeira narrativa foi escrita quando do início do referido projeto e a segunda após um ano de participação. As entrevistas orais foram feitas durante o segundo ano no Projeto EDUCONLE.

O embasamento teórico para a investigação narrativa foi o de Telles (2002) e Clandinin & Connelly (2000). Telles (2002b) ressalta que os professores, ao produzirem narrativas, tomam a palavra; dão voz às suas teorias implícitas sobre suas prática pedagógicas e se tornam agentes ativos de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa narrativa, os participantes “são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida – um movimento que parte *de dentro para fora* – de ‘si próprio *para trás e para frente*’, em um traçar de suas próprias linhas de vida”, ao elaborarem seus textos narrativos (Telles, 2002a: 18, citando Clandinin & Connelly, 1998) (grifos do autor). Clandinin & Connelly (2000:50), com base no conceito de experiência de Dewey, sugerem um arcabouço teórico tri-dimensional para a pesquisa narrativa, a saber: “pessoal e social (interação); passado, presente e futuro

(continuidade); combinados com a noção de lugar (situação).”²³ Em outras palavras, os autores percebem a experiência como sendo pessoal e, ao mesmo tempo, social, dependente do contexto e derivada da interação. Nessa direção, Barcelos (2006b: 148) nos lembra que vários estudiosos defendem a narrativa como “instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana.” Desse modo, as narrativas se constituíram em uma fonte preciosa de dados para este estudo de caso, cujo enfoque foi em um indivíduo em ação, em seu contexto natural e em um período de tempo – características coincidentes entre a pesquisa narrativa e o estudo de caso.

Para investigar evidências que revelassem resignificação de crenças do professor pesquisado e a escolha de novas ações pedagógicas (ou não) observei suas aulas após a conclusão do Projeto EDUCONLE, em 2007. Foram feitas filmagem, e sessões de visionamento para propiciar momentos de interlocução e reflexão com o professor. Sabe-se que o fato de o professor discutir suas crenças e ações com o pesquisador pode torná-lo mais consciente e ajudá-lo a promover mudanças na sua prática pedagógica. Vale ressaltar que em relação aos instrumentos de coleta, Dutra & Mello (2004:38) explicam que pelo uso de diários, filmagens de aulas e sessões de visionamento, “o professor passa a ver e repensar sua prática de maneira a conhecê-la melhor e decidir quais ações, baseadas em quais teorias, são mais apropriadas para o contexto de ensino em que ele atua”.

Como contribuição desta pesquisa, colaborei na preparação de aulas comunicativas com o professor pesquisado. Essas aulas foram filmadas para que o professor, por meio de sessões de visionamento, pudesse refletir sobre o engajamento dos alunos nas atividades propostas, e observasse se a aprendizagem dos alunos havia ocorrido de maneira mais efetiva. Desse modo, o

²³ Tradução minha de “personal and social (interaction); past, present, and future (continuity); combined with the notion of place (situation)”.

propósito da pesquisadora de preparar aulas comunicativas, de maneira colaborativa, teve como base a característica interativa das crenças, ou seja, tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças (Barcelos , 2006a). A expectativa era de que, pela experiência de ministrar aulas mais contextualizadas, ou seja, da implementação de práticas pedagógicas alternativas, o professor pudesse ressignificar suas crenças e renovar sua prática de sala de aula.

3.3.1 Instrumentos para a coleta de dados

Com o objetivo de realizar esta pesquisa com base em uma abordagem contextual e tendo em mente as perguntas de pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Narrativas escritas (elaboradas no Projeto EDUCONLE) pelo professor-participante relatando suas experiências como aluno e professor, que incluíam questões relativas à abordagem de ensino-aprendizagem e avaliação.²⁴ Os objetivos de utilizar essas narrativas foram o de fazer o levantamento: a) das experiências de aprendizagem e ensino e as crenças do professor participante; b) das indicações de mudanças relatadas pelo professor em sua prática de ensino após vivenciar modelos alternativos à sua prática pedagógica e de leituras teoricamente informadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, propiciadas aos participantes do Projeto EDUCONLE;
- Narrativas produzidas oralmente com o objetivo de coletar dados sobre o impacto do Projeto EDUCONLE na formação do professor e de melhor compreender questões

²⁴ Vale lembrar que os temas enfocados (abordagem de ensino/aprendizagem e avaliação) neste estudo emergiram nas narrativas escritas. O professor relatava mudanças na prática pedagógica bem como no processo avaliativo decorrentes de experiências vivenciadas no projeto de educação continuada (EDUCONLE). Veja nos anexos A e B, o roteiro de perguntas das narrativas escritas e orais.

reveladas nas referidas narrativas escritas.

- Observação de aulas, com filmagens e com notas de campo feitas pela pesquisadora, com o intuito de observar o contexto pedagógico e as questões relacionadas à abordagem de ensino/aprendizagem do professor e ao processo de avaliação por ele adotado. O objetivo foi o de buscar evidências que indicassem ressignificação nas crenças do professor e mudanças (ou não) na prática pedagógica.
- Sessões de reflexão com e sem o recurso de visionamento, durante o período de observações de aula, para discutir os eventos pedagógicos relevantes a respeito da abordagem de ensinar e da avaliação. As sessões reflexivas com o recurso de visionamento serviram para interlocução sobre os fatos das aulas observadas, proporcionando ao professor participante a oportunidade de explicitar questões sobre mudança (ou não) em sua abordagem de ensinar e no processo de avaliação. A respeito das sessões reflexivas sem o recurso de visionamento²⁵, elas proporcionaram ao professor a oportunidade de: a) analisar suas crenças iniciais a respeito da abordagem de ensinar e avaliação; b) avaliar a influência da experiência de modelos alternativos de ensino; c) melhor compreender sua própria prática. O intuito das sessões reflexivas foi de que o professor mais consciente e teoricamente embasado, após o término da pesquisa, pudesse buscar uma contínua transformação da sua prática, se assim o desejar.
- Sessões colaborativas para propiciar embasamento teórico e orientação ao professor sobre a preparação de atividades contextualizadas e significativas para os aprendizes.

Apresento a seguir um quadro resumo dos instrumentos para coletas de dados, datas e os respectivos objetivos:

²⁵ Ver Quadro I (página 32) a respeito do número e duração das sessões reflexivas sem o recurso de visionamento.

QUADRO I

| Instrumentos para Coleta de Dados | Datas | Objetivos |
|---|---|--|
| Narrativas Escritas e Oraís 1ª Narrativa Escrita 2ª Narrativa Escrita 1ª Narrativa Oral 2ª Narrativa Oral | Março de 2005 Março de 2006 Maio de 2006 Junho de 2006 | Explicitar as experiências como aluno e professor Levantar as crenças sobre ensino/aprendizagem Explicitar a experiência de modelos alternativos à prática pedagógica do professor e as mudanças na prática pedagógica |
| Observações de Aula (com filmagens e notas de campo) | Maio a Junho de 2007 | Explicitar a prática pedagógica Levantar eventos relevantes relacionados com a abordagem de ensino/aprendizagem do professor e avaliação no contexto da sala de aula |
| Sessões Reflexivas (com e sem o recurso de visionamento) | Maio a Junho de 2007 | Discutir eventos relevantes observados pela pesquisadora ²⁶ Explicitar a prática pedagógica Subsidiar a reflexão |
| Sessões Colaborativas | Maio a Junho de 2007 | Subsidiar o aprofundamento teórico Discutir e sugerir ações pedagógicas |

Segue outro quadro esquemático sobre os instrumentos da coleta de dados no ano de 2007, ano seguinte ao término da participação do professor no Projeto EDUCONLE.

²⁶ As sessões reflexivas, sem o recurso de visionamento de aulas, tiveram foco na discussão de questões relevantes à prática pedagógica do professor, como: a tradução, o professor como transmissor de conhecimento, o 'projeto de estudos autônomos' e a avaliação.

QUADRO II

| Datas (2007) | Aulas Observadas²⁷ | Aulas Observadas com Filmagem | Sessões Reflexivas de Visionamento | Sessões Colaborativas | Sessões Reflexivas |
|---------------------|---|--------------------------------------|---|---|--|
| 22 de Maio | 04 aulas com notas de campo | | | | Feedback session das aulas observadas |
| 24 de Maio | | 01 aula filmada | | | |
| 29 de Maio | | | Aula dia 24 de maio | | Tema: Tradução |
| 01 de Junho | | | | Preparação para a aula do dia 5 de Junho | |
| 05 de Junho | 01 aula gravada 01 aula com notas de campo | 01 aula filmada | | | |
| 11 de Junho | | | Aula dia 05 de Junho | | Temas: Professor Transmissor? Projeto de estudos autônomos Mudanças de ações |
| 14 de Junho | | 01 aula filmada | Aula do dia 14 de Junho | Preparação para a aula do dia 27 de Junho | Tema: Avaliação |
| 20 de Junho | | 01 aula filmada | | | |
| 27 de Junho | | 01 aula filmada | | | |
| 29 de Junho | | | Aula do dia 27 de Junho | | Tema: Avaliação |

3.4 Procedimentos para análise dos dados

Para aumentar a validade interna desta pesquisa, triangulei os dados coletados pelas narrativas escritas e orais; observações de aula com filmagens e notas de campo; e sessões reflexivas com e sem o recurso de visionamento.

Conforme Johnson (1992) e Davis (1995), a triangulação dos dados – uma tentativa de

²⁷ As aulas observadas, no total de 11, foram de 50 minutos cada.

chegar ao mesmo significado por, pelo menos, três abordagens diferentes e independentes, evita que o pesquisador apóie-se em suas impressões iniciais, ajuda a corrigir tendências do observador, aumentando, assim, o desenvolvimento de construtos válidos durante o estudo. Dessa maneira, o estudo de caso ora descrito visou ao aprofundamento das questões levantadas, com respeito a um professor, vistas de vários ângulos, ou seja, pela coleta de dados com diversos instrumentos, analisados de maneira interpretativista.

Segundo Johnson (1992), durante a análise de dados, em um estudo de caso, freqüentemente examinam-se os dados, buscando temas significativos, questões, ou variáveis, numa tentativa de estabelecer padrões e explicá-los. Nessa direção, busquei identificar marcas discursivas, nas narrativas do professor informante, que sinalizavam suas crenças, ressignificação de crenças e indicação de mudanças em sua prática pedagógica. Conforme dito anteriormente, os temas identificados no discurso do professor foram a abordagem de ensino-aprendizagem e a avaliação. De posse desses dados, no ano seguinte, fiz observações de aulas do professor e conduzi sessões reflexivas com e sem o recurso de visionamento. O objetivo foi coletar evidências sobre as crenças levantadas anteriormente e sobre o processo de ressignificação de crenças, bem como constatar como a prática pedagógica configurava-se. Em outras palavras, comparei as crenças e as mudanças relatadas no discurso do professor agora com dados coletados em seu contexto escolar. Ao observar as aulas, por meio de filmagens e notas de campo, tive foco nas mudanças efetivas (ou não), na sala de aula deste professor, decorrentes de modelos alternativos vivenciados por ele e mediadas pelo processo de reflexão propiciado ao professor, tanto pelo Projeto EDUCONLE, quanto pela relação dialógica estabelecida com a pesquisadora, por meio das sessões reflexivas.

No capítulo a seguir, apresento a análise dos dados e os resultados encontrados.

4 Análise dos Dados e Resultados

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si...Estará, aliás, no movimento de seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.”

Paulo Freire

Este capítulo apresenta a análise dos dados e os resultados da pesquisa. Os resultados foram obtidos pelas narrativas, escritas e orais, observações de aulas e pelas sessões reflexivas com e sem o recurso de visionamento.

O capítulo está dividido em três seções. A primeira seção busca responder à pergunta de número um da pesquisa, em relação às crenças do professor pesquisado sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e sobre avaliação. Essa discussão está ancorada nos dados coletados nas narrativas escritas e orais elaboradas pelo professor informante, durante a participação como aluno do projeto de educação continuada (Projeto EDUCONLE). A segunda seção procura trazer elucidações sobre a segunda pergunta de pesquisa – se há ressignificação de crenças do professor. Para tal intento, foram utilizadas as referidas narrativas, bem como sessões reflexivas. Finalmente, a terceira seção trata da terceira pergunta da pesquisa, cujo objetivo é o de verificar se há mudanças (ou não) na prática pedagógica desse professor, tendo como foco a abordagem de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação adotados por ele. Com base na análise dos dados, verificam-se as mudanças, caso se configurem – não apenas discursivamente, mas em suas ações pedagógicas. Para tanto, a pesquisadora contou com observações de aulas (com filmagens e notas de campo) e sessões reflexivas com e sem o recurso de visionamento. Como recurso de visualização do processo de ressignificação de crenças e mudança da prática pedagógica

vivenciado pelo professor, apresento, na seção três, o diagrama analítico da FIGURA II. A terceira seção também descreve uma contribuição desta pesquisa, a princípio não-prevista, proveniente da demanda do professor de conhecer uma aula que “desse certo”. A pesquisadora preparou algumas aulas comunicativas com o professor nas quais o foco gramatical a ser ensinado não era abordado de maneira descontextualizada e desvinculada de seu uso real. Nesta fase da pesquisa, leitura teoricamente informada sobre o que é uma aula comunicativa foi propiciada ao professor e alguns exemplos de atividades comunicativas foram trazidos como modelos alternativos. Passo, a seguir, à apresentação e à discussão dos dados.

4.1 Levantamento de Crenças

Nesta primeira seção, faço o levantamento das crenças do professor informante, relacionadas à abordagem de ensino-aprendizagem e à avaliação, com base nos dados coletados durante sua participação como aluno no projeto de educação continuada (Projeto EDUCONLE).

O discurso do professor informante evidencia cinco crenças relacionadas à abordagem de ensino-aprendizagem e à avaliação. Procedo, então, à explicitação e à exemplificação de cada uma delas.

4.1.1 O papel do professor

Ao observar a escolha vocabular do professor-informante nas narrativas, percebe-se que ele vê o processo de ensino e aprendizagem pela metáfora do tubo²⁸. Ele acredita que o professor transfere parte de seu conhecimento aos alunos nas experiências de sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem o que o professor ensina, ou menos, já que o conhecimento é transferido. Destacam-se as seguintes escolhas lexicais no discurso do professor, contido nas narrativas orais,

²⁸ ‘Conduit metaphor’, assim denominada por Michael Reddy, segundo Lakoff & Johnson (1980)

como evidência da crença de que o professor é transmissor/detentor do conhecimento: *proporcionar o conhecimento, atravessar essa informação, transmitir a informação, passou a matéria, passou os pontos*. Abaixo os excertos que ilustram essa crença:

Excerto 1, 2 e 3

- ... o professor passa a **proporcionar** ali o conhecimento, a **atravessar essa informação** ali pro aluno, **transmitir** a informação que ele precisa para o aluno(...) 2ª Narrativa Oral

- É eu acredito que um bom professor de língua inglesa é aquele que (...) consegue realmente **transmitir**... 1ª Narrativa Oral

- ... o professor **passou** pra ele ali os pontos, **passou** a matéria, **passou** os pontos a seguir, (...) 2ª Narrativa Oral

No entanto, quando perguntado qual é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, ele responde:

Excerto 4

*Então, o papel do professor é isso. Seria né, no meu entender, **proporcionar ao aluno** essa, **essa união entre a sua vontade de conhecer e como fazer pra chegar lá**. Como fazer pra conhecer, **quais são os caminhos que ele tem que percorrer pra evoluir na sua aprendizagem**.*

2ª Narrativa Oral

No excerto acima, as escolhas lingüísticas do professor *proporcionar ao aluno essa união entre a sua vontade de conhecer e como fazer pra chegar lá, quais são os caminhos que ele tem que percorrer* trazem evidência de que há tomada de consciência sobre outro papel de professor. Nesse sentido, parece-me que o professor, possivelmente com base nas discussões vivenciadas no

Projeto EDUCONLE, começa a vislumbrar uma visão alternativa do papel do docente – o de facilitador/mediador do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2 O papel do aluno

Com base no discurso do professor, observa-se que ele tem a expectativa de que seu aluno seja parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Há um grande foco na independência dos aprendizes durante as atividades avaliativas: *deixar que o aluno decida qual caminho seguir, ele vai decidir o que ele quer fazer, ele autônomo* (Excertos 5 e 6). Ao elaborar o portfólio, o papel do aluno é de participante ativo, portanto, o aluno torna-se parceiro do professor no processo de ensino-aprendizagem: *dá espaço pro aluno, o que quê ele tira de positivo, mostrar aquilo que ele tem condição de crescer.* (Excertos 7 e 8).

Seguem abaixo, os excertos que evidenciam isso:

Excerto 5

*...mas essa semana eu tive u/u/uma idéia aí de:: já que eu tô trabalhando autonoMIA e portfólio ao mesmo tempo () **deixar que o aluno decida qual caminho seguir** () “ah não () eu quero fazer prova” () então tudo bem () você vai fazer a sua prova () O aluno que quiser fazer o portfólio () o achar que ele pode render mais () e pode produzir mais () que ele () acha interessante trabalhar com portfólio e vai ser a maioria () eu vou deixar que ele faça o portfólio .*

1^a Narrativa Oral

Excerto 6

*o próprio aluno () **ele vai decidir o que ele QUER fazer** () **ele autônomo** () “não professor eu quero fazer prova () eu quero fazer prova por isso () por isso () e por isso () por esses motivos eu não quero portfólio”*

1^a Narrativa Oral

Excerto 7

... mas é interessante o portfólio. É, ele, ele é muito amplo, dá espaço pro aluno pesquisar aquilo que ele acha interessante e discorrer sobre aquilo que pesquisou, falar sobre aquilo, se, é, o quê que ele pôde aprender, qual, o quê que ele tira de positivo, os aspectos positivos, até mesmo os negativos ele pode colocar aí e fazer um relatório do que aprendeu, um journal...

1ª Narrativa Oral

Excerto 8

[em relação ao portfólio] *mostrar aquilo que ele [o aluno] tem condição de CRESCER né () como ele é capaz de crescer () como ele é capaz de:: mostrar que ele pode ir além daquilo ali ou não () ou aquém.*

1ª Narrativa Oral

4.1.3 O inglês autêntico

Com base no discurso do professor informante, explicita-se sua crença de que o inglês que acontece na sala de aula não é 'real'. Os excertos 9 e 10 abaixo ilustram isso:

Excerto 9

muitas vezes () fora da sala de aula é que ele vai ter realmente o inglês que ele precisa o inglês real () muitas vezes () na sala de aula o professor () ele não está preparado pra trazer o inglês REAL

2ª Narrativa Oral

Excerto 10

- Então, a partir daí, fora da sala de aula, ele vai ter música, ele vai ter o dia-a-dia, a camiseta, uma outra coisa que ele quer saber, ele quer ler, a Internet, a conversação com um outro, né, com um estrangeiro, né, uma pessoa de qualquer parte do mundo, um manual que ele precisa ler, então isso aí vai buscar, vai trazer a necessidade, né, vai buscar o interesse dele.

2ª Narrativa Oral

Algumas reflexões podem ser feitas diante da crença de que o inglês na sala de aula não é 'real': se o 'real' é lá fora, o que acontece, então, na sala de aula? Por que não é comum à prática

dos professores o desenvolvimento de atividades passíveis de acontecerem em contextos espontâneos, com vistas ao interesse e às necessidades dos aprendizes? No entender do professor, revelado no excerto 9, há falta de preparo do docente: *muitas vezes na sala de aula o professor, ele não está preparado pra trazer o inglês real*. Parece-me que a transposição do que acontece em contextos espontâneos do uso de língua estrangeira para o ensino na sala de aula é tarefa difícil de ser realizada por grande parte dos professores. No entanto, deve ser um desafio enfrentado por aqueles professores que desejam ajudar os aprendizes a vivenciarem um ensino pautado pela produção de sentido, mediado por atividades significativas e reais.

Por outro lado, vale aqui ressaltar a reflexão feita por Gil (2004) sobre o que seria autêntico em sala de aula, o que, segundo a autora, é sinônimo de “conversa natural/espontânea” (p.42). Sendo assim, as interações entre professor e alunos, na língua-alvo, durante as instruções ocorridas na sala de aula, poderiam ser identificadas como autênticas. Essa autora enfatiza que, com o intuito de avaliar do “grau de comunicatividade real da sala de LE” (p.45), é muito importante ter essa compreensão do que é comunicativo nesse contexto. Diante dessa argumentação, observa-se que a crença de que ‘fora de sala de aula’ é que o aluno encontra o inglês ‘real’ é uma crença equivocada e que merece ser objeto de discussão e reflexão.

4.1.4 A avaliação processual

Em sua segunda narrativa escrita, após um ano de participação no projeto EDUCONLE, o professor relata a implementação do portfólio em sua prática de ensino como instrumento de avaliação:

Excerto 11

Neste ano, apresentei a eles a idéia do “portifólio” e estou ansioso pelos resultados. Tenho recebido comentários positivos e negativos dos alunos – entretanto, todos os comentários têm sido ANIMADORES. Afinal, há mudanças no ar!

(grifo, maiúsculas e aspas do professor) 2ª Narrativa Escrita

Em sua primeira narrativa oral, quando perguntado sobre o porquê da implementação do portfólio como instrumento de avaliação de seus alunos, o professor justifica assim essa decisão:

Excerto 12

*...eu acho o portfólio um instrumento muito bom né pra fazer a avaliação, para avaliar o aluno, o conhecimento, aí, o **desenvolvimento** do aluno. Esse seria o primeiro motivo. O segundo motivo, **porque é novidade**, foi novidade para mim e eu pude constatar que pra eles também. (...) Acho que esses dois, ..., esses dois itens foram o básico pra eu poder implementar.*

1ª Narrativa Oral

Constata-se, assim, que o professor acredita que a ‘novidade’ é o melhor (linha 3 do excerto 12) e percebe-se que ele incorpora a idéia da avaliação processual a qual, em suas palavras (linha 2 do excerto 12), possibilita avaliar, de fato, o desenvolvimento do aluno.

Veja, a seguir, outro excerto que evidencia a crença de que portfólio é uma evolução, dentro da mesma crença sobre a ‘novidade’,

Excerto 13

*Ah, realmente o valor do portfólio enquanto instrumento de avaliação e o fato de ser uma **novidade**, quer dizer, trazer pra eles outras formas medir o conhecimento, é (inaudível) uma **evolução** não é?*

1ª Narrativa Oral

4.1.5 Provas

O professor, em processo de reflexão, parece desmerecer a sua maneira anterior de avaliar os alunos quando afirma que prova e ‘trabalhinhos’ não são interessantes. A seguir, o excerto, retirado da primeira narrativa oral do professor, que evidencia isso:

Excerto 14

Medir conhecimento não é através de prova apenas. Pode até medir, mas não apenas prova, trabalhos tal. Vamos fazer uma coisa mais interessante? Vamos ver do que você é capaz, dentro do seu limite? Sabe?

1ª Narrativa Oral

Outra evidência de que o professor informante vive conflitos em sua reflexão acerca dos instrumentos de avaliação a serem utilizados, é seu discurso de que prova de múltipla escolha não mede conhecimento, porém será mantida para alguns alunos:

Excerto 15

Muito embora vá contra aí o que eu penso sobre, o que eu penso sobre avaliação. Ele vai fazer uma avaliação tradicional provavelmente a de marcar ‘X’ que não vai medir o conhecimento, mas eu não posso também obrigar o aluno a fazer o portfólio.

1ª Narrativa Oral

O excerto a seguir que traz evidência da crença do professor de que prova não mede conhecimento, foi retirado de sua segunda narrativa escrita, em que ele relata sua experiência como aluno de inglês no projeto de educação continuada, ao submeter-se ao teste de nivelamento lingüístico. O professor, no início do segundo ano do Projeto EDUCONLE – após o período de um ano de curso da língua inglesa, obtém uma nota menor no teste lingüístico do que quando entrou no projeto. No entanto, ele observa o seguinte sobre o seu aprendizado da língua inglesa no decorrer do primeiro ano:

Excerto 16

...na verdade, eu percebi (eu, e não um teste!) uma progressão considerável nas quatro habilidades.

(grifos do professor) 2ª Narrativa Escrita

Com o objetivo de traçar um panorama das crenças levantadas por meio do discurso do professor em suas narrativas escritas e orais coletadas no início e durante a participação no projeto de educação continuada, apresento, na página seguinte, um quadro sintético. É importante ressaltar aqui que essas crenças não foram coletadas num momento pontual – que seria, por exemplo, no início da participação do professor no projeto. A coleta procedeu-se ao longo de toda a sua participação. Assim, observou-se que algumas crenças detectadas nessa fase da pesquisa mostravam-se ressignificadas por influência das experiências vivenciadas no projeto.

Após o término de sua participação no projeto de educação continuada, a pesquisadora continuou a coleta de dados, agora no contexto escolar do professor, com um olhar para as crenças identificadas durante a participação do professor no Projeto EDUCONLE, além do objetivo de observar as mudanças (ou não) em suas ações pedagógicas.

QUADRO III

| CRENÇAS DO PROFESSOR SOBRE ABORDAGEM DE ENSINAR E SOBRE AVALIAÇÃO | |
|--|---|
| 1-Crença sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem: | Professor = transmissor do conhecimento Professor = mediador/facilitador |
| 2-Crença sobre o papel do aluno no processo de avaliação: | Aluno = parceiro |
| 3-Crença sobre o inglês que acontece na sala de aula: | O inglês de sala de aula não é 'real' |
| 4-Crença sobre o portfólio como instrumento de avaliação: | O portfólio é novidade, é uma evolução e é um instrumento que possibilita, de fato, avaliar o desenvolvimento do aluno. |
| 5-Crença sobre prova como instrumento de avaliação: | Prova não é interessante e não mede conhecimento |

A partir deste momento, buscando responder a segunda pergunta de pesquisa sobre o processo de ressignificação de crenças do professor após vivenciar a experiência de modelos alternativos à sua prática pedagógica como aluno de um projeto de formação continuada, prossigo com a seção 2. As discussões feitas nesta seção estão embasadas nas análises das narrativas escritas e orais e nas sessões reflexivas.

4.2 O processo de ressignificação de crenças

Esta segunda seção está estruturada da seguinte forma: primeiramente, faço o levantamento das indicações de mudanças na prática pedagógica deste professor que evidenciam sua experiência com modelos alternativos e leituras teoricamente informadas durante sua participação no Projeto EDUCONLE. A seguir, mostro evidências de que o professor participante vivencia um processo de reflexão e tentativa de ressignificação de suas crenças. Logo após,

apresento a indicação de que, num momento analisado da pesquisa, ele retoma aspectos de sua prática anterior, em consequência de percalços ocorridos com a experiência da implementação de práticas alternativas, e finalmente, concluo a seção com considerações tecidas para responder a pergunta de pesquisa.

Vale ressaltar que o levantamento das indicações de mudanças na prática pedagógica do professor foi traçado, primeiramente, com base na análise das narrativas.²⁹ Saliento também que, no ano seguinte ao término do Projeto EDUCONLE, ao estabelecer uma relação de interlocução com o professor nas sessões reflexivas, foi possível discutirmos sobre algumas de suas crenças evidenciadas na seção 1, além de abordarmos eventos relevantes observados pela pesquisadora e pelo professor em sua prática pedagógica. O objetivo dessas sessões era: (a) que o professor tomasse conhecimento de suas crenças, as quais foram identificadas nesta pesquisa durante sua participação no projeto; (b) que a pesquisadora pudesse verificar se o professor mantinha (ou não) essas crenças.

4.2.1 Levantamento das indicações de mudanças

Em sua segunda narrativa escrita – que foi redigida no início do segundo ano do projeto –, o professor relata as seguintes mudanças na sua prática pedagógica: (1) a implementação do portfólio como instrumento de avaliação para uma determinada série escolar; (2) o desenvolvimento de tarefas comunicativas, que ele denomina de “projeto de estudos autônomos”, também como instrumento de avaliação para uma outra série escolar; e (3) a mudança na maneira de planejar suas aulas.

²⁹ Na seção três, trato de mudanças (ou não), dessa vez, com base na prática pedagógica do professor. Ou seja, para análise dos dados nessa fase da pesquisa, conto com observações de aulas e sessões reflexivas feitas no ano seguinte da sua participação no Projeto EDUCONLE.

4.2.1.1 Mudança na Avaliação

(a) A implementação do portfólio

O professor refere-se à mudança na avaliação de seus alunos (excerto 17) decorrente de sua experiência de elaboração de portfólio como participante do Projeto EDUCONLE (excertos 18 e 19), o que pode ser evidenciado nos excertos a seguir:

Excerto 17

Adotei, também, uma mudança na avaliação dos meus alunos, que, antes, era sistematicamente feita através de provas e trabalhos. Neste ano, apresentei a eles a idéia do “portifólio”.

(aspas do professor) 2ª Narrativa Escrita

Excertos 18 e 19

É, e aqui no Educonle eu tive essa chance, né, fui apresentado ao portfólio, digamos assim (risos) e achei muito interessante, gostei, achei muito difícil, né, fazer o primeiro, ali, o rascunho, pegar mesmo o quê que é aprender portfólio, como fazer.

1ª Narrativa Oral

È é, na verdade eu tirei essa idéia de onde? Onde que eu copieei a idéia de portfólio? Aqui do Educonle, claro.

1ª Narrativa Oral

Observa-se, no excerto 18, que o professor relata que apesar de ter achado difícil *fazer o primeiro* [portfólio], ele o caracteriza como *muito interessante* e afirma que gostou de fazê-lo. Essa experiência, considerada como positiva pelo professor, possivelmente, leva-o a “copiar a idéia” do EDUCONLE, conforme excerto 19, em seu contexto escolar.

(b) A implementação do ‘projeto de estudos autônomos’

Após ler Miccoli (2005)³⁰ e assistir a palestras do Projeto EDUCONLE, o professor implementa o ‘projeto de estudo autônomos’:

Excerto 20

Dentro do curso EDUCONLE tem uma apostila da professora Laura Miccoli que me chamou a atenção, que trata justamente de autonomia que é um tema muito, eu acho, eu considero muito importante pelas palestras que eu tenho ouvido aqui, pelos discursos e pela apostila propriamente dita, que é a autonomia, como desenvolver a autonomia no aluno, pra ele sair, não ficar apenas ali com a ajuda do professor na sala de aula, né, dependendo APENAS do professor numa escola pública, com todas as limitações. É, então decidi trabalhar com portfólio na 8ª série e trabalhar também com o projeto de estudos autônomos com a 7ª série.

1ª Narrativa Oral

Por meio do excerto acima, é possível constatar que o professor influenciado pelas experiências vivenciadas no projeto – leitura teoricamente informada sobre autonomia e discussões feitas sobre esse tema, percebe que o portfólio e o ‘projeto de estudos autônomos’ são instrumentos valiosos para desenvolver a autonomia de seus alunos. Em suas palavras (linhas 4 a 6, do excerto 20): *pra ele [o aluno] sair, não ficar apenas ali com a ajuda do professor na sala de aula, dependendo apenas do professor numa escola pública, com todas as limitações.* O professor busca engajar seus alunos em uma participação ativa no processo de aprendizagem, pois entende que o papel dele em sala de aula é limitado, além das próprias limitações do contexto da escola pública. Miccoli (2005:34) lembra-nos que “os professores não podem ensinar tudo” e que os alunos devem buscar suas próprias soluções e desenvolver ações para fazer progressos no

³⁰ Capítulo intitulado “Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira” que se encontra no livro intitulado Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia organizado pela profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (UFMG).

processo de aprendizagem. Segundo essa autora, o desenvolvimento de autonomia “se refletirá em sua vida pessoal com um ser humano mais potencializado para os desafios dos dias de hoje.”(p.34). Vale ressaltar aqui que a leitura de Miccoli (2005), seguida de discussão e reflexão durante as aulas de metodologia do projeto EDUCONLE, levaram o professor à proposição do projeto para desenvolvimento de autonomia: *decidi(...) trabalhar também com o projeto de estudos autônomos com a 7ª série.* (linha 7, excerto 20)

4.2.1.2 Mudança na preparação de aulas

Na segunda narrativa escrita, pediu-se que o professor narrasse momentos importantes das experiências no ensino de LE, do ano anterior. O professor relata mudança em sua prática pedagógica decorrente da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida por um grupo de professores com a orientação de um colaborador do Projeto EDUCONLE. Cabe enfatizar que o discurso do professor aponta um processo de mudança: *tracerei novas perspectivas ao montar um plano de aula,* mas também uma continuidade parcial da prática antiga: *isso não quer dizer que eu tenha abandonado completamente a minha antiga “aula expositiva”.* O professor discorre em sua narrativa:

Excerto 21

*Na verdade, só comecei a **mudar minha maneira de lecionar** quando o projeto da “pesquisa-ação” entrou em curso. Nosso grupo começou a pensar e colocar em prática pontos teóricos juntamente com a experiência e realidade de cada integrante, contando com o apoio da nossa orientadora. A partir daí, **tracerei novas perspectivas ao montar um plano de aula.** Entretanto, isso não quer dizer que **eu tenha abandonado completamente a minha antiga “aula expositiva”;** porém, hoje, conto com uma flexibilidade maior ao preparar uma aula.*

(aspas do professor; grifos meus) 2ª Narrativa Escrita

Após o levantamento das indicações de mudanças, discutiremos, a seguir, sobre o processo de reflexão e de mudanças no qual o professor engaja-se.

4.2.2 Professor em processo de reflexão e de ressignificação de crenças

Barcelos (2007:124) lembra-nos que a mudança de crenças “é um processo dinâmico que envolve idas e vindas, reconstrução e reavaliação.” Nesse sentido, observa-se que a implementação de mudanças na prática do professor não se deu de maneira tranqüila e sem percalços. Após experimentar o modelo alternativo – o portfólio – como aluno do projeto e, em seguida, implementá-lo em sua prática, observa-se que o professor sinaliza insegurança: *foi muito difícil, eu tenho medo de transferir para o portfólio, como é novo para mim, é novo pra eles [os alunos], eles não têm prática, né, de trabalhar com portfólio e eu também não tenho prática pra cobrar, eu tô com receio*, conforme os excertos abaixo demonstram:

Excertos 22, 23, 24, e 25

É, e aqui no Educonle, eu tive essa chance, né, fui apresentado ao portfólio, digamos assim (risos) e achei muito interessante, gostei, achei muito difícil, né, fazer o primeiro ali, o rascunho, pegar mesmo o quê que é aprender portfólio, como fazer.

1ª Narrativa Oral

... mas o primeiro foi mais difícil, foi muito difícil, mas é interessante o portfólio.

1ª Narrativa Oral

Eu tenho medo de transferir para o portfólio, como é novo para mim, é novo pra eles, eu também não posso atribuir a eles essa culpa, ah não, não fizeram o portfólio legal porque eles não estão nem aí, não têm interesse e tal. Não é, eles não têm conhecimento ainda, eles não têm prática, né, de trabalhar com portfólio e eu também não tenho prática pra cobrar...

1ª Narrativa Oral

... eu tô com receio, por isso que eu abri essa opção para aqueles alunos que não querem fazer portfólio e sim avaliação, porque eu tenho medo de pedir para eles fazerem o portfólio novamente e não ter uma evolução...

1ª Narrativa Oral

Para Fullan (2007:23), a mudança real representa uma experiência importante pessoal ou coletiva caracterizada por ambivalência e incerteza³¹. O professor revela, em seu discurso, sentimentos de medo e incerteza. No entanto, explorar alternativas, ainda que com algumas dificuldades, e avaliar o resultado (refletir), é muito importante para o processo de mudança de crenças e/ou de ações. Esse processo de reflexão sobre a condição na qual o professor se engaja é essencial, além da decisão de querer mudar, para realizar mudanças efetivas.

Foi possível perceber, também, no relato de outro evento, em relação ao resultado obtido nas tarefas comunicativas, que o professor demonstra frustração: ao apresentar aos alunos as tarefas comunicativas dentro do ‘projeto de estudos autônomos’, como assim o professor o denominou, suas instruções foram pouco claras e não objetivas. No excerto 25, o professor descreve as tarefas comunicativas, que solicitou aos alunos que realizassem para cada uma das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. O seu relato sugere que suas instruções não foram claras e bem definidas:

Excerto 26

*- Para trabalhar as quatro habilidades, é, dentro do, do **writing**, (...), é, é, **escrever alguma carta pra algum cantor, né, ou alguma coisa assim ou cartinha pra colega.** (...) É, é, no **reading**, (...), eu dei quatro exemplos, (...), mas que eles poderiam ler produtos, ler é, (...), é, composição de produtos, embalagens, marca, o que eles acharem, manual de dvd, de televisão, de celular, **enfim, tudo aquilo que eles acharem de informação, que passassem aquilo, copiasse, fizesse a tradução,***

³¹ Tradução minha de “Real change, ..., represents a serious personal and collective experience characterized by ambivalence and uncertainty”

se fosse o caso. Dentro do speaking, que foi o que foi mais difícil, claro, pra eles, eu pedi que eles pegassem, ou através de música e sublinhassem pra mim as partes que eles conseguiram repetir na música e como que eles cantavam antes e como que eles cantaram depois que eles passaram a treinar aquela música e sublinhar todas as frases. (...) ah o listening, que é a música que eu falei pra eles escutarem e nem todos também fizeram corretamente. Primeiro porque eles não tinham a letra da música, pra eles é difícil conseguir a letra,(...), não dava pra fazer o exercício que era copiar as palavras que eles achavam que tinham escutado e depois com a música comparando se a palavra realmente era aquela, como que escreve, né.

1ª Narrativa Oral

As instruções podem não ter sido claramente compreendidas pelos alunos, e como conseqüência, eles não conseguiram realizar as tarefas de maneira satisfatória. Nas palavras do professor:

Excertos 27 e 28

...apenas num universo aí de 120 alunos, apenas uns cinco é que chegaram e falaram: “Professor, vou falar, vou ler pro senhor aqui o que eu escrevi”.

1ª Narrativa Oral

Então foi um trabalho que, apesar que para alguns, muitos poucos, foi um trabalho positivo, eles tiveram um uma evolução no aprendizado do inglês, né, nas quatro habilidades, pra grande maioria, não.”

1ª Narrativa Oral

Primeiramente, o professor expressa sua frustração:

Excerto 29

Com esse projeto de estudos autônomos foi mais é, eu tive uma frustração maior com ele.

1ª Narrativa Oral

Em seguida, aponta os alunos (linha 2) e ele próprio (linhas 3 e 4) como responsáveis por isso:

Excerto 30

*Primeiro, eu acredito que seja porque eu trabalhei com alunos da 7ª série, que são **alunos, é, é que não são tão maduros a ponto de fazer um trabalho autônomo**, um projeto de realmente dar conta ali. É, e segundo, **porque eu joguei pra eles assim do nada também**, vocês vão fazer um projeto, coisas que eles nunca viram, eles, “mas professor como que eu vou fazer?”* 1ª Narrativa Oral

Cabe refletir ainda sobre o discurso do professor: *porque eu joguei pra eles assim do nada também*, o qual nos remete à questão do professor que tem contato com modelos alternativos e quer aplicá-los, sem, no entanto, efetuar um planejamento cuidadoso que leve em conta o seu contexto escolar³². Talvez isso tenha ocasionado o problema levantado pelo professor no excerto 28: *Então foi um trabalho que, apesar que para alguns, muitos poucos, foi um trabalho positivo,(...) pra grande maioria, não.*

Após a implementação do projeto com as tarefas comunicativas, o professor, percebendo que não havia conseguido o resultado esperado, assume, naquele momento analisado, uma postura mais controladora do processo de ensino e aprendizagem. São evidências disso, em seu discurso, ilustradas no excerto 31: *não vou dar a opção de escolha, eu vou fazer, eu mesmo, vou levar, vou dar, vou trabalhar.*

Excerto 31

*Então eu pretendo agora, nesse terceiro bimestre, eu dei esse segundo bimestre de folga pra eles, vou trabalhar avaliação [tradicional] com a 7ª série, **não vou dar opção de escolha**, mas no 3º bimestre **eu vou fazer, eu mesmo, vou levar a música pra sala de aula, vou tocar a música, sem a***

³² Vale lembrar que ao apresentar o modelo teórico do processo de ressignificação de crenças e mudanças de ações (páginas 19 e 20, neste trabalho), ressaltei que um planejamento cuidadoso sobre a maneira de implementar a nova prática à realidade da sala de aula do professor seria necessário para o sucesso da tarefa.

letra, pedir pra eles, cada um deles, copiar o quê que vocês conseguem escutar dessa música, uma palavra, duas, três frases, escrevam aí, depois eu vou dar a letra e vou trabalhar parte a parte.

1ª Narrativa Oral

Richards (1998:3) afirma que as abordagens reflexivas envolvem os professores em “planejamento, tomada de decisão, em teste de hipóteses, em experimentação e reflexão.”³³ Percebe-se que o professor informante engaja-se em um processo de reflexão sobre sua experiência com a adoção de uma avaliação processual e, então, numa fase de teste de hipóteses e de experimentação, procura buscar soluções para contornar as dificuldades enfrentadas.

Da mesma forma, com a insegurança declarada durante o processo de implantação do portfólio como instrumento de avaliação, o professor opta por deixar a decisão para o aluno sobre fazer o portfólio ou as provas de múltipla escolha, comuns em sua prática anterior. Em suas palavras:

Excerto 32

Aqueles que quiserem fazer o portfólio,..., vão fazer o portfólio. Agora aqueles que tiverem razões pra não fazer o portfólio eu vou deixar que façam a prova. Muito embora vá contra aí o que eu penso sobre, o que eu penso sobre avaliação. Ele vai fazer uma avaliação tradicional provavelmente a de marcar X que não vai medir o conhecimento, mas eu não posso também obrigar o aluno a fazer o portfólio

1ª Narrativa Oral

No período de observações de aulas e de sessões reflexivas, com o intuito de trazer mais elucidacões sobre o processo de ressignificacão de crenças, durante uma sessão reflexiva, abordei

³³ Traduçãõ minha de [Reflective approaches start from the assumption that] teachers are engaged in a complex process of “planning, decision making, hypothesis testing, experimentation, and reflection.”

o professor à respeito de suas crenças³⁴ sobre o papel do professor – como transmissor de conhecimento e sobre o papel do aluno – como parceiro do processo de ensino aprendizagem. O professor entende que o conteúdo³⁵, que tem que ser trabalhado, traz limitações ao seu ensino, e que, portanto, nesse contexto, o papel do docente deve ser o de transmitir conhecimento, uma vez que o conteúdo tem que ser “passado” (linhas 1 e 2 do excerto 33; e linhas 1, 4 e 5 do excerto 34). Em contraposição a esse papel, conforme declarado no excerto 33, ele tem consciência de que o conhecimento está ao alcance de todos e, então, seu papel seria de mediador e não de mero transmissor, em suas palavras: *o agente que vai proporcionar aos alunos ali a interação*. Seu discurso revela que ele ainda tem consciência de que o papel do professor como mediador é tema recorrente nas discussões atuais na área de ensino aprendizagem de línguas: *igual a gente vê muito essa palavra mediador*, possivelmente com base nas leituras teoricamente informadas e discussões feitas no Projeto EDUCONLE.

Seguem os excertos 33 e 34 com o discurso do professor:

Excerto 33

como transmissor em partes () né? tem que transmitir aquilo que XXXX encontrar no conteúdo (...) do que o professor tem que ensinar ali XXXX que vem da secretarias () de educação () você tem que seguir aquilo ali () então como transmissor daquilo ali sim () mas como:: () **mediADOR igual a gente vê mui::to essa palavra mediador** () o professor como () **o agente que vai proporcionar aos alunos ali a interação** () ele vai proPOR um ambiente de interação dos alunos () eh () aí eu tenho que pensar nisso também () né? não só como () eh

³⁴ Tais crenças foram discutidas na seção 1 e reveladas nas narrativas elaboradas pelo professor durante a sua participação no Projeto EDUCONLE.

³⁵ Vale ressaltar que o professor iniciou sua docência no quarto bimestre escolar, substituindo outro professor. Segundo seu relato, ele recebeu um planejamento curricular, vindo de outra escola municipal, com um conteúdo a ser cumprido. Esse conteúdo a ser cumprido na 7ª série (no 1º bimestre) encontra-se no anexo G deste estudo. Nota-se que esse planejamento não ajuda ao professor a contextualizar suas aulas, pois o mesmo baseia-se em frase soltas, pontos gramaticais, e vocabulário isolado e descontextualizado. Há erros de grafia e de gramática nesse documento.

() *transmissor de conhecimento porque conhecimento na verdade ele tá ao alcance de todos*

Sessão Reflexiva do dia 11 de Junho de 2007

Excerto 34

eu me sinto um pouco amarrado ao conteúdo () porque tem coisa que eu vejo ali que () e/eu acho que não seria tão necessariamente/tão necessário ficar ensinando pra aluno () mas eu tento dar uma pincelada naquilo pelo menos () né? então aí eu seria (hipótese) um transmissor () daqui/daQUELE conhecimento que eles passam pra mim que eu tenho que passar pro aluno

Sessão Reflexiva dia 11 de Junho de 2007

Em relação à sua crença sobre o papel do aluno como parceiro do processo de ensino aprendizagem, revelado em suas narrativas, ele a reitera, nessa mesma sessão reflexiva. Observa-se, no excerto 35, que o professor discorre sobre portfólio quando abordamos sobre sua crença do aluno como parceiro no processo de aprendizagem. Ele refere-se às oportunidades que o portfólio oferece para o aluno buscar o conhecimento e evoluir; e se mostra recompensado, o que é ilustrado no excerto 36, em fazer comentários e dar *feedback* para alunos que se dedicam. Em suas palavras:

Excerto 35

quando eu implementei o portfólio eu vi que o aluno se soltou MUITO mais ele/ele () sai daquele ambiente da sala de aula né? () que fica preso aquilo ali () ele tem que estudar pra prova aquela matéria que eu dei(...) aí quando você propõe um portfólio () e fala pra ele “BUSQUE” () “faça um resumo de x aulas no portfólio e faça os comentários e reflexão () mas procure caprichar no material extra que:: () com ele() que você vai evoluir mais” (...) e/eu não abro mão do portfólio mais

Sessão Reflexiva do dia 11 de Junho de 2007

Excerto 36

eu demoro uma hora MESMO () pra corrigir UM portfólio de UM aluno (...)lendo dando instruções () dando feedback () mas eh:: () pra mim assim é recompens/é compensador () quando entrego um portfólio pro aluno (...) eh:: que eu dediquei uma hora porque eu vi que o aluno mereceu

Sessão Reflexiva do dia 11 de Junho de 2007

A partir deste momento, finalizo a discussão desta seção com considerações sobre o processo de ressignificação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

4.2.3 Considerações sobre ressignificação de crenças

Alguns pesquisadores de crenças teorizam sobre o processo de mudanças de crenças. Pajares (1992:321), por exemplo, declara que as novas crenças “passam por testes e, se não forem eficientes, correm o risco de serem descartadas”³⁶. Feiman-Nemser e Remillard (1996) levantam alguns dos fatores para haver uma mudança conceitual, a saber: promover oportunidades para que os professores percebam que as novas práticas e crenças são melhores que as convencionais; e fazer com que eles experimentem essas práticas, primeiro como aprendizes. Nessa perspectiva, constata-se claramente, em seu discurso, que o professor participante percebe que a implementação do portfólio e do projeto de estudos autônomos traz benefícios ao processo de aprendizagem dos alunos. Verifica-se também que o professor vivenciou a experiência da elaboração de portfólio nas aulas de metodologia e de língua, como aluno, durante sua participação no Projeto EDUCONLE. Tal experiência mostrou-se significativa para ele e, em consequência, ele decide adotar essa prática alternativa em seu processo avaliativo como professor. No processo de implementação de práticas alternativas, quando o professor

³⁶ Tradução de Barcelos (2007:120) de “Beliefs are unlikely to be replaced unless they prove unsatisfactory, and they are unlikely to prove unsatisfactory unless they are challenged”

participante percebe que não conseguiu o resultado esperado nem com a utilização do portfólio e nem com o ‘projeto de estudos autônomos’, ele parece apoiar-se nas crenças que tem sobre sua abordagem de ensinar e a cultura de aprender dos alunos e, nesse primeiro momento analisado³⁷, opta por retomar aspectos da sua prática anterior. No caso do portfólio, ele deixa que o aluno decida se quer ou não fazê-lo e, em relação ao projeto de estudos autônomos, mais especificamente na tarefa de *listening*, relata que ele mesmo vai dar a música e vai trabalhar em sala de aula. Esses movimentos de ‘idas e vindas’ (Barcelos, 2007) são comuns durante a experimentação de novas práticas pedagógicas, conforme discutido na seção 4.2.2. Entendendo as crenças como experienciais e interativas (Barcelos, 2006a) depreende-se que as experiências, mediadas pela reflexão, possam levar o professor a um processo de ressignificação dessas crenças. Nessa perspectiva, por meio da análise dos dados coletados, foi possível visualizar, com o suporte do diagrama de ressignificação de crenças e mudança de ações³⁸, o engajamento do professor em um processo de reflexão e de ressignificação de suas crenças concernentes ao processo avaliativo. Vale salientar aqui que esse fato foi decorrente da experiência do professor participante com modelos alternativos e também de leituras teoricamente informadas, feitas durante sua participação no Projeto EDUCONLE.

Na seção 3, que trata da mudança de prática pedagógica, discuto se essa experiência de implementação da prática alternativa mantém-se ou não, uma vez que, conforme discutido no capítulo 2, a ressignificação de crenças não é garantia de mudança na prática pedagógica.

³⁷ Momento da implementação dos referidos instrumentos de avaliação.

³⁸ O diagrama analítico dos processos de ressignificação de crenças e mudança de ações do professor foi descrito no capítulo 2 do marco teórico. Este diagrama analítico foi usado pela pesquisadora com o professor informante desta pesquisa, durante o período de observações de aula e sessões reflexivas, como subsídio para reflexão. O objetivo era que o professor pudesse, através deste recurso visual, melhor compreender o processo vivenciado por ele durante a participação como aluno do Projeto EDUCONLE e depois de terminada sua participação no projeto.

É importante ainda discutir aqui sobre a abordagem de ensinar do professor e a influência de um fator contextual apontado por ele, como limitador ao seu ensino – a necessidade da transmissão de um conteúdo “passado para ele e que ele tem que passar” (excertos 33 e 34). Acredito que, em cursos de formação, se faz necessário um maior aprofundamento do conhecimento dos PCN-LE, que não preconizam um ensino respaldado por pressupostos estruturalistas, como aparece na lista de pontos gramaticais a serem desenvolvidos pelo professor. Os professores de LE, uma vez mais preparados, podem sentir-se menos pressionados a seguirem conteúdos estruturais impostos a eles e, então, abrirem espaço para discussão sobre a sugestão de uma proposta de trabalho com vistas a um ensino que promova o uso da língua para a comunicação.

A seguir, passo à seção 3, que trata das questões relativas à mudança (ou não) de ação pedagógica e está ancorada em (1) observações de aulas; (2) sessões reflexivas com e sem o recurso de visionamento.

4.3 Mudanças de ações na prática pedagógica

Esta terceira seção intenta responder as seguintes perguntas: Como se configura a prática pedagógica deste professor? Houve mudança na abordagem de ensino-aprendizagem e na avaliação, após a experiência de modelos alternativos vivenciada no projeto de educação continuada? Com o objetivo de responder as perguntas, organizo esta seção da seguinte forma: primeiramente, busco evidências sobre a abordagem de ensino-aprendizagem adotada pelo professor no contexto de sua sala de aula e explico suas justificativas para a adoção de tal abordagem. Ainda nesta seção discorro sobre as contribuições desta pesquisa para o professor; a seguir, faço considerações sobre o processo de avaliação de seus alunos em seu contexto escolar e explico as justificativas do professor participante para a adoção de tal avaliação; e finalmente,

valendo-me da análise dos dados, apresento as considerações finais sobre mudanças da prática pedagógica, utilizando-me do diagrama analítico de ressignificação de crenças e mudanças de ações do professor. Cabe lembrar que a coleta de dados dessa fase da pesquisa ocorreu em 2007, ano seguinte à conclusão da participação do professor informante no Projeto EDUCONLE.

Mediante essas considerações, procedo em seguida à descrição da abordagem de ensino-aprendizagem adotada pelo professor, com base nas observações de suas aulas e nas sessões reflexivas com e sem o recurso de visionamento.

4.3.1 A abordagem de ensino/aprendizagem do professor

Foi possível perceber, com base na análise dos dados coletados, que o professor prioriza o ensino da forma, abordada de maneira isolada e descontextualizada, com ênfase na tradução de frases e palavras. Recorro-me, então, à Bohn (2001:120) que afirma que “o sistema de crenças faz o filtro de nossa aprendizagem e de nosso ensino” ao retomar as crenças explicitadas na seção 1, com base no discurso do professor sobre o papel do professor – como transmissor de conhecimento e sobre o ensino – o inglês que acontece na sala de aula não é ‘real’. Essas crenças mencionadas, possivelmente, guiam as tomadas de decisões em sua sala de aula à respeito da abordagem de ensinar. Investido nesse papel de docente – o de transmissor de conhecimento, as aulas são respaldadas em pressupostos estruturalistas. Se o inglês ensinado na sala de aula não é ‘real’, então, a língua como fenômeno formal (suas formas) passa ser objeto de ensino e a tradução um instrumento para a aprendizagem.

Com base nessas considerações, passo à discussão das crenças e práticas do professor sobre abordagem de ensinar por meio da análise das aulas observadas e das sessões reflexivas. O propósito é o de evidenciar a abordagem de ensinar adotada pelo professor e em seguida, explicitar suas justificativas para a adoção dessa abordagem. Cabe ressaltar que a compreensão

dos fatores que influenciam as escolhas das práticas de ensino é muito importante, podendo ajudar formadores de professores e professores a promover mudanças para um ensino mais efetivo.

4.3.1.1 Análise das aulas observadas e das sessões reflexivas com foco na abordagem de ensinar

Após a observação das primeiras aulas, o professor solicitou-me um *feedback* imediato das aulas observadas. Após levantar como positivo o bom relacionamento dele com os alunos e o seu interesse na aprendizagem deles, levantei a questão das aulas terem tido ênfase na tradução e, em relação a uma atividade específica proposta na aula da turma da 7ª série (do horário de 7:50 às 8:40 – anexo E), discuti sobre a necessidade do ensino do vocabulário pertinente, além da necessidade de se praticar com os alunos as perguntas contidas na tal atividade (*Wh questions*). Fiz referência ao fato de que os alunos que acompanhei não sabiam como pronunciar as frases e que faltou conhecimento do vocabulário. No entanto, o professor se mostrou resistente, nesse primeiro momento, ao meu comentário e afirmou que esses alunos normalmente “não fazem nada”. Alegou que as *Wh questions* já tinham sido dadas, que estavam no caderno, mas que muitos alunos não as olhavam ou nem mesmo as copiavam. Ressaltou que essa atividade era de revisão, de fechamento. No que concerne à tradução, o professor aceitou meu *feedback*, concordando que não havia a necessidade de traduzir. Os exemplos das traduções desnecessárias foram a minha apresentação (*This is Climene, She's my teacher from UFMG*³⁹ para, em seguida, dizer, Essa é a Climene, Ela é minha professora da UFMG e o fechamento da aula: *Next Class we will continue* e a tradução, Na próxima aula nós continuaremos.)

³⁹ Na verdade, o professor referia-se ao Projeto EDUCONLE já que dei aula no módulo de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras, juntamente com Dilso Almeida, nos anos de 2005, 2006 e 2007.

Finalizando a nossa sessão, o professor comentou com a pesquisadora nesse dia sobre a dificuldade de dar aula de língua inglesa e fez a seguinte assertiva: “Gostaria de ver uma aula que funcionasse”.⁴⁰ Vale recorrer, diante dessa afirmação, à Freeman (1996:237) que recomenda que os programas de formação de professores demonstrem “o Discurso profissional na prática”⁴¹. Em outras palavras, que os professores em formação desenvolvam uma compreensão do Discurso compartilhado numa experiência direta com esse Discurso, ou seja, que eles sejam ensinados da maneira que se espera deles ensinar. Freeman (1996) também ressalta a importância dos professores, pela reflexão crítica, examinarem a instrução que eles estão recebendo à luz do que eles estão aprendendo sobre o ensino. Com essa motivação, o Projeto EDUCONLE, ao oferecer módulos de metodologia, com enfoque na prática reflexiva, busca o desenvolvimento da autonomia dos professores, ou seja, busca ajudar os professores a repensarem sua prática e a decidirem quais ações relacionadas a quais teorias são mais adequadas ao contexto específico de cada um (Dutra e Mello, 2004). Portanto, o Projeto EDUCONLE não se fundamenta num modelo de transmissão de conhecimento⁴². Ademais, o projeto propicia oportunidades aos professores participantes, por meio de aulas de língua aos sábados, de experimentarem aulas comunicativas que poderiam servir como modelos alternativos de ensino. Observa-se, no entanto, no discurso do

⁴⁰ Diante dessa demanda do professor, ofereci-me para prepararmos, de forma colaborativa, algumas aulas. Tivemos, então, duas sessões colaborativas para preparação de aulas e interlocução durante todo o processo da pesquisa. Essa contribuição ao professor será discutida na seção 4.3.1.3.

⁴¹ Tradução minha de [Instruction in the teacher education program should] *demonstrate the professional Discourse in practice.* (itálico do autor)

⁴² Tradução minha de “knowledge transmission model” (Johnson & Golombek, 2002:01). Essas autoras ressaltam que muitos programas de formação de professores embasam-se no modelo de transmissão de conhecimento. No entanto, elas apontam que várias pesquisas “discutem o fato de que o conhecimento dos professores sobre ensino é construído socialmente, advindo de suas experiências e de suas salas de aula. Além disso, as pesquisas apontam que a maneira como os professores realmente usam seus conhecimentos na sala de aula é altamente interpretativo, negociado socialmente e continuamente reestruturado dentro de suas salas de aula e das escolas nas quais eles trabalham.” Tradução minha de [The bulk of this research] argues that what teachers know about teaching is largely socially constructed out of the experiences and classrooms from which teachers have come. Furthermore, it argues that how teachers actually use their knowledge in classroom is highly interpretative, socially negotiated, and continually restructured within the classrooms and schools where teachers work (Bullough, 1989; Clandinin, 1986; Grossman, 1990).

professor informante, que ele se mostra desejoso de conhecer “algo que dê certo”. Talvez pela dificuldade que nós professores temos de atuar na complexidade da sala de aula e muitas vezes ansiarmos por receitas de ensino.

Mediante o exposto, prossigo com a análise de uma aula da turma da 7ª série – turma escolhida para maior número de observação de aulas, como ilustração da abordagem de ensinar do professor. Na atividade específica desenvolvida na referida aula, o foco é nas *Wh questions* e no uso dos pronomes possessivos *His/Her*, conforme afirma o professor na sessão de visionamento do dia 29 de maio. Nas palavras dele, quando perguntado sobre o objetivo da atividade em questão:

Excerto 37

bom () o objetivo foi trabalhar com as wh questions () que: foi a última matéria () vista pelos alunos () eh:: () provocar () um pouco () eh:: a conversação () pra eles treinarem () através de perguntas e respostas () e também uma REVISÃO nos pronomes () o his () her

Sessão de Visionamento sobre a aula de 24 de maio

Apesar de o propósito da atividade ser a conversação na língua-alvo, percebo, durante a observação de aula, que as interações entre os alunos são feitas em português. Vários fatores podem ter concorrido para que o uso da língua inglesa não tivesse ocorrido. Sabemos ser essencial, como condição de produção de língua, que os aprendizes sejam expostos constantemente à situações nas quais eles usem a língua inglesa. Isto é, que o ensino seja pautado por interações em que o foco é o significado, no entanto, observo, em algumas das aulas do professor participante, que a ênfase é na forma, abordada de maneira isolada e descontextualizada.

Observo, na referida atividade proposta, que o professor dá ênfase à forma e à tradução.⁴³ O professor inicia a explicação da instrução num código misto em que ele traduz seu próprio discurso: *Ask your partner*, Pergunte ao seu colega. A atividade mimeografada contém a frase em inglês, seguida do sinal = e o espaço para a tradução (ver anexo E). Ao iniciar a explicação sobre o que fazer, o professor orienta os alunos da seguinte forma: “na primeira linha aqui oh, letra A, vocês vão colocar a tradução, qual o seu esporte favorito...”. A instrução do professor, a seguir, é que os alunos se agrupem em três para que dois alunos interajam (pergunta e resposta) e reportem as informações obtidas para um terceiro aluno, fazendo uso das frases contidas na atividade mimeografada. Na letra A, a seguinte frase: *His/Her favorite sport is _____*, é apresentada para ser usada nesse momento de reportar. Percebo que a escolha entre o uso dos pronomes *his/her* serve para o ensino da forma, já que relatar aqui não seria uma situação de comunicação real, uma vez que os três alunos participam da atividade conjuntamente. Em outras palavras, não há lacuna de informação⁴⁴ nesse momento de interação dos alunos.

Foi possível constatar também que a aula é embasada em tradução; os alunos preenchem o espaço da folha com a atividade proposta com as respectivas traduções das perguntas. Esse fato dificulta para o aluno conscientizar-se da importância do uso da estratégia de inferência por meio de palavras cognatas. Uma evidência disso é a pergunta de um aluno sobre o significado de *hero*⁴⁵. Na sessão de visionamento dessa aula, faço um questionamento junto ao professor sobre a

⁴³ Para mais detalhes, ver a descrição dessa aula da 7ª série (dia 24 de maio) no anexo C.

⁴⁴ Lacuna de informação (em comunicação entre duas ou mais pessoas) uma situação onde a informação é conhecida por somente algumas das pessoas presentes. É pressuposto no ensino comunicativo de línguas que, a fim de promover comunicação real entre os estudantes, deve haver uma lacuna de informação entre eles, ou entre eles e o professor. Sem essa lacuna as atividades de sala de aula apresentam-se como mecânicas e artificiais. Tradução minha de: Information gap (in communication between two or more people) – a situation where information is known by only some of those present. In Communicative Language Teaching it is said that in order to promote real communication between students, there must be an information gap between them, or between them and their teacher. Without such a gap the classroom activities and exercises will be mechanical and artificial. Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (Richards & Schmidt, 2002)

⁴⁵ A atividade proposta continha a pergunta *Who's your hero?*

real necessidade de se traduzir frases como *What's your favorite sport?*. Abaixo, o excerto que se refere ao tema tradução:

Excerto 38

A. eh:: eu percebi assim que os alunos (...) eles ficaram eh:: bastante focados NA tradução das perguntas () por exemplo assim () essa primeira “what's your favorite sport?” então eles/né? eles ali colocavam () né? “qual o seu esporte favorito?”

B. é

A. por que você nessa atividade colocou ali um:() esse espaço pro aluno traduzir?

B. eh () a minha: intenção quando eu fiz () esse espaço pra tradução () é pra facilitar () a promover o speaking depois ele já sabia a tradução ali () ficaria mais fácil de () responder a pergunta do colega () ele já sabia o tópico () né? “o que que é isso? O que que ele me perguntou? ah não, já tenho aqui a tradução fica mais fácil” a idéia foi essa () mas eu vi que isso atrapalhou () porque eles ficaram mais focados na tradução () e esqueceram () o outro objetivo da atividade que era o speaking

Sessão de Visionamento sobre a aula de 24 de maio

Diante disso, por intermédio da análise da aula, o professor, juntamente com a pesquisadora, puderam constatar que os alunos não se engajaram em uma conversação real na língua-alvo. Apesar do objetivo da atividade, nas palavras do professor, ser o *speaking* (excerto 38), a técnica da tradução como preparação dos alunos para a atividade levou-os a focar a forma (sintática e lexical). Não houve contextualização necessária para que o foco no significado se constituísse e, apesar de haver lacuna de informação nas perguntas e respostas, no sentido que de um aluno fazia perguntas que aparentemente desconheciam as respostas, faltou a criação de um propósito comunicativo, ou seja, o estabelecimento de uma função social para a atividade. As frases eram isoladas e sem contexto. Além disso, o professor não apresentou modelos aos alunos.

Teria sido necessário estabelecer os papéis dos participantes, ensinar o vocabulário apropriado⁴⁶, além de treinar a pronúncia antes da conversação estabelecer-se. Após a sessão de visionamento, o professor reconhece algumas limitações dessa aula. Segue abaixo seu depoimento no que concerne à questão sobre ter alcançado ou não os seus objetivos:

Excerto 39

pois é () eu acredito que em parte () (..) porque alguns alunos conseguiram () revisar as wh questions () conseguiram traduzir () as perguntas () e trabalharam () o pouco que fosse/trabalharam() pelo menos treinaram () tentaram usar () né? o speaking () agora (...) boa parte não () porque:: eu achei a atividade extensa (...) em relação ao tempo() não foi () aproveiTA do suficientemente () (..) porque muitos alunos voltaram perguntando coisas () lá de trás () outro já queria saber coisas lá da frente () aí fica um pouco confuso () e:: eu acho que (...) a [falta da] experiência (...) em conversar () atrapalhou um pouco aí na::/no andamento da atividade () então por esse motivo eu acho que: não

Sessão Reflexiva de Visionamento sobre a aula de 24 de maio

No entanto, vale salientar aqui que o professor aponta, no excerto 38, que o seu objetivo de revisar as *wh questions* foi alcançado por alguns alunos. Observa-se, assim, que era objetivo do professor que os alunos produzissem perguntas tendo o foco na forma. Cabe ressaltar aqui que, a questão de os alunos mostrarem interesse e perguntarem coisas *lá de trás* – matéria que já tinha sido visto, e querer *saber coisas lá da frente* – matéria ainda a ser estudada, conforme relatado pelo professor, é um fato interessante no processo de aprendizagem.

Passo a seguir, à explicitação das justificativas reveladas no discurso do professor para a adoção de uma abordagem com foco na forma e na tradução.

⁴⁶ Foi aparente, nesta aula, a falta do conhecimento do vocabulário pertinente, uma vez que observei que os alunos perguntavam o significado de várias palavras contidas na atividade proposta.

4.3.1.2 Justificativas para a adoção de uma abordagem estrutural

Foi possível apontar as seguintes justificativas do professor para a adoção de uma abordagem com foco estrutural e na tradução de palavras e frases:

- (a) A tradução é uma necessidade dos alunos.
- (b) A necessidade de preparação dos alunos para fazer provas 'lá fora'.
- (c) A inexperiência do professor e as limitações contextuais.

(a) A necessidade da tradução

No que concerne à questão do foco estrutural e da tradução, foi possível constatar, através do discurso do professor e de sua prática pedagógica, que suas ações são advindas de sua experiência de aprendizagem de língua estrangeira e de sua crença no valor da tradução como recurso de ensino. Nas palavras do professor:

Excerto 40

B. tá () então as minhas aulas elas estava/ela começaram pelas formas tradicionais

() eh então muita coisa eu baseei naQUILO que eu tinha.: () aprendido antes da/como aluno

Sessão Reflexiva do dia 11 de junho de 2007

O professor me relata, em conversa não gravada, que aprendeu a língua inglesa por meio da gramática, com exercícios estruturais (praticar a interrogativa, afirmativa e negativa de sentenças) e com tradução. Ele ressalta que isso o ajudou quando ele entrou na Faculdade de Letras. Na visão do professor, a tradução é importante recurso de aprendizagem. Em suas palavras, *eles querem esse retorno, querem saber se tá certo, acho que pode ajudá-los, pode ser um retorno positivo pra eles* (excerto 41). O fato de o professor ensinar da maneira como foi ensinado, ou seja, de fundamentar sua prática em suas experiências formais de aprendizagem corrobora o que

Lortie (1975:61) postula como “aprendizagem pela observação”⁴⁷. Bailey *et al.* (1996) discutem sobre como romper o ciclo de ensinar como se foi ensinado e levanta a idéia de que uma maneira seria pela tomada de consciência sobre suas experiências passadas. Nessa perspectiva, as sessões reflexivas de visionamento tiveram como objetivo propiciar ao professor esses momentos de reflexão para que, mais informado, estivesse capacitado a buscar a renovação de sua prática.

Na sessão de visionamento mencionada abaixo, quando o professor foi levado a refletir sobre o desenvolvimento da atividade proposta e sobre o fato dos alunos ficarem presos à tradução, ele argumentou o seguinte:

Excerto 41

A. mas o aluno ele ficou bastante preso ali na tradução
[
B. na tradução () é () é um () de certa forma é um costume⁴⁸ () né? já é um () ritmo que eles têm () a necessidade de traduzir () eh () você até percebeu quando eu falo com eles em inglês sempre tem uns trad/ () os intérpretes da turma () você vai falando tudo e já vai traduzINDO () e eles querem esse retorno () querem saber se ta certo () então às vezes você pode ter percebido que eu falo em inglês e eu mesmo traduzo depois () até pra dar um:: reforço pra esses aí que preferem (hipótese) a tradução () e não falam () porque tem aluno que não fala () ele não entende () mas ele fica calado ali porque ele tem medo de falar e: ta errado () né? então é bom () acho interessante falar porque (...) acho que pode: a/ajuda-los () acho que pode ser um retorno () eh/eh positivo pra eles

Sessão de Visionamento sobre a aula de 24 de maio

⁴⁷ Discutido no capítulo 2, embasamento teórico, do presente estudo.

⁴⁸ A definição de costume segundo o dicionário eletrônico Houaiss é a seguinte:

1 hábito, prática freqüente, regular

2 modo de pensar e agir característico de pessoa, grupo social, povo, nação etc. na contemporaneidade ou numa determinada época (mais us. no pl.); comportamento

Um outro excerto que evidencia a importância da tradução para os alunos, na visão do professor, é o seguinte:

Excerto 42

A ...falou que a tradução é importante () porque que você acha que é importante?
B. eh/eh eu acho que é importante para alguns alunos SIM (...): eh: muitos alunos () eles SÃO eh/ () igual eu já: havia conversado em off com você () eh:: () **muitos alunos eles SENTEM necessidade da tradução** (...) tem aluno que () FAZ a tradução () traDUZ o texto () “professor () eu tô certo? nó () num consegui traduzir isso aqui () me ajuda aqui” **eles sentem falta da tradução**

Sessão Reflexiva de Visionamento 29 de maio de 2007

Em um momento dessa sessão reflexiva de visionamento, quando confrontado, o professor discordou de meu posicionamento e atribuiu aos alunos a crença de que a tradução é necessária. Veja abaixo o excerto:

Excerto 43

A. sim () cê falou das estratégias () mas talvez porque você está ...() eh/eh:: () acostumando tanto seu aluno com tradução ()
I
B. hum:: não concordo () não concordo
A. não?
(...)
eu/eh/eu acho que é um **crença DELES** () **do próprio aluno** () **é um costume** () **é a necessiDADE** () **de traduzir o texto** pra ver se é aquilo mesmo e pra depois ler () **é a questão** xxxx () traduz depois lê no português

Sessão Reflexiva de Visionamento em 29 de maio de 2007

O professor atribui ao aluno à crença de que tradução é necessária: *de certa forma é um costume (...)*que eles têm, *eles sentem falta da tradução, é uma crença deles* ()*do próprio aluno.*

No entanto, essa crença parece ser do professor, uma interpretação dele da crença dos alunos, baseado em sua prática. Na verdade, o que temos aqui é a voz do professor falando sobre o aluno. Não temos a voz do próprio aluno. Caso a crença do aluno fosse que a tradução é importante recurso de aprendizagem, então, tal crença poderia estar influenciando a crença do professor e suas ações. Todavia, caberia ponderar se não seria insegurança do professor de que os alunos não entendam o que é falado em inglês, e para lidar com isso, ele lança mão de sua crença sobre o valor da tradução. Vale refletir se isso não seria só mais um argumento do professor pressionado por meu questionamento: *talvez porque você está acostumando tanto seu aluno com tradução.* (excerto 43, linha 1).

Tendo em vista que as nossas ações estão ancoradas no que acreditamos, justifica-se que a prática desse professor seja permeada pela tradução, uma vez que ele percebe valor na tradução. No entanto, prossigo com minha argumentação, naquele momento, numa tentativa de fazê-lo ver por um outro ponto de vista, uma vez que acredito que a tomada de consciência sobre suas decisões pedagógicas pode ajudá-lo a ressignificar suas crenças, caso ele considere isso desejável. Sendo assim, argumento com o professor sobre a importância de propiciar aos alunos uma exposição a um insumo compreensível e sobre o esforço cognitivo que os alunos podem fazer durante o processo de tentativa de compreensão da língua inglesa, o que pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 44

A. não sei se foi isso que eu entendi () você tá dizendo que é/é quando você traDUZ () você na:: verdade tá ajudando o aluno a/a confirmar se é aquilo mesmo que ele entendeu

B. isso () é () é isso que você entendeu mesmo

A. mas () eh () você não acha que:: () eh () **você lembra quando a gente estudou a teoria de Krashen** eh () quando ele fala sobre o input compreensível () o “i plus one” () quando você fala

UM POUQUINHO além do que o aluno já dá conta () eh::: () ele vai () eh/eh () ele vai a/adquirir a língua () porque ce ta/ta indo um pouquinho além do que ele dá conta () porque o que eu to percebendo nas aulas é que () eh::: () como você fala tudo em inglês e depois você traduz (...) você não acha que ta habituando seu aluno a TRADUZIR? Ele não podia por exemplo infeRIR algumas COI::sas ()

Sessão Reflexiva de Visionamento 29 de maio de 2007

Ao final da reflexão, o professor parece compreender. Observa-se, no excerto 45, que ele incorpora a teoria ao seu discurso: *a teoria do “input + 1” () ela num vai ser nunca trabalhada.*

Excerto 45

A. fica uma coisa que num ele não vai ESFORÇAR pra entender () porque você vai ta ali traduzindo pra ele () né?

B. **entendi () aque::lê eh/a teoria do “input + 1” () ela num vai ser nunca trabalhada () (...)/nunca vai ter + um**

A. é () e a questão do aluno ficar totalmente dependente () né? com o foco só na tradução

B. **entendi**

Sessão Reflexiva de Visionamento 29 de maio de 2007

Percebi, durante o período de observação de aulas e sessões reflexivas que a atuação do professor configurou-se em pequenos movimentos de mudança⁴⁹, isto é, o professor passou a usar a língua-alvo utilizando-se principalmente do recurso da linguagem corporal para facilitar a compreensão dos alunos. Contudo, pude verificar que a tradução ainda era bastante recorrente. Devido à extensão da pesquisa, não foi possível constatar se o professor mantém (ou não) essas mudanças mencionadas.

⁴⁹ Exemplos dessas mudanças encontram-se na seção 4.3.1.3, na qual trato de algumas contribuições da pesquisa ao professor.

(b) A necessidade de preparação para provas ‘lá fora’

Quando perguntado sobre o que seria importante ensinar na língua estrangeira, considerando o seu contexto pedagógico, o professor referiu-se à tradução e à gramática como meio de preparar os aprendizes para fazer “*provas lá fora*”: *prova de supletivo, vestibular e concurso*. Argumentei que as provas mais recentes de supletivo e de vestibular não enfocam somente a gramática. Encarreguei-me de trazer algumas provas para ele e, assim, o fiz nos nossos próximos encontros. Numa sessão reflexiva posterior, o professor pondera sobre o fato de que não estava enfocando no uso da língua, mas que se lembrou novamente do Projeto EDUCONLE:

Excerto 46

eu () estava acreditando () né?() que eu estava preparANdo meus alunos pra fazer uma pro::va lá fora() uma prova aí de () vestibular:: () ou um supletIVO ou um conCURSO () né?() (...) eu não estava observando assim o uso/o USO da língua () (..) né?() a função mesmo () eh() aí daí eu tava trabalhando com tradução() eh() você via que eu colocava perguntas em inglês e colocava a tradução embaixo e (..) () e sempre nas minhas provas eu procuro colocar provas de mÚltipla esCOLHA() preparando realmente pruma prova lá fora() fora da escola() mas() (...) lembrei novamente lá do educonle que a gente trabalhou isso lá assim () né?() vee-MENTE-mente o/o uso lá da/da uso funcional da língua e:: voltei () aí eu () né?() busquei novamente lá aquelas funções de/de preparar uma aula () pensando já no () no uso como que ele vai usar pra fazer uma COMPRA() quando () precisar seguir uma direção (...)/pedir uma informação () dar informações(...) eu tava(...) já voltando (...) à aula de gramática apesar de que ainda mudei muita coisa() MAS voltando aí ter uma gramática (...) como () alicERCE () das minhas aulas Sessão Reflexiva do dia 11 de junho de 2007

Observa-se que o professor retoma idéias discutidas no Projeto EDUCONLE uma vez que, pelas sessões reflexivas, ele amplia sua visão, ou seja, ele toma consciência de suas ações pedagógicas, conforme demonstrado na linha 1: *eu estava acreditando que eu estava preparando*

meus alunos pra fazer uma prova lá fora, e nas linhas 11, 12 e 13: *eu tava (...) voltando aí ter uma gramática (...) como alicerce das minhas aulas.*

(c) A in experiência do professor e as limitações contextuais

Em uma sessão reflexiva, momento em que aprofundamos questões sobre a influência do Projeto EDUCONLE na sua prática pedagógica, o professor discorre sobre algumas de suas percepções das mudanças ocorridas: a preocupação em preparar boas aulas – “dar o melhor” e a sua forma de avaliar. Por outro lado, ele relata sua dificuldade em adotar uma abordagem comunicativa em suas aulas. A seguir, o excerto 47 que ilustra essas considerações:

Excerto 47

B. *e () quando eu fiz o educonle () aí eu mudei as minhas:: crenças () né? aprendi coisa nova () discuti com outros professores () eh:: () e: até mudei () **mudei muito a minha postura em sala de AULA () a minha forma de/de () avaliar () a forma de preparar um aula () né? eu estou assim () eu hoje quando eu penso “vou preparar uma aula” () eu fico preocupado () num vou ler um livro “ah () eu vou copiar esse exercício ali () aquele outro ali () e: tá certinho” () né? de passar gramática () e depois dar esses exercícios (...) e proc/preocupo em () m/me esforçar () dar o melhor ()***

A. *eh:: cê tá dizendo assim () o educonle () então e/ele te ajudou assim () a ter uma consciÊncia MAIOR*

B. *sem dúvida () sem dúvida*

*(...) eu SAÍ do educonle () há pouco () foi no/no final do ano passado () mudei? mudei muita coisa () mas alguma coisa ainda continua () **eu percebo que alguma aula MINHA () continUA ainda aquela aula estrutural () aquela aula: () com foco na fORma () e por mais que eu tente () mudar () eu não consIGO () e/eu pego o conteúdo e vou (hipótese) () “eu tenho que dar essa matéria” () eu tento criar aula em cima daquilo () uma aula mais comunicativa () uma aula***

mais interessante () uma aula ma:IS () com foco () no USO () né? e: () num sai

Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

No momento seguinte, o professor afirma que, quando iniciou a carreira de docente, deparou-se com limitações contextuais para viabilizar uma prática de ensino que não fosse embasada no conteúdo gramatical:

Excerto 48

eu sou um professor ainda () inexperiENTE () novo () eh:: (e por mais que eu tenha acabado de sair da faculdade () com idéias novas () e tal () quando eu cheguei na escola deparei com alguns/algumas limitações () né? () e exigências () e cobranças () que:: acabaram poDANdo alguma coisa aí () ... apesar de () começando () né? eu estava caindo ... () naquelas atividades mais () tradicionais ()

Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

Outro exemplo que explicita o momento vivenciado pelo professor, em que ele aponta a sua in experiência:

Excerto 49

B. eu tinha ali:: () três meses de:: () sala de aula

A. e você:: ...tá me falando que:: () eh:: () vo/suas aulas eram BEM tradicionais ()

você se baseou () baseava em () eh/eh::: () em quê pra n/nessas aulas?

B. em quê?

A. é

B. praticamente no conteúdo () porque () era o meu () primeiro contato com a sala de aula () totalmente inexperiente () eh:: “meu deus () quê que eu tenho que fazer?” () aí me jogaram conteúdo () “tá aqui () oh “()

Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

Perguntei ao professor se suas aulas eram baseadas em conteúdos⁵⁰ gramaticais, ao que ele me respondeu:

Excerto 50

B. é () nos conteúdos gramaticais () “próximo tópico() aula de hoje é” () eh::: exemplo () “present continuous (...) e isso () estrutura afirmativa aquilo () negativa aquilo () interrogativa aquilo” () “exemplos”() cinco exemplos () “exercícios” () “passe pra interrogativa () passe pra negativa” () eh: Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

Com o intuito de fazê-lo refletir sobre suas experiências formais de aprendizagem e melhor compreender suas decisões pedagógicas atuais, fiz o seguinte questionamento:

Excerto 51

*A. e () e/e/esse tipo de aula () você teve aonde?
B. esse tipo de aula?
A. é () aula ma::is tradiciONAl () mais gramatICAL
B. eu tive na escola () né? no meu () primeiro e segundo graus*

Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

Percebe-se, nos excertos 50 e 51, a forte influência advinda da experiência formal de aprendizagem da língua inglesa do professor em sua prática pedagógica que parece sobrepujar a influência das experiências vivenciadas na graduação e no projeto EDUCONLE. O professor, nessa sessão com a pesquisadora, prosseguiu dizendo que, durante a faculdade, na matéria Práticas de Ensino, teve oportunidade de ministrar algumas aulas, mas que encontrou dificuldade em operacionalizar tais aulas em seu contexto. Segue o excerto em que o professor menciona isso:

⁵⁰ Vale lembrar que parte do conteúdo a ser seguido pelo professor na 7ª série encontra-se no anexo G.

Excerto 52

a gente viu isso lá em PRÁTICAS de ensino () né? () lá (..) na fase () algumas aulas que a gente tentou lá () mas quando eu cheguei aqui eu num/num::: vi () não consegui encontrar via-bi-LIDADE naquelas aulas () eu num consegui encontrar respaldos () pra poder () administrar uma aula naquele nível Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

É necessário salientar que o professor apresenta boa competência lingüística na língua inglesa⁵¹, portanto, este não seria um fator limitante para se adotar uma abordagem comunicativa. Cabe refletir aqui também sobre a questão de fatores contextuais terem forte influência na prática dos professores (Borg, 2003; Oliveira, 2004; Jorge, 2005; Barcelos, 2006a). Percebe-se que, diante de um desafio – o de implementar uma prática alternativa, falta ao professor conhecimento: *eu achei muito complicado (...) pela falta de experiência minha* e, então, ele recorre ao que lhe é mais seguro: *eu achei melhor ter continuado ali no planejamento*. O discurso do professor corrobora isso quando ele afirma que “*foi uma salvação*” trabalhar no conteúdo gramatical, diante da sua falta de experiência. Abaixo o excerto que ilustra isso:

Excerto 53

eu achei muito complicado (...) pela falta de experiência minha ()... () então eu achei meLHOR ter continuado ali no () no planejamENTO () e: foi ali uma salvação pra mim continuar ali daquele jeito e fechar o ano Sessão Colaborativa de 01 de junho de 2007

Na ilustração, a seguir, o professor relata sua dificuldade em mudar suas aulas, e afirma ser mais prático ensinar a “velha e boa gramática” quando não se encontra solução para a mudança:

⁵¹ Como acompanhei esse professor durante o Projeto EDUCONLE pude observar sua fluência durante a apresentação de trabalhos. Uma outra evidência é que ele fez parte da turma de nível intermediário no módulo de ensino de língua oferecido no projeto EDUCONLE.

Excerto 54

*aí com o educador eu passei sim aí a encontrar mais () eh/eh subsídio MESMO pra eu mudar as minhas aulas () então alguma coisa eu ainda consegui mudar () **mas ainda/TIVE e tenho dificuldade** () tanto QUE () quando você começou a observar as minhas aulas () você viu que/ () eu tava focado ali na gramática (...)eu comecei a voltar lá pra gramática () eh () **porque É muito mais prático pega ali o programa (...) é muito mais cômodo (...) mas quando você tem essa consciência de/de querer mudar realMENTE e melhorar o ensino na sala de aula e tentar () né? é complicado () aí você perde noite de sono (...) começa a pensar nas suas aulas (...) “que que eu vou fazer?” () aí quando você num encontra solução () a solução é qual? () voltar a velha e boa gramática***

Sessão Reflexiva em 11 de junho de 2007

A partir desse momento, ainda com foco na abordagem de ensinar, apresento uma contribuição desta pesquisa para o professor e, em consequência, para seus alunos, uma vez que pudemos perceber, como resultado das sessões colaborativas, a ocorrência de aulas mais significativas e contextualizadas.

4.3.1.3 Contribuições da pesquisa ao professor

Diante da solicitação do professor de conhecer uma aula que “desse certo”⁵², sugeri que desenvolvêssemos, de forma colaborativa⁵³, atividades relacionadas com a produção de sentido, com o uso social da língua e que observássemos se o resultado de aprendizagem de seus alunos seria mais efetivo. O desenvolvimento de atividades comunicativas, no meu entender, proporcionaria ao professor a experiência de um modelo alternativo à sua prática

⁵² Essa requisição do professor está relatada no item 4.3.1.1. deste estudo, que aborda as crenças e práticas do professor sobre abordagem de ensinar por meio de análise das aulas observadas e de sessões reflexivas.

⁵³ Para mais detalhes sobre trabalhos com foco em colaboração, ver a tese de Oliveira (2006) que se refere a um estudo colaborativo entre professores de língua inglesa em formação continuada e a universidade. O estudo demonstra que a ação-colaborativa pode produzir mudanças na prática pedagógica, quando possível e desejável.

pedagógica e por meio de um processo reflexivo, poderia ajudá-lo a mudar, caso ele observasse que essa mudança poderia trazer benefícios aos aprendizes e a ele. Meu desejo era contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade das aulas desse professor, uma vez que ele mostrava-se insatisfeito com a sua própria prática e com o resultado de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, numa primeira sessão colaborativa, o professor decidiu que poderíamos desenvolver uma atividade comunicativa dentro do conteúdo gramatical (adjetivos e comparativos) que ele gostaria de trabalhar na aula seguinte. Buscamos, então, trabalhar no desenvolvimento de uma atividade com foco tanto na forma quanto no significado.

Com o intuito de gerar idéias, apresentei exemplos de atividades comunicativas tiradas de livros didáticos e, para trazer um embasamento teórico, sugeri ao professor que fizesse a leitura de capítulos do livro *Dimensões Comunicativas* de Almeida Filho.

No encontro seguinte, discutimos sobre os princípios da abordagem comunicativa. Na ocasião, lembrei ao professor que a abordagem comunicativa também contempla a competência gramatical, já que compreendi que o professor considera importante o ensino da gramática no contexto da escola pública. Salientei que uma aula comunicativa não é sinônimo de desenvolvimento exclusivo da habilidade oral. Segue abaixo a reflexão do professor a esse respeito:

Excerto 55

...eh () depois daquilo que você me falou () eh:: eu tava confunDINDO a aula comunicativa com a aula:: oral que os alunos tivessem que usAR a lí:ngua/a linguagem oral pra se comunicar oralmente() né?(...)

[

A. Isso é muito comum, muitas pessoas acham que uma/uma

B. (...) *uma aula comunicativa necessariamente () tem que ser uma aula de speaking e como você me falou que não e aí eu percebi realmente o que pode ser eh*

Sessão Reflexiva em 11 de Junho sobre a aula do dia 05 de Junho

Passo, a seguir, à descrição de uma aula preparada pelo professor com a colaboração da pesquisadora com vistas a um maior engajamento dos alunos na produção da língua-alvo de maneira mais significativa.

4.3.1.3.1 Análise de uma aula preparada colaborativamente⁵⁴

Esta aula, ocorrida em 05 de junho, teve como objetivo o ensino de comparativos, ou seja, o ensino da forma, no entanto, abordada de maneira contextualizada. Embora não tenha sido uma aula com um propósito comunicativo, mas uma aula construída com base em formas gramaticais e, assim, comunicativizada⁵⁵, levanto alguns momentos positivos, a saber:

- (1) Durante a fase de aquecimento (*warm up*) da atividade proposta, o professor faz uso da língua-alvo sem a tradução para o português o tempo todo. Ele faz uso de estratégias como gestos e desenhos para facilitar a compreensão dos aprendizes. Em um dado momento, o professor verifica a compreensão dos aprendizes dizendo: *chocolate cake, alright?* A que um aluno, mostrando incompreensão, responde: *no alright*. É importante enfatizar que o aluno interage na língua-alvo. A conscientização por parte do professor e dos aprendizes de que esse tipo de interação pode se estabelecer, não por intermédio de tradução, pode ajudá-los, tanto professor quanto

⁵⁴ Para mais detalhes, ver a descrição da aula (6ª aula observada – 7ª série – dia 05 de junho) no anexo C.

⁵⁵ Almeida Filho (1993:44) alerta sobre a questão de se comunicativizar o conteúdo e as técnicas, mas não haver uma mudança na essência do trabalho profissional. Em suas palavras, “mudando por fora para ficar igual por dentro”(op.cit.:38) . Tendo isso em mente, esta pesquisa buscou propiciar momentos de reflexão ao professor sobre sua prática pedagógica e não simplesmente impor métodos e técnicas.

alunos, a ressignificar a crença de que a tradução é necessária em todos os momentos. Cabe ressaltar aqui que a vivência de experiências, mediada pela reflexão, pode ressignificar ativamente as crenças e, estas por sua vez, guiar as ações dos professores e/ou alunos.

- (2) Os aprendizes participaram ativamente da atividade proposta buscando responder às perguntas estabelecidas pelo professor e o professor teve como papel, durante o maior tempo da aula, o de facilitador e mediador do processo.
- (3) Os aprendizes ao interagirem, por meio de perguntas como: *Which is bigger, the Pacific Ocean or the Atlantic Ocean?*⁵⁶, fazem uso real da língua-alvo, ainda que de maneira limitada. Eles tiveram que usar seu conhecimento de mundo a fim de chegar a uma conclusão da resposta correta.

Quanto à limitação da aula, aponto a falta do ensino de expressões que teriam sido importantes para uma interação real, como por exemplo: *I don't know, I'm not sure, Yeah, I think it's ..., etc.* O professor e a pesquisadora tinham discutido sobre a necessidade do ensino de tais expressões, mas o professor, durante o desenvolvimento da aula, não as introduziu. Nesse sentido, a atividade teve apenas o foco na forma, uma vez que os aprendizes apenas perguntavam e respondiam as perguntas contidas na tira de papel fornecida pelo professor. Não houve uma interação mais significativa, ou seja, não houve uso de expressões passíveis de acontecer em situações reais de comunicação. Todavia, aponto como positivo o fato de que o ensino na forma não tenha sido abordado isoladamente e de maneira descontextualizada. Observei que os aprendizes, em vários momentos, foram expostos à língua-alvo – processo central na aquisição de

⁵⁶ As perguntas entregues aos alunos em tiras de papel foram elaboradas pelo professor. Desse modo, os assuntos foram escolhas do professor.

L2. Essas falas não foram seguidas de traduções, conforme observei nas aulas anteriores analisadas. Como exemplo disso, no momento em que o professor atendia um grupo e foi solicitado por outro ele disse: “*I’ll go there. Wait a moment, wait a moment*”.

Na sessão reflexiva (em 11 de junho) com o recurso de visionamento, o professor enfatizou que os alunos tiraram maior proveito comparando-se à aula anterior. Todavia, ele aponta algumas dificuldades: (a) os alunos usaram o português e (b) eles responderam as perguntas sem interagir com os colegas. Segundo o professor, isso ocorreu devido à cultura dos alunos. O professor mostra-se consciente de seu papel para, em suas palavras, “inverter” essa cultura. Segue abaixo o excerto com essas considerações:

Excerto 56

eu acho que foi uma aula que realmente(...) os alunos tiraram mais proveito(...) embora eu tenha notado () pela filmagem(...) que eles usaram muito (...) o português (...) eles () relutavam em usar o inglês () eh () pode ser (...) uma necessidade de falar o português o tempo todo () ou falta de () hábito () né? () de:: (...) exigir mais que eles usem o inglês () eh () E também percebi que eles tem uma tendência MUITO grande () eh () em fazer individualmente () eles SENTAM em dupla mas não trabalham em dupla () () eu vi que alguns alunos (...) antes de interagirem () já tinham respostas prontas () mas no geral: l acho que ela foi melhor que a primeira [aula] () eles relutaram pode ser realmente devido à uma cultura () de/de () de usar o português em sala de aula () a cultura que EU como professor de::tenho que tentar inverter isso aí

Sessão Reflexiva de Visionamento em 11 de junho sobre a aula de 05 de junho de 2007

Concordo com o professor, quanto à responsabilidade de levar os alunos a interagirem na língua-alvo. Sabemos que, à medida que os alunos engajam-se ativamente em atividades mais comunicativas, por meio de oportunidades oferecidas pelos professores, eles se sentirão mais

confiantes podendo, desse modo, desenvolver a competência comunicativa. Não se pode esperar que eles interajam na língua-alvo, se não tiveram experiência com um ensino que oportunize situações comunicativas.

Cabe salientar aqui que, durante um momento da sessão colaborativa para a preparação de uma aula, quando sugiro que o tópico gramatical não fosse abordado de maneira isolada e descontextualizada, o professor apresenta questionamento se o tipo de atividade discutida seria comunicativa ou não, o que mostra que ele se inscreve em um processo reflexivo, posicionando-se ativamente e não apenas aceitando a sugestão da pesquisadora. Abaixo o excerto 57 que evidencia isso:

Excerto 57

A. real, mais meaningful () ... () por exemplo (hipótese) fazer um true or false () pra você falar assim () eh::: () ah () “the Nile river is longer than the Amazon river () true or false?”

(...)

B. uhum

(...)

B. mas esse tipo de exercício É comunicativo?

Sessão Colaborativa em 01 de Junho de 2007

Apesar de não ser o foco da pesquisa, a preparação dessas aulas se configurou em momentos ricos de interlocução e reflexão. Nesse sentido, acredito que houve contribuição para o desenvolvimento do professor.

Feita essa discussão, procedo, a partir deste momento, à análise dos dados, feita por meio de observações de aulas e sessões reflexivas, com foco no processo de avaliação adotado pelo professor em seu contexto escolar.

4.3.2 O processo de avaliação

Foi possível confirmar, durante o período de observações de aulas e de sessões reflexivas, que o professor mantinha as mudanças de avaliação relatadas em suas narrativas – elaboradas durante sua participação no Projeto EDUCONLE, descritas na seção 2 deste estudo. Assim, o portfólio e o ‘projeto de estudos autônomos’ continuam sendo utilizados como instrumentos de avaliação no contexto de sua sala de aula. Tendo em mente que as crenças exercem influência no comportamento, considero que o professor, provavelmente, fundamenta sua prática alternativa nas seguintes crenças identificadas na 1ª seção deste capítulo: (1) o professor como mediador/facilitador do processo de ensino aprendizagem; (2) o papel do aluno como parceiro do processo; (3) o inglês que acontece na sala de aula não é ‘real’; (4) o portfólio é novidade, é uma evolução, e é um instrumento que possibilita avaliar o desenvolvimento do aluno. Vale lembrar que o professor atribui valor aos instrumentos adotados para a avaliação processual para que o aluno busque o inglês ‘real’, fora de sala de aula. A utilização de portfólios e projetos reflete uma abordagem mais centrada no papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento e no papel mediador/facilitador do professor (crenças 1 e 2 do professor). Essas questões foram discutidas na seção 2 deste capítulo, que trata da resignificação de crenças.

É importante salientar que, com base na análise dos dados, foi possível constatar que houve mudança também nas provas elaboradas pelo professor, conforme será discutido no item 4.3.2.1.

A partir dessas considerações, passo à discussão sobre as crenças e práticas do professor por meio da análise das narrativas, das aulas observadas e das sessões reflexivas com foco na avaliação dos alunos. O propósito é o de evidenciar o processo de avaliação de alunos, adotado pelo professor para, em seguida, explicitar suas justificativas para a adoção de uma avaliação processual.

4.3.2.1 Análise das narrativas, das aulas observadas e das sessões reflexivas com foco na avaliação dos alunos

No ano seguinte ao término da participação do professor no Projeto EDUCONLE, numa sessão reflexiva, discutimos sobre o projeto de estudos autônomos e o portfólio, ambos em seu segundo ano de implementação. O intuito era de saber se os resultados obtidos, nesse segundo ano, eram melhores⁵⁷ e se modificações nas instruções aos alunos tinham sido feitas. Quanto ao resultado, o professor relatou que os alunos do ano anterior eram mais dedicados (linha 5 e 6 do excerto 57), portanto, não se observou melhoria ainda naquele momento, e em relação às instruções, ele conta que modificou as diretrizes (do projeto e do portfólio), o que facilitou o trabalho porque, em suas palavras (linha 4), este ficou mais dirigido. O excerto 58 ilustra isso:

Excerto 58

*eu fiz uma modificação () pouca coisa (...) lá no/na hora de entregar pra eles o:: () **guia** ()
como fazer um **portfolio** () eu andei mudando/modificando (...) eh:: () () eh:: () falando mais
o que eles poderiam fazer () né? dando mais exemplos tipo o que fazer () pra:: facilitar pra eles
() e **facilitou sim** () **ficou mais** () **dirigido** () né? mas **a turma do ano passado era uma turma
mais (...) caprichosa** () **uns alunos mais dedicados** () então recebia portfolios assim () com ()
total dedicação* Sessão Reflexiva do dia 11 de Junho de 2007

No excerto 59, o professor descreve a atividade de *listening*, ocorrida no segundo ano de implementação, desenvolvida pelos alunos de forma autônoma, sem o controle do professor. Os alunos, em duplas, ouviam a música escolhida um para o outro e anotavam palavras que entendiam. Portanto, o professor retoma à primeira prática da implementação, agora, porém, com instruções mais bem definidas.

⁵⁷ O professor relata sentimento de frustração e insegurança durante a implementação da avaliação processual relatada na seção 4.2.2; seção na qual abordo a ressignificação de crenças.

Excerto 59

*por exemplo o **listening** (...) aí eu usei idéia da/da:: Laura Miccoli de colocar o **COMPETITION GAME** () **onde um ouvia** () **uma música do outro** (...) o outro tem de controlar quantas palavras que ele [um aluno] acertou () aí quem acertasse mais palavras () ia ganhar o joguinho () apenas como:: incentivo Sessão Reflexiva em 11 de Junho de 2007*

No excerto 60, ele relata o sucesso de alguns alunos com essa atividade e a manutenção da decisão, instituída no ano anterior, de deixar que o aluno decida se vai fazer o projeto⁵⁸/portifólio, ou a prova. Percebe-se que essa é uma postura democrática do professor que pode gerar motivação nos alunos, uma vez que eles participam da tomada de decisão em sala de aula.

Excerto 60

mas alguns alunos sim () dá pra perceber que eles fizeram e fizeram certo (...) fizeram lá () o joguinho () quem ganhou () quem perdeu () e:: gostaram () tanto que alguns alunos preferem () né? deixei opcional nesse segundo:: bimestre () quem quiser fazer prova () faz prova () quem quiser fazer o/o projeto continua

Sessão Reflexiva do dia 11 de Junho de 2007

Em relação às provas elaboradas pelo professor, é importante salientar que essas apresentaram modificações observadas pela análise das mesmas⁵⁹ e relatadas no discurso do professor. Numa sessão reflexiva em que abordamos a questão de provas, o professor traz considerações sobre mudança na elaboração de questões e na correção que, anteriormente, tinha foco no erro do aprendiz. O professor relata que tais mudanças ocorreram devido a uma tomada de consciência com base no aprofundamento teórico oferecido num módulo do Projeto EDUCONLE, conforme explicitado abaixo:

⁵⁸ Vale lembrar que o professor adotou o portfólio nas 8ª séries e o ‘projeto de estudos autônomos’ nas 7ª séries, ambos como instrumentos de avaliação.

⁵⁹ Para ver um exemplo de prova do professor, de sua prática atual, ver anexo F. Infelizmente não há exemplos de prova elaborada em sua prática inicial. No entanto, há o relato dele de como suas provas eram elaboradas.

Excerto 61

tava entrando pela primeira vez na sala de aula como professor () eh: as minhas provas eram ainda MUITO estruturais () fill in the blanks (...)eu mandei muito aluno pra recuperação eh () porque eu exigia muito do aluno () eh:: erros de/de spelling sabe? erro assim de concordância eu cortava () t/tirava a metade do valor da questão () coisa que hoje eu não faço (..)né? pra não () eh () IMPEDIR que o aluno possa de repente CRIAR (...) com erro de grafia () de/de/de spelling mas CRIAR () né? eh: a gente teve (...) um curso sobre isso lá no educonle que (...) pode ser um obstáculo pro aluno que vá gerar o filtro () né? () o aluno de repente deixa de criar (...)porque o professor cortou ali e ele se sente () ACUADO() né? e eu fazia muito isso () eu cortava () né? enfim () eu exigia muito do aluno () resultado () no final do bimestre () a sala cheia na recuperação () e recuperação que num recuperou nada () porque é um dia só de aula outro dia a pro::va

Sessão Reflexiva em 29 de Junho de 2007

No próximo excerto o professor descreve suas provas em sua prática inicial e relata a mudança ocorrida:

Excerto 62

é () da gramática () da concordância () uso (...)do vocabulário coRREto () então eu me lembro que a prova era baseada nisso () né? preencher corretamente () o auxiliar se é do se é does, hoje eu num coloco isso na prova NUNCA

Sessão Reflexiva em 29 de Junho de 2007

Aprofundando a discussão, o professor relata como é sua prova em sua prática atual.⁶⁰ Cabe enfatizar que o professor apresentou-me algumas provas elaboradas por ele e pude verificar que as provas, dessa fase da pesquisa, continham questões mais contextualizadas. Esse fato demonstra que o professor é impactado pelas discussões teóricas ocorridas no Projeto

⁶⁰ A prática atual refere-se à fase da pesquisa de observações de aulas pela pesquisadora e de reflexões reflexivas, no ano seguinte ao término da participação do professor no Projeto EDUCONLE.

EDUCONLE e o mesmo percebe que sua prática anterior – foco no erro do aprendiz – não traz ganhos ao processo de aprendizagem dos alunos, conforme visto nas linhas 11 e 12 do excerto 61: *recuperação que num recuperou nada, porque é um dia só de aula outro dia a prova*. A seguir os excertos que descrevem como se configuram suas provas em sua prática atual:

Excerto 63

*como você vai ver nas outras provas que eu tô fazendo atualmente () eu procuro () eu **TEN:TO** criar um contexto quando é possível () algumas questões ainda () deixam a desejar () mas eu procuro criar pelo menos () né? () uma idéia () né? () **por exemplo na frase (hipótese) do aeroporto () se você está no aeroporto qual placa você poderia encontra:r () aí eu coloco algumas () né? () informações*** Sessão Reflexiva em 29 de Junho de 2007

Excerto 64

eu me preocupo agora em elaborar uma questão que vai realmente medir aquilo () que:: eu dei na sala de aula () tem que dar uma questão muito próxima daquilo que eles viram pra não ficar fora daquilo né? () então não prejudica a avaliação

Sessão Reflexiva em 29 de Junho de 2007

É importante pontuar aqui que especificamente em relação à crença de que “prova não mede conhecimento e não é interessante” (levantada na seção 4.1.5), verifica-se, pelo excerto 64, que o professor parece ressignificá-la, uma vez que empreende mudanças na maneira de elaborar as provas: *eu me preocupo agora em elaborar uma questão que vai realmente medir aquilo que eu dei na sala de aula*.

Prosseguindo a reflexão, o professor atribui a sua autocrítica e ao engajamento em um processo reflexivo – devido à sua participação no Projeto EDUCONLE, o fato de ele buscar mudanças. A seguir, partes dessa discussão:

Excerto 65

eu sou muito auto-crítico (...) então () o meu primeiro eh/eh parâmetro pra/prá avaliar que tipo de questão () que tipo de aula eu vou planejar () eu penso muito nisso () quê que o ALUNO vai poder falar de mim () será que ele vai me ver como aquele professor tradicional? () “ah mas as aulas são a mesma coisa () ah isso aqui é uma questão BOBA” (...) e depois eu () eh:/eh vejo a minha auto-crítica (...) eu como professor () quê que eu posso mudar (hipótese) quê que eu posso fazer pra melhoRAR pro meu aluno ()

Sessão Reflexiva em 29 de Junho de 2007

Excerto 66

eu percebi que AQUILO que eu fazia antes num () não pro-por-cio-nava pro aluno a/a oportunidade de crescer () quê que ele tava fazendo? uma PROVA () ele marcava ali () aí escrevia e tirava ponto fazia errado mas e aí? () eh/eh () depois ele aprendia alguma coisa? () quando ele corrigia aquilo e tava aprendendo () né? não () aí sim eu passei a refletir sobre isso né? () com a ajuda do educonle () porque sem o educonle eu também provavelmente não pensaria dessa forma

Sessão Reflexiva em 29 de Junho de 2007

Mediante o exposto, prossigo, a seguir, à explicitação das justificativas reveladas no discurso do professor para a adoção de uma avaliação alternativa.

4.3.2.2 Justificativas para a adoção de uma avaliação processual

Valendo-me dos dados, foi possível apontar as seguintes justificativas do professor para a adoção de uma avaliação processual:

(a) Instrumento mais interessante e que representa uma novidade

(b) Instrumento de valor para:

1- Desenvolver a autonomia do aluno

2- Avaliar o desenvolvimento do aluno

3- Propiciar evolução no aprendizado

(a) Instrumento mais interessante e que representa uma novidade

Quando perguntado sobre as razões da implementação do portfólio, na primeira narrativa oral, excertos 12 e 13 (seção 4.1.4), o professor relata o seguinte: *realmente o valor do portfólio enquanto instrumento de avaliação e o fato de ser uma novidade; não apenas aquilo prova, trabalhinhas e tal vamos fazer uma coisa mais interessante?*

(b) Instrumento de valor para:

O professor opta pela implementação de instrumentos alternativos de avaliação porque entende que esses instrumentos têm valor para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para fazer a avaliação do desenvolvimento do aluno e para propiciar uma evolução no aprendizado. Apresento, a seguir, evidências dessa visão do professor:

1- Instrumento eficaz para desenvolver a autonomia do aluno

O professor, em sua primeira narrativa oral, discorre sobre o tema autonomia: *como desenvolver a autonomia no aluno pra ele sair, não ficar apenas ali com a ajuda do professor na sala de aula né dependendo APENAS do professor numa escola pública com todas as limitações, influenciado pelas leituras teoricamente informadas e pelas discussões do projeto: dentro do curso educonle tem uma apostila da professora Laura Miccoli que me chamou a atenção que trata justamente de autonomia que é um tema, eu considero muito importante pelas palestras que eu tenho ouvido aqui pelos discursos, conforme demonstrado no excerto 20 (seção 2.1.1.2)*

O professor discute sobre os benefícios do portfólio, ainda dentro do desenvolvimento da autonomia do aluno no excerto 7 (seção 1.2) : *dá espaço pro aluno pesquisar aquilo que ele acha interessante e discorrer sobre aquilo que pesquisou.*

2- Instrumento eficaz para avaliar o desenvolvimento do aluno

Percebe-se que portfólio representa ganho ao trabalho do professor enquanto avaliador, conforme evidenciado em seu discurso (excerto 12, seção 1.4): *eu acho o portfólio um instrumento muito bom para avaliar o aluno o conhecimento aí, o desenvolvimento do aluno.*

3- Instrumento eficaz para propiciar evolução no aprendizado

Abaixo o excerto 67 que demonstra a opinião do professor sobre o portfólio como instrumento de avaliação em comparação a provas e trabalhos:

Excerto 67

eu encontrei no portfólio realmente um instrumento que (...) dê ao aluno eh a possibilidade de evoluir () de passar né de mostrar aquilo que ele realmente é capaz e não ficar preso apenas ali as/na questão de prova () de trabalhinho que ele vai apenas copiar () de uma internet () de um livro (..) e sim mostrar aquilo que ele tem condição de CRESCER né (...) como ele é capaz de::: mostrar que ele pode ir além daquilo ali ou não () ou alguém

1ª Narrativa Oral

A partir deste momento, finalizo a discussão desta seção com considerações sobre mudanças (ou não) de ações do professor.

4.3.3 Considerações sobre mudanças da prática pedagógica

Foi possível constatar, com base na análise dos dados, que o professor implementa mudanças significativas no processo de avaliar seus alunos, no entanto, apresenta dificuldade em operacionalizar mudanças na abordagem de ensinar.

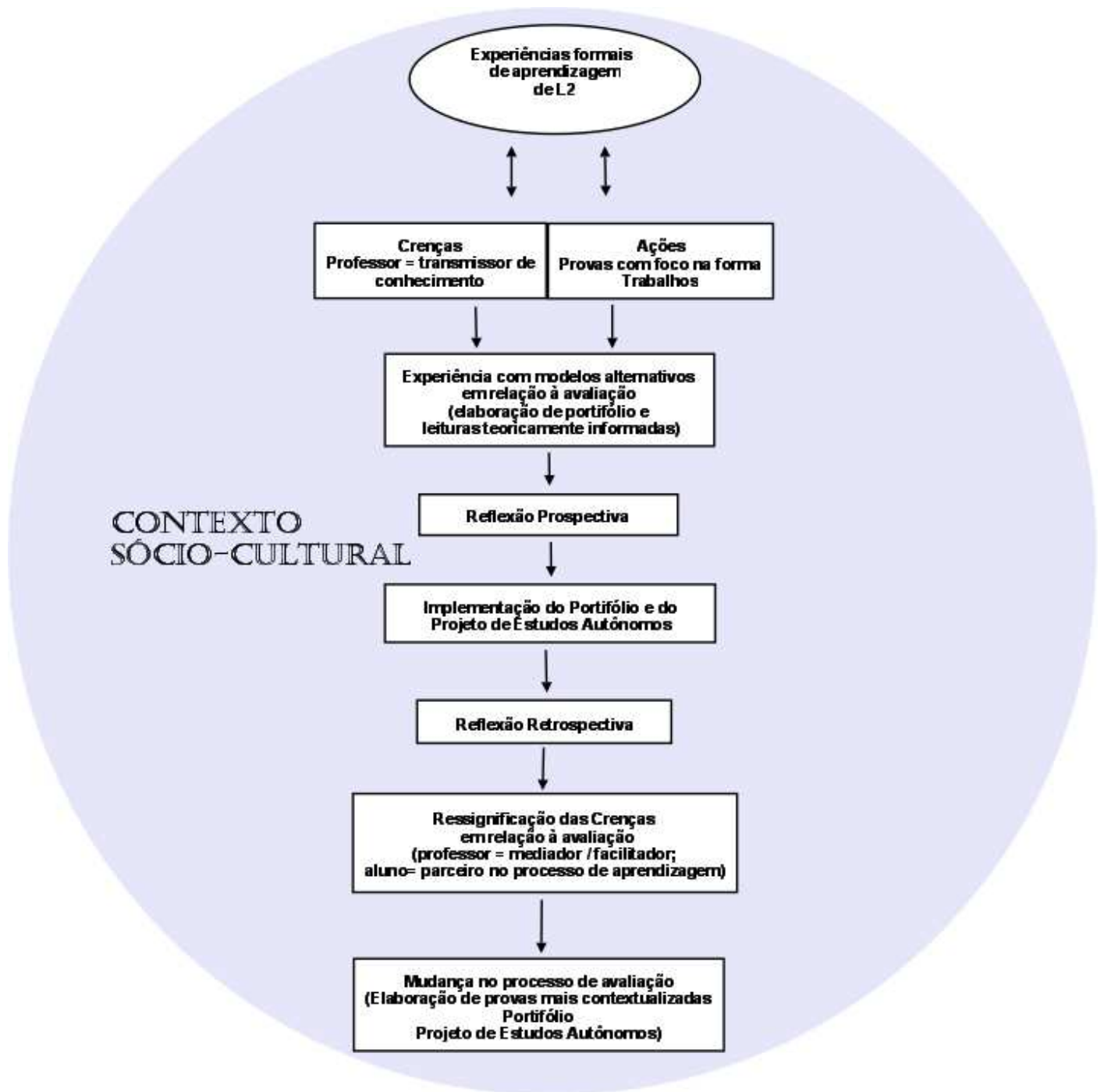
Com o objetivo de melhor compreender o processo vivenciado pelo professor, com foco na avaliação e abordagem de ensinar, utilizo-me do modelo teórico para compreensão do

processo de ressignificação de crenças e mudanças de ações do professor, descrito no capítulo 2 deste estudo. Faço o seguinte raciocínio: as crenças e ações pedagógicas do professor eram advindas, principalmente, da sua experiência formal de aprendizagem da língua inglesa e fortemente influenciados por fatores contextuais. Com um olhar para a avaliação, cito Dewey(1933:72)⁶¹ que , ao descrever o processo reflexivo, aponta como primeiro passo uma dificuldade percebida. Nesse sentido, o professor apresentava insatisfação quando às suas ações como avaliador: suas provas estruturais, e com foco na correção de erros, não ajudavam o aluno no seu processo de aprendizagem (excerto 66, página 84-85). Além do mais, o professor relata a vivência de uma experiência negativa com provas, enquanto aluno do módulo de língua no Projeto EDUCONLE (excerto 16, página 42). Em suas palavras, ele percebe sua progressão apesar da nota do seu teste não revelar isso. Esses dois fatos possivelmente fomentaram seu engajamento em um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica e o desejo de mudança em relação à avaliação. O professor, por meio de sua participação no Projeto EDUCONLE, vivencia a experiência da elaboração de portfólio e de leituras teoricamente informadas, as quais se mostraram relevantes para ele. Engajado em um processo reflexivo, ele decide implementar a prática alternativa em seu contexto escolar, ressignifica suas crenças e mantém essa mudança em seu processo avaliativo após o término de sua participação no projeto de educação continuada por entender que essa nova prática representa ganhos para seus alunos. Mostro, a seguir, na FIGURA II, o diagrama com a análise do processo do professor com foco na avaliação.

⁶¹ Segundo Dewey(1933:72) o processo reflexivo consiste de cinco etapas distintas: “ (i) uma dificuldade percebida; (ii) sua identificação e definição; (iii) sugestão ou solução possível; (iv) o desenvolvimento pela racionalização dos propósitos da sugestão; (v) observação posterior e experimentação que pode levar a aceitação ou a rejeição.” Tradução minha de “ (i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion or possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection.”

FIGURA II

Diagrama do Processo de Resignificação de Crenças e Mudanças de ação do professor em relação ao processo de avaliação

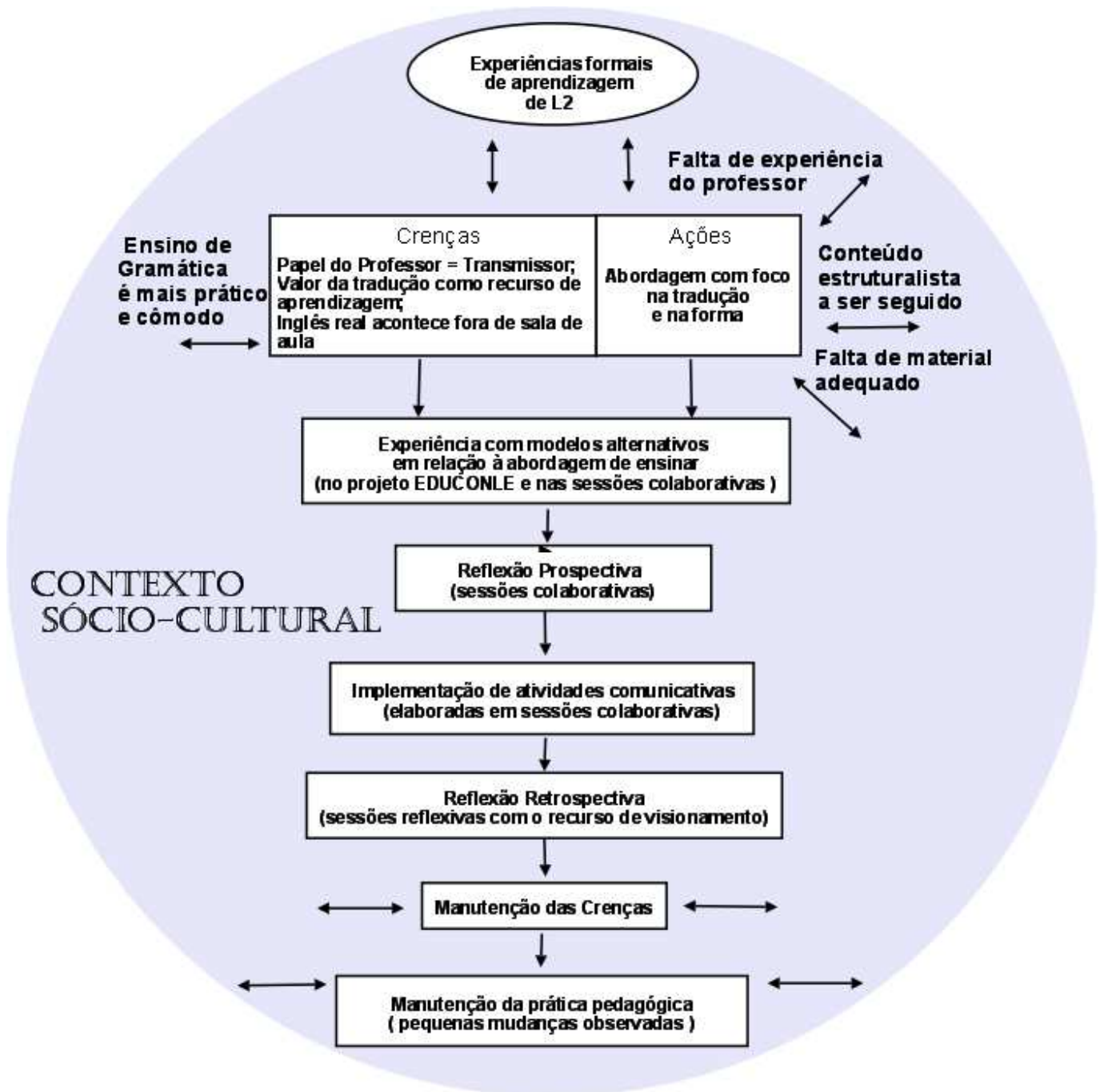


No tocante a sua abordagem de ensinar, conforme analisado anteriormente neste capítulo, o professor não apresenta movimentos de mudança mais significativos devido às suas crenças arraigadas, as quais não foram ressignificadas, como por exemplo: papel do professor como transmissor, o valor da tradução como recurso de ensino e o inglês ‘real’ ser fora de sala de aula. É importante apontar, também, como justificativa para a ausência de mudança na abordagem de ensinar desse professor, a forte influência de fatores contextuais que são determinantes em suas crenças e ações. O professor levanta a sua falta de experiência, o conteúdo que tem que ser cumprido e a questão do ensino da gramática que, nas palavras dele, é mais prático, mais cômodo. Sabemos como é complexo atuar num contexto escolar com uma abordagem não estruturalista, enfrentando falta de material didático, cópias de material de qualidade ruim pelo uso de mimeógrafo⁶², planejamento curricular com enfoque na forma, dentre outros fatores limitantes. A FIGURA III, na página seguinte, traz o diagrama com a análise do processo do professor com foco na abordagem de ensinar.

⁶² Durante as visitas da pesquisadora à escola, o professor me expõe algumas limitações dessa escola pública como o do uso do mimeógrafo para reprodução das atividades. A qualidade do material impresso não fica desejável, isto é, muitas vezes, sai borrado e ilegível. Percebi isso em algumas aulas assistidas. Outra questão colocada pelo professor à respeito do uso do mimeógrafo, é que ele não pode “rodar” material para todas as aulas. Desse modo, muitas vezes ele tem que passar a matéria no quadro.

FIGURA III

Diagrama do Processo de Ressignificação de Crenças e Mudanças de ação do professor em relação à abordagem de ensinar



Relacionar a teoria à prática e a prática à teoria é um grande desafio para todos os professores que buscam mudança. Nessa perspectiva, Oliveira (2006), em seu estudo, ressalta a importância da interação com o outro e da ação-colaborativa entre os professores e formadores de professores para a integração entre teoria e prática. A pesquisa de Dutra & Mello (no prelo) apontou que os professores, pela elaboração de narrativas e da prática reflexiva, tiveram a oportunidade de melhor compreender suas experiências de aprendizagem e ensino, suas conceptualizações sobre teoria e prática, bem como suas ações em sala de aula, fazendo com que apresentassem uma conexão entre teoria e prática. Essas autoras concluem o trabalho ressaltando que:

a oportunidade de auto-desenvolvimento que a escrita, o relato e a reflexão a respeito das narrativas podem trazer aos professores, juntamente com outras atividades reflexivas, possibilitou maior autonomia em suas [das professoras] vidas profissionais.⁶³ (p.22)

Apesar das dificuldades do professor participante, explicitadas acima, é importante apontar aqui que, após o término da pesquisa, ele mostra-se mais consciente e mais informado para tomar decisões pedagógicas em seu futuro profissional. As experiências vivenciadas do Projeto EDUCONLE, o diálogo estabelecido com a pesquisadora durante as sessões de visionamento de sua prática de sala de aula e o engajamento dele em um processo reflexivo sobre suas experiências, crenças e ações contribuíram no seu desenvolvimento profissional, conforme demonstrado nesta pesquisa.

Mediante o exposto, passo às considerações finais deste estudo.

⁶³ Tradução minha de “The opportunity for self-development that the writing, telling and reflection about the narratives can bring to teachers, along with other reflective activities, has afforded them more autonomy in their professional lives.”

5 Considerações Finais

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”
João Guimarães Rosa

Este capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa com o objetivo de sintetizar os resultados encontrados neste estudo. Na segunda, são apresentadas algumas implicações para a área de formação de professores, mais especificamente para a área de formação continuada e, na terceira seção, apresento algumas limitações do presente estudo e faço sugestões para futuras pesquisas. Finalizo, na quarta seção, com algumas palavras sobre o que representou para mim este trabalho.

5.1 Retomada das perguntas da pesquisa

Para responder às perguntas desta pesquisa, buscou-se conhecer as experiências vivenciadas por um professor em formação continuada com base em seu discurso, por meio de narrativas e de sessões reflexivas e em seu contexto de sala de aula. A primeira e a segunda pergunta visavam, respectivamente, identificar as crenças do professor informante em relação à abordagem de ensino-aprendizagem e à avaliação e verificar se o professor as ressignificava após a experiência de modelos alternativos à sua prática pedagógica como aluno de um projeto de educação continuada. As seguintes crenças foram detectadas nas narrativas, a saber: (1) o professor como transmissor do conhecimento (em relação à abordagem de ensinar) e como mediador/facilitador (em relação à avaliação); (2) o aluno como parceiro no processo de avaliação; (3) o inglês que acontece na sala de aula não é ‘real’; (4) o portfólio é novidade, é uma evolução, e é um instrumento que possibilita avaliar o desenvolvimento do aluno; (5) prova

não é interessante e não mede conhecimento. Essas crenças foram confirmadas (com exceção da crença de número 05), no ano seguinte da participação do professor no Projeto EDUCONLE, por meio das sessões reflexivas, bem como, das observações de aulas. Quanto à crença de que ‘prova não é interessante e não mede conhecimento’, esta parece ter sido ressignificada nessa fase da pesquisa, conforme discutido no capítulo 4 da análise dos dados. Ressalto aqui que a ressignificação de crenças, assim como a mudança das nossas ações, é um processo contínuo.

Ficou demonstrado, com base na análise dos dados, que o professor engajou-se em um processo de reflexão e ressignificação de suas crenças devido à influência do Projeto EDUCONLE. Como evidência do processo de ressignificação das crenças, ele relata implementação de novas práticas pedagógicas decorrentes da experiência de modelos alternativos e de leituras teoricamente informadas durante sua participação no projeto.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, que teve foco na mudança (ou não) na prática pedagógica do professor, os resultados indicam que o professor encontra dificuldade em operacionalizar mudanças em sua abordagem de ensinar mas, por outro lado, implementa mudanças significativas em seu processo de avaliar.

Valendo-me da análise dos dados, concluí, ao final do período da pesquisa, que o professor demonstra uma postura teoricamente mais embasada e crítica em relação ao processo de ensinar e de avaliar. É evidente o impacto do Projeto EDUCONLE na sua maneira de pensar, de perceber seu processo de ensino e de agir. Mesmo apresentando dificuldade em empreender mudanças em sua abordagem de ensinar, observada durante este estudo, é importante ressaltar que houve uma tomada de consciência sobre suas crenças e ações durante as interlocuções com a pesquisadora nas sessões de reflexivas, algumas com o recurso de visionamento de aulas. Retomo aqui a idéia de que a tomada de consciência sobre nossas crenças e ações é importante para abriremos espaço para novas convicções, se assim desejarmos. Nesse sentido, o processo de

pesquisa que contou com sessões reflexivas e sessões colaborativas – não-previstas anteriormente, contribuiu para o desenvolvimento profissional do professor.

Sabemos que mudar não é fácil; é preciso confrontar velhas práticas e posicionar-se ativamente. Mudança de ações pedagógicas é um processo que ocorre, geralmente, de maneira lenta e gradual. A relação da teoria com a prática e da prática com a teoria não é feita de maneira “linear, do tipo estímulo-resposta” (Blatyta, 1999:69). Nessa direção, Almeida Filho (1999:19) enfatiza que o movimento do desenvolvimento das competências do professor “serpenteia, retrocede e avança”. É preciso ter isso bem claro para não se estabelecer expectativas muito altas em relação a mudanças. Por outro lado, faz-se necessário não desanimar frente às dificuldades de promover mudanças no contexto escolar, visto que, sabidamente, necessitamos de melhoria da qualidade de ensino.

Já no processo de avaliação de seus alunos, o professor desenvolve um senso de plausibilidade⁶⁴ e realiza mudanças que representam ganhos para seus alunos. O professor transforma o processo de avaliação em um processo mais significativo tanto para ele quanto para seus alunos.

Com base nas palavras de Guimarães Rosa, termino essa seção, declarando a verdade de que nós professores nunca estamos prontos. Desfrutamos de liberdade de refletir sobre a nossa condição, explorar alternativas e decidir mudar, buscando ser melhor amanhã do que se é hoje.

⁶⁴ Prabhu (1987) propõe o termo ‘senso de plausibilidade’ e discute a importância do professor desenvolvê-lo para adotar mudanças. Esse autor conceitua senso de plausibilidade como a percepção do que é melhor no “ato de ensinar que possa levar ao ato de aprender.” Em suas palavras: “a conceptualização de suas intenções e seus efeitos e o que isso envolve é um senso de plausibilidade” Tradução minha de: “conceptualisation of intentions and effects and so on is a sense of plausibility”.

Disponível em: http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Interview_with_Dr_Prabhu.pdf . Acesso em: 06/12/2007.

5.2 Implicações para a área de formação de professores

Acredito que estudos como este podem contribuir para melhor compreensão de formadores de professores e professores sobre as experiências e crenças de professores e sobre os processos de mudança da prática pedagógica. Sendo assim, este estudo pode: (1) ajudar formadores de professores a desenharem programas de formação de professores que atendam às expectativas e necessidades desses professores, e (2) levar professores a uma auto-conscientização sobre seus processos de ensinar e ajudá-los a desenvolver um ensino pautado em uma concepção de ensino de língua como prática social⁶⁵, em contraposição a um ensino estruturalista.

Ressalto que este estudo corroborou a importância dos projetos de formação continuada oportunizarem aos participantes a tomada de consciência sobre as suas crenças e as suas origens, bem como, a experiência de modelos alternativos de ensino e de leituras teoricamente informadas para que os professores possam confrontar a antiga prática e promover mudanças que considerarem adequadas aos seus contextos escolares. Nessa perspectiva, os professores passam a tomar decisões de maneira informada e não apenas fundamentados em suas teorias implícitas.

Esta pesquisa confirmou também que o engajamento em um processo reflexivo é essencial para o desenvolvimento profissional, fato discutido por Dewey (1933) há bastante tempo. Neste estudo, a postura reflexiva do professor possibilitou uma melhor compreensão do seu processo de avaliação dentro de seu contexto escolar e, conseqüentemente, pode ajudá-lo no curso de implementação de mudanças com vistas a uma avaliação mais efetiva.

Em relação à dificuldade de movimentos de mudança em sua abordagem de ensinar do professor, a pesquisa corroborou os fatos de que as crenças arraigadas limitam esses movimentos

⁶⁵ Conforme defendi como necessário na seção 1.1 (contextualização e justificativa da pesquisa).

e de que os fatores contextuais exercem forte pressão nas crenças e ações dos professores, trazendo, por vezes, obstáculos para as mudanças.

É importante salientar que a relação prática-teoria / teoria-prática, numa perspectiva crítica, precisa ser contemplada de maneira bastante interligada nos programas de formação para ajudar o professor a estabelecer essa relação em seu contexto. Isso é desejável desde a formação inicial dos professores, conforme defendem vários formadores de professores. Com essa motivação, Vieira Abrahão (1999:45) enfatiza que a formação pré-serviço deve promover o desenvolvimento das competências do professor⁶⁶, embasadas em atividades de cunho reflexivo que possibilitarão uma prática de sala de aula “mais coerente e coesa”.

É ainda importante salientar a necessidade de criação de mais programas de formação continuada, espaço em que os professores, geralmente, têm a oportunidade de compartilhar experiências favoráveis de aprendizagem e de participarem de ações que propiciam desenvolvimento profissional de maneira colaborativa com outros professores. Sabemos que, muitas vezes, o trabalho dos professores de LE é um trabalho solitário em seu contexto escolar. A interação e troca com outros professores certamente trazem mais entusiasmo e mais subsídio para os professores renovarem ou mudarem as suas práticas. Para tanto, é preciso que haja incentivo e geração de condições, por parte dos supervisores, diretores de escolas e dos governantes responsáveis pela educação que possibilitem a participação dos professores nos programas de formação continuada.

5.3 Limitações da investigação e sugestões para futuras pesquisas

Como limitação desta pesquisa, aponto o pouco tempo de sua duração, o que não me permitiu observar mudanças significativas na abordagem de ensinar do professor informante,

⁶⁶ No sentido que Almeida Filho (1999) atribui.

caso ocorram, e nem permitiu um tempo maior de acompanhamento em forma de apoio continuado – conforme feito durante o período de observações de aulas e condução de sessões reflexivas. Fundamentada nos fatos observados nesta pesquisa, acredito que tal acompanhamento em forma de apoio continuado, poderia ter contribuído mais para instrumentalizar o professor no seu processo de mudança em relação à abordagem de ensinar.

Mediante a premissa de que a pesquisa sobre experiências e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE e mudanças de ações pedagógicas é muito importante para melhor compreensão do processo de formação continuada de professores de LE, faço algumas sugestões de futuras pesquisas:

- investigar o impacto nos alunos e na comunidade escolar das mudanças operacionalizadas por professores de LE em formação continuada. Em outras palavras, verificar a experiência desses alunos e da comunidade escolar; como eles percebem e como reagem a essas mudanças.

- levantar que fatores contextuais se apresentam como impeditivos para a realização de mudanças de crenças e/ou ações pedagógicas e, verificar as soluções encontradas, de maneira colaborativa – entre formadores de professores e professores, para contornar esses obstáculos.

- pesquisar um grupo de professores em formação continuada com experiências de sucesso em mudanças em seus contextos de atuação profissional e levantar que fatores concorreram para a promoção dessas mudanças, tendo como base o discurso desses professores, bem como sua prática docente.

5.4 Últimas palavras....

Para finalizar este trabalho, gostaria de destacar que esta pesquisa estimulou, ainda mais, a minha vontade de me envolver com a formação de professores, especialmente os da rede pública de ensino, por entender que os aprendizes desse contexto escolar têm o direito a um ensino de qualidade. Além disso, acredito que tenho a responsabilidade de tentar contribuir de alguma forma com esses professores para que isso ocorra. Mesmo que a mudança tenha impacto somente em algumas pessoas. O processo da pesquisa também me fez compreender, com maior clareza, a importância de realizar ações para mudança do ensino de LE de forma colaborativa; em encontros com grupos de professores e com a comunidade escolar e em programas de formação continuada. Sozinhos, não é fácil realizar as mudanças necessárias. Nessa empreitada, retomo as palavras de Carlos Drummond de Andrade, com as quais iniciei essa dissertação, para dizer: “Vamos de mãos dadas.”

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. Análise de Abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 11-27.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1- n.1- Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 15-29

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, FALE – UFMG/Belo Horizonte, 2004.

ARRUDA, C. F. B.; BAMBIRRA, M. R. A. O processo de ressignificação de crenças e mudança da prática pedagógica de um professor de inglês como L2. Trabalho apresentado no I Simpósio Internacional de Letras e Lingüística, Uberlândia, 9-11 de novembro de 2006.

BAILEY, K.M., BERGTHOLD, B., BRAUNSTEIN, B., JAGODZINSKI FLEISCHMAN, N., HOLBROOK, M.P., TUMAN, J., WAISSBLUTH, X., & ZAMBO, L.J. The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.11-29.

BARCELOS, A.M.F. A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O Professor de Língua estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 157-177.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 71-92

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem e Ensino*, v.7. n.1, Pelotas: UCPel, 2004a. p. 123-156.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004b. p. 171-199.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.

(Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006a. p. 15-41.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Revista Linguagem e Ensino*, v.9. n.2, Pelotas: UCPel, 2006b. p. 145-175.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.2, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007. p. 106-138.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 63-81.

BOHN, H.I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001

_____. A Cultura de Sala de Aula e Discurso Pedagógico. In: BOHN, H. e SOUZA, O. (org) *Faces do Saber: Desafios à educação do Futuro*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-115.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRUNER, J. *Atos de Significação/ Jerome Bruner; trad. Sandra Costa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Longman, 1983.

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

CELANI, M.A.A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. ; TOMICH, L.M.B.(Orgs) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Ed. Insular, 2000. p. 17-32

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

_____ *Um programa de Formação Contínua*. In: Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo e Transformação da Prática Docente. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002. p. 19-35.

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

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 2000.

COELHO, H.S.H. “*É possível aprender inglês em escolas públicas?*” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, FALE – UFMG/Belo Horizonte. 2005.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*. v. 29, n. 3, 1995. p.455-472.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P. ; BARCELOS, A. M.F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p 131-151.

DUTRA, D. P. A Metalinguagem no sistema pedagógico do professor. In: DUTRA, D.P.; MELLO, H.(Orgs) *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004. p.17-39

DUTRA, D. P. & MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E.A.M., BENNIBLER, V., MOTTA, P. M. (ORG.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p. 47-56

_____ *A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa*. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 31-43.

_____ *Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE): uma experiência integrada de extensão, ensino e pesquisa*. (no prelo)

_____ *Self-observation and reconceptualization through narratives and reflective practice*. (no prelo)

DUTRA, D.P.; OLIVEIRA, S.B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 177-188.

- FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. B. (Eds.). *The teachers educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 63-91.
- FREEMAN, D. JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3. 1998. p. 397-417.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- FULLAN, M. G. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2007
- GIL, G. Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares. In Dutra, D.P. & MELLO, H (Orgs.) *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004. p.41-53.
- JACOBS, G. M & FARRELL T.S.C. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL- EJ*, v.5, n.1. 2001. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej17/a1.html>. Acesso em: 17/08/2003.
- JESUS, A.; MELLO, H.; DUTRA, D. Promoting Innovative Practices Through Reflective Collaboration. In: *Language Teacher Research in the Americas*. TESOL, Inc. 2007. p.95-112.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second languages teachers. *Teaching & Teacher Education*. Great Britain: Elsevier Science Ltd, v.10, n.4, 1994. p. 439-452.
- JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- JORGE, M. *O diálogo colaborativo na formação continuada de professores de inglês*. FALE/UFMG. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, FALE – UFMG/Belo Horizonte. 2005.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Concepts we live by. The systematicity of metaphorical concepts. Metaphorical systematicity: highlighting and hiding. Orientational metaphors. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. p.3-6. p. 7-9. p. 10-13. p. 14-21.
- LORTIE, D.C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press. 1975
- MAGALHÃES, M.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.59-85.

- MICCOLI, L.S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p 31-49.
- MOITA LOPES, L.P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-80.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4. 1987. p. 317-328.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, FALE – UFMG/Belo Horizonte. 2006.
- OLIVEIRA, S. B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, FALE – UFMG/Belo Horizonte. 2004.
- PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.
- PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.
- PAJARES, M. F. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, v.62, n.3, 1992. p. 307-332.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RICHARDS, J. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 29-51.
- RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman Pearson Education Limited, 2002
- SILVA, I.M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2000.

SIMÃO, A. M. V., CAETANO, A. P., FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 9 abril 2008.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A Formação em Serviço em Questão. In: ALMEIDA FILHO.(Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 29-50.

TELLES, J.A. Biographical connections : experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, n. 3. 2000. p.251-262.

_____. A trajetória narrativa: história sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002 a. p. 15-38.

_____. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS: UCPEL/EDUCAT, v. 5, n. 2, 2002b. p. 91-116.

WALLACE, M.J. Relating theory and practice: the reflective model. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge, 1991.

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

ANEXO A

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Letras – FALE



Projeto EDUCONLE 2006

Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras

Roteiro para narrativas – Turma 2005

1. Como foi a sua experiência de língua estrangeira na escola regular? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência.
2. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes da sua aprendizagem de língua estrangeira antes da graduação.
3. Qual foi a motivação que o levou a fazer língua estrangeira?
4. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes na sua aprendizagem de língua estrangeira na faculdade.
5. Como tem sido a sua experiência no ensino de língua estrangeira.
6. Narre (narre detalhadamente) momentos importantes da sua experiência como professor de língua estrangeira.
7. Relate qualquer outro evento que você considere relevante como aprendiz ou professor de língua estrangeira.

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Faculdade de Letras – FALE



Projeto EDUCONLE 2006

Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras

Roteiro para narrativas – Turma 2005

1. Como foi a sua aprendizagem de língua estrangeira no decorrer do primeiro ano do projeto? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência. Relate (narre detalhadamente) alguns momentos importantes dessa sua aprendizagem.
2. Como foi a sua experiência no ensino de língua estrangeira no ano passado. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes dessas experiências.

ANEXO B

ROTEIROS DAS NARRATIVAS ORAIS

Roteiro da Primeira Narrativa Oral:

- 1- O que você considera ser um bom professor de Língua Inglesa?
- 2- Qual é a importância de se avaliar bem seus alunos? Por quê?
- 3- Em sua opinião, qual é o melhor instrumento que dá conta de avaliar os alunos da forma mais completa possível?
- 4- Você se refere a uma certa frustração a respeito da sua aprendizagem de LE por achar que não havia se desenvolvido o suficiente e o tanto que gostaria no Projeto EDUCONLE. Fale mais sobre isso.
- 5- Como foi a sua experiência como aluno na elaboração de portfólio?
- 6- Porque você decidiu por implementar o portfólio com seus alunos?
- 7- Relate essa sua experiência em relação à mudança na sua prática pedagógica no que se refere à avaliação. (Você menciona, em sua narrativa, a respeito da implementação do portfólio que há mudanças no ar...)
- 8- Você gostaria de comentar algo que acredita ser relevante e que não foi abordado nessa entrevista?

Roteiro da segunda narrativa oral:

Responda de acordo com a realidade da sua prática pedagógica

1. Como um aluno aprende **em sala de aula**?
2. Tem como ele aprender inglês **fora da sala de aula**?
3. Qual é o **papel do professor** no processo de ensino/aprendizagem?
4. Qual é o **papel do aluno** no processo de ensino/aprendizagem?
5. O que seria, em sua opinião, um **aluno** autônomo?
6. O que seria um **professor** autônomo?

ANEXO C

NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA SOBRE AS AULAS OBSERVADAS

1ª Aula 7ª série – 28 alunos⁶⁷ - Horário 7:00 às 7:50 hs. (turma focal)

A aula de 7:00 hs. inicia-se às 7:15 mins., pois os alunos têm uma tolerância para atraso e uma pequena oração é feita antes do início no pátio escolar com todos os alunos.

O professor apresenta a pesquisadora aos alunos em inglês. Ele faz gestos ao dizer que ela vai observar algumas aulas. Assim que termina a apresentação em inglês ele traduz o que falou para o português.

O professor inicia a aula falando sobre um projeto interdisciplinar a respeito dos jogos PanAmericanos⁶⁸. Ele dá instruções específicas, através de desenho no quadro e explicações, de como o trabalho deve ser feito. O professor elicitava números dos alunos para o sorteio dos esportes e pede que eles decidam se querem fazer grupos separados de meninos e meninas ou pela ordem alfabética. Os alunos decidem por grupos separados de meninos e meninas.

Os alunos devem colocar as informações pedidas sobre esportes em português e em seguida em inglês. Conversando com a pesquisadora o professor justifica que as informações devem ser colocadas em português e em inglês por ser um trabalho interdisciplinar.

2ª Aula 7ª série – 33 alunos – 7:50 às 8:40

O professor expõe o trabalho sobre o PanAmericano. Há barulho na sala de aula que vem de alunos que estão na quadra de esportes. Os alunos em sala de aula estão meio agitados. O professor tem uma postura tranquila em relação à disciplina. Geralmente pára e espera que os alunos se acalmem, ou que percebam que ele quer falar.⁶⁹

Após a proposição do trabalho acima, o professor pede que os alunos formem grupos de três. O professor distribui uma folha mimeografada com a atividade a ser feita (Ver anexo E). Alguns alunos conversam enquanto o professor fala. O professor coloca no quadro a pergunta A da referida atividade:

A) *What's your favorite sport?* = _____ e traduz para o português “Qual o seu esporte favorito?” Em seguida, faz a explicação de *His/Her* que serão usados no exercício proposto no momento em que o aluno reportar a resposta do colega. Fico perto de um grupo de três meninos que não entendem o que é para fazer e têm dúvidas quanto ao vocabulário.⁷⁰ Eles solicitam a minha ajuda e eu passo a ajudá-los. O professor vai aos outros grupos atendê-los.

⁶⁷ Vale lembrar que esta turma foi escolhida pelo professor para ser o foco desta pesquisa.

⁶⁸ Este trabalho é exposto em painel no pátio da escola no final de junho.

⁶⁹ Observa-se em outras aulas assistidas esta mesma postura do professor quando a classe se apresenta barulhenta ou dispersa e o professor deseja falar.

⁷⁰ Mais tarde quando o professor me pede um *feedback* sobre as aulas e eu comento sobre a atividade em que os meninos não sabiam como fazer e tinham dúvidas quanto ao vocabulário, o professor justifica que normalmente esses alunos não fazem nada, inclusive em outras matérias. No entanto, perto da pesquisadora, os três alunos mostraram interesse em fazer a atividade proposta.

3ª Aula 8ª série – 8:40 – 9:00 9:20 às 9:50⁷¹

O professor distribui um texto (um conto de Malba Tahan) em uma folha mimeografada. Ele faz referência às estratégias de leitura. Diz aos alunos para tentar entender o contexto e que quando tiver algumas palavras recorrentes, importantes para o entendimento então eles devem usar o dicionário.

Os alunos se reúnem em grupos. Um grupo de meninas (consideradas pelo professor como alunas dedicadas) se reúne e começa a traduzir o texto antes de fazer as atividades propostas pelo professor (a primeira atividade era colocar os parágrafos do texto em ordem; depois responder falso ou verdadeiro sobre algumas afirmativas). Essas alunas me chamam pedindo ajuda. Eu pergunto para elas sobre o objetivo de se fazer a tradução, questiono o tempo que será gasto com isso.

Peço um caderno de um aluno e percebo o seguinte conteúdo: explicação de regra gramatical e exercícios do tipo passar para a interrogativa, negativa e afirmativa seguidas de suas respectivas traduções. Noto que todas as frases em inglês contidas no caderno são traduzidas. Há também textos e suas traduções correlatas.

Converso com um aluno que elogia o professor dizendo que ele explica bem, me conta que gosta de inglês, principalmente de música. Aí me pergunta sobre algumas palavras de música. Este aluno me fala sobre o portfólio. Conta-me como algo significativo para ele. Comenta que gostou de fazer e que prefere fazer o portfólio à prova, porque seus pontos ficam garantidos e que na prova há risco de errar.

4ª aula- 8ª Série – 9:50 às 10:40

O professor tem que atender a uma outra turma que está sem professor. Ofereço-me para ajudar e dou uma parte da aula de improviso. Apresento os cumprimentos para pessoas que não se conhecem e como se despedir e fazemos mini-diálogos. Quando faço ‘open pairs’ (professora e aluno) alguns se mostram tímidos, outros já gostam e se arriscam. Coloco os alunos em pares para praticarem. Quando peço para apresentarem seus diálogos para todos os alunos, alguns se mostram resistentes de ir à frente, outros já se mostram animados. Alguns pares vão à frente e apresentam seus diálogos. O professor chega vindo da outra turma e assisti à apresentação de um grupo. A turma está animada. O professor então passa à correção dos exercícios, que deu como tarefa de casa, do texto (de Malba Tahan) trabalhado em aula anterior. O professor termina a aula dizendo: *Next class we'll continue* para logo em seguida traduzir: Na próxima aula nós continuaremos.

5ª aula- 7ª série – Dia 24 de maio (7:00 às 7:50) – Aula filmada

O professor escreve no quadro as seguintes palavras: *His=, Her=, what=, where=, when=, who=, how=, how far=*, pergunta aos alunos o significado e em seguida, ele escreve no quadro as respectivas traduções das palavras. Logo após, o professor lê a instrução do exercício: “*Ask your partner*” e traduz imediatamente: “pergunte ao seu colega.” Então, ele lê a primeira frase:

⁷¹ Há um intervalo para recreio de 20 minutos neste horário. O professor comenta que este intervalo quebra a seqüência da aula e que, portanto, as aulas deste horário não costumam render muito.

“*What’s your favorite sport?*” e os alunos traduzem. O professor diz que a resposta é “*My favorite sport is*” e elicitava um esporte dos alunos. Um aluno fala *handball* e então o professor escreve a palavra no quadro. O professor orienta: “na primeira linha aqui oh, letra A, vocês vão colocar a tradução, qual o seu esporte favorito e embaixo não tem um espaço?”. Nesse momento, ele escreve a resposta da primeira pergunta (letra A) que está na folha da atividade proposta:

_____ *favorite sport is* _____.

Então, o professor explica aos alunos que ao invés de *my* eles deveriam escrever *his* ou *her*. Ele faz dois exemplos com duas alunas e a seguir instrui os alunos quanto ao propósito da atividade dizendo que é o de uma entrevista.⁷² Os alunos se agrupam em três e o professor vai aos grupos clarificando dúvidas e incentivando-os a fazer as perguntas. Observo que um grupo de meninas inicia o exercício fazendo a tradução das frases e completando a resposta com *His/Her*. Ou seja, iniciam a atividade sem a interação na língua-alvo. Durante a execução da atividade uma aluna pergunta ao professor o que é a palavra *birthday*. Ele as orienta no sentido de perguntar uma para a outra. O grupo de três alunas, então, interage em português. O seguinte diálogo se estabelece e elas completam suas respectivas folhas:

- A- Qual o seu aniversário?
- B- 12 de setembro
- B para C: Qual é o seu aniversário?
- C- 21 de janeiro
- A- e que dia que é o seu, Damiana?
- C- 6 de novembro

Enquanto os alunos interagem, o professor atende aos grupos orientando-os e clarificando dúvidas. Durante a execução da atividade há uma ênfase na tradução das palavras por parte dos alunos. Num momento, ele diz para um determinado grupo: “O objetivo disso não é bem a tradução, né? é fazer vocês falarem, tá? Do jeito que vocês conseguirem, um ajudando o outro, eu ajudo...” O professor pede que uma aluna faça a pergunta da letra B (*Where’s your mother from?*) para outra aluna. Desse modo, a aluna lê a pergunta com dificuldade na pronúncia. A outra aluna apresenta dificuldade de compreensão, então o professor orienta: “você vai responder: *My mother is from... where?*” e pergunta em português “Onde, de onde que ela é? *Your mother*”; o professor enfatiza a palavra *mother*. A aluna não reage e o professor pergunta: “Entendeu a pergunta? *Where’s your mother from?* O que que é *where?* Então ele vai ao quadro mostrando *where* = onde. (Neste momento, outros alunos requisitam o professor.) O professor traduz para as alunas: “De onde é a sua mãe, qual cidade, nacionalidade, (hipótese), né?” Ele continua: “Então Renata, vai fazer como? *My mother is from...*” A aluna se mostra tímida e tampa o rosto e diz algo incompreensível para a pesquisadora. A outra aluna fala: “Monjolos.” O professor diz : “Pedro Leopoldo pode ser?” Um aluno de outro grupo chama o professor e ele responde em inglês: “*Wait a moment.*” A aluna que fez a pergunta diz “A mãe dela é de Monjolos.” O professor então fala: “Monjolos? Monjolos? então... *My mother is from Monjolos.* Você vai escrever o que, Carol? *Her mother is from Monjolos?* ,ta?”

⁷² A atividade proposta em sala de aula está no anexo E.

Quando o professor se afasta deste grupo uma aluna o chama com voz bem alta, outros alunos também o requisitam. Ele vai a outro grupo e explica o significado da pergunta *Where's your mother from?*. Enquanto o professor está em um determinado grupo, outros alunos o solicitam o tempo todo. Uma aluna de outro grupo vai ao professor e pergunta o que é *hero*, uma vez que a atividade proposta contém a pergunta *Who's your hero?*. Ele responde dando exemplos: *"Superman, Batman, Spiderman, Chaves, Chapolim Colorado."* O professor se encaminha a um outro grupo para orientá-lo. Um aluno tem dificuldade na pronúncia da pergunta. Desse modo, o professor o encoraja dizendo: "Tenta ler pra ele, do jeito que você conseguir" O aluno lê *"How do you come to school?"* com dificuldade. O professor explica *"come, vir"* e exemplifica dizendo *"I come to school by bike, me."* fazendo gestos. O aluno faz gesto de que ele vem à pé e o professor diz *"on foot"*. Em seguida, fala a resposta completa: *"He comes to school on foot."* Para finalizar a aula, o professor diz: "Vamos fazer todo mundo junto agora." Ele elicitava dos alunos algumas perguntas e as respectivas respostas. Ele coloca no quadro algumas respostas dos alunos.

6ª aula- 7ª série – Dia 05 de junho (7:00 às 7:50)⁷³ (Aula filmada)

O professor inicia a aula com uma atividade de aquecimento. Ele coloca as seguintes perguntas no quadro:

Which is longer a bus or a ship?
 Which is better, a chocolate cake or a chocolate bar?
 Which is worse, a shock or a fright?

Ele interage com os alunos em inglês. Faz gestos (por exemplo, ele dramatiza o que seria *shock* e *fright*) e se utiliza do recurso de desenho (por exemplo, o professor desenha um navio em cima da palavra *ship* e um bolo em cima da palavra *cake*) como modo de facilitar a compreensão. O professor, em um dado momento, verifica a compreensão dos aprendizes dizendo: *"chocolate cake, alright"* a que um aluno responde: *"no alright"*.

Após essa introdução, o professor coloca os alunos em pares e distribui tiras de papel com perguntas diferentes para os pares de alunos. As perguntas foram as seguintes:

Student A –
 1- Which is longer, the Nile River or the Amazon River?
 2- Which is better for your health, olive oil or butter?
 3- Which is hotter, Montes Claros or Pedro Leopoldo?
 4- Which is bigger, the Pacific Ocean or the Atlantic Ocean?

 Student B –
 1- Which is easier, Mandarin or English?
 2- Which is faster, a cat or a dog?
 3- Which is worse, AIDS or cancer?
 4- Which technology is newer, the silicon chip or the laser?

⁷³ Aula ministrada após sessão colaborativa com a pesquisadora.

Em relação à instrução, o professor explicou que os alunos, em duplas, deveriam fazer as perguntas e que então chegariam a uma conclusão sobre a resposta correta. No entanto, não ensinou expressões importantes para a interação, como por exemplo: *I don't know, I'm not sure, Yeah, I think it's ..., etc.* Nesse sentido, os alunos perguntavam e respondiam praticando apenas as sentenças em mãos. Logo no início desta parte da aula, um aluno fez o seguinte comentário: “agora preciso de um dicionário para traduzir palavra por palavra.” O professor respondeu-lhe que não seria necessário traduzir palavra por palavra e sugeriu que ele usasse seu conhecimento, a ajuda do colega ou do professor.

Os alunos se engajaram ativamente na tarefa. O professor atendeu aos grupos, orientando-os. O professor dá instruções aos alunos em inglês: “ask her, number 3, you need to get to a conclusion.” Enquanto dá orientações a um determinado grupo, o professor responde: “I'll go there. Wait a moment, wait a moment.” para um outro grupo que o solicita. Alguns alunos liam as perguntas com dificuldade de pronúncia. Em um dado momento da aula, como os alunos demonstravam falta de compreensão do significado dos adjetivos (comparativos), o professor os lembrou que tinham sido vistos na aula anterior e sugeriu que eles recorressem ao caderno.

Para finalizar a aula, o professor fez as perguntas e verificou as respostas com a sala toda. Ele chama o nome de alguns alunos para elicitare as respostas. Neste momento, o professor usou expressões como: “Everybody agrees?”

A atividade descrita a seguir foi preparada, como momento de produção da língua-alvo, para o final da aula. Todavia, a mesma não foi desenvolvida por falta de tempo.

Use adjectives to compare.

Talk to your partner. He/She answers: I think so too. / I don't think so.

- 1) Dogs/ Cats
- 2) Ice Cream/ Corn Flakes
- 3) English /Portuguese
- 4) RJ/SP

7ª aula- 7ª série –Dia 05 de junho (7:50 às 8:40) (Aula Gravada)

Os alunos se apresentam bastante agitados. O professor procura chamar a atenção deles. Quando eles se acalmam um pouco, o professor passa a relembrar as instruções sobre o trabalho dos jogos PanAmericanos, apresentado em aula anterior.

O professor inicia o aquecimento (*warm up*) com perguntas:

Which is longer, a bus or a ship?

Which is better, a chocolate cake or a chocolate bar?

Which is worse, a shock or a fright?

Alguns alunos conversam entre si enquanto o professor fala. Desse modo, o ambiente é meio barulhento. Ele enfatiza a palavra *longer*, (repete a palavra), diz *long* e lembra aos alunos que eles viram os adjetivos na última aula. O professor na segunda pergunta dá a sua opinião. Ele fala: *I think chocolate bar is better, is more delicious, tastier*, ao que um aluno diz: “Fala em

português.” O professor prossegue na terceira pergunta. Faz gestos para explicar *shock* e *fright*. “*What do you think, Rodrigo, a shock or a fright?*” O aluno responde: “*Fright.*”

Os alunos conversam entre si. O professor pede aos alunos para se agruparem em dois alunos: “Two, two, two students” ele fala. Em um outro momento ele fala; dupla, dupla, dupla. Após a distribuição das tiras, com a ajuda de um aluno (o que demora um certo tempo, pela agitação dos alunos), o professor dá as instruções em português. Ele faz a primeira pergunta como modelo.

Student A –

- 1- Which is longer, the Nile River or the Amazon River?
 - 2- Which is better for your health, olive oil or butter?
 - 3- Which is hotter, Montes Claros or Pedro Leopoldo?
 - 4- Which is bigger, the Pacific Ocean or the Atlantic Ocean?
-

Student B –

- 1- Which is easier, Mandarin or English?
- 2- Which is faster, a cat or a dog?
- 3- Which is worse, AIDS or cancer?
- 4- Which technology is newer, the silicon chip or the laser?

O professor vai aos grupos orientá-los. Um grupo compõe-se de quatro alunos; o professor comenta que pediu que fosse em duplas. Ele orienta os alunos nas perguntas e respostas. Num certo momento, sugere à sala que olhe no caderno os comparativos vistos na aula anterior. Alguns alunos estão agitados e atrapalhando o andamento da aula. O professor pede que parem com a bagunça. O professor explica, para a sala toda, o significado de *Which is better for your health, olive oil or butter?*

Ele volta aos grupos e ajuda na primeira pergunta. O seguinte diálogo se estabelece entre ele e um aluno:

Professor: O que é *river*?

Aluno: Floresta.

Professor: Não. *River*.

Aluno: Mata?

Professor: *Nile, Amazon, Carlos Prates, Arrudas*.

Aluno: Rio. Rio. Rio Nilo ou Rio Amazonas? (confirmando com o professor)

Enquanto está em um grupo, outros alunos o solicitam. Ele diz: “Tô chegando, *I’m coming*.” Para um grupo que o professor orienta, diante da dificuldade de uma aluna em relação aos comparativos, ele diz: “Cadê o caderno de inglês? Eu já dei essas coisas”.

O professor instrui um grupo: “Tenta fazer a pergunta para ela e ela faz para você.” A aluna diz: “Eu faço a pergunta pra ela e ela faz pra mim. Mas eu não sei falar inglês, como é que eu vou fazer?” Ao que o professor responde: “Do jeito que você conseguir fazer a pergunta você faz para ela. Com erro, com acerto, da forma que você conseguir”

O professor vai a outros grupos ajudando-os com as perguntas da atividade. Os alunos apresentam dificuldade na pronúncia.

No fechamento da aula o professor diz: “Ok., pessoal. Vamos checar as respostas aí.” Os alunos em geral estão conversando e dispersos. O professor faz a primeira pergunta algumas vezes

procurando a atenção dos alunos. Um aluno responde: “Nilo” e o professor fala: “O Nilo realmente é maior.” O professor chama os alunos pelo nome na correção da atividade. Na segunda pergunta ele fala: “Ok gente, quem fez esse aqui?” Ele prossegue fazendo as perguntas aos alunos que, após o início de dispersão, se envolvem nas respostas.

8ª aula- 8ª série –Dia 05 de junho (8:40 – 9:00 9:20 às 9:50)

Por intermédio da análise do caderno de uma aluna da 8ª série, observei que a primeira atividade do semestre foi de conscientização sobre a aprendizagem de LE⁷⁴. A referida atividade discutia em relação à aprendizagem da língua inglesa: (a) Por quê? ; (b) Consequências; (c) Objetivo; (d) Estrangeirismo.

Notei que o conteúdo era baseado em pontos gramaticais e que continha frases com suas respectivas traduções. Abaixo segue as anotações da referida aluna:

Exemplo da aula de 22/02/2007

Can- poder

1- Use *can* para fazer pedidos (informal)

a- Can I go to the restroom?

b- Can you help us, please?

2- Use *can* para falar de habilidades

a- I can play the guitar but I can't sing at the same time

b- Birds can fly

Pássaros sabem voar

Como você faria para fazer perguntas?

Situation

a- You'd like to know someone's name

(Você gostaria de saber o nome de alguém)

Can you tell me your name, please?

b- You want some help with a heavy bag

(Você quer uma ajuda com uma sacola pesada)

Can you help me with it, please?

Outro exemplo, no caderno da aluna, de atividade desenvolvida:

Alguns modelos de parágrafos contendo nome, idade, e a frase: *I'll be a/an*_____.

⁷⁴ O professor me mostrou, num outro momento, um painel no pátio da escola com as reflexões dos alunos sobre o porquê de se aprender uma língua estrangeira. Numa sessão reflexiva, discutimos sobre o desenvolvimento dessa atividade.(ver sessão reflexiva do dia 11 de Junho- anexo D)

Como produção final a aluna faz um parágrafo sobre ela em inglês, usando as estruturas dos parágrafos-modelos, e depois traduz o que ela mesma escreveu.

My name is Pâmela.

Meu nome é Pâmela.

9ª aula- 7ª série – Dia 14 de junho de 2007- Aula filmada

O professor escreve no quadro:

| | |
|--|--------------------------|
| Comparatives (+ 2 syllables) | |
| a) bonita = _____ | |
| Is Avril _____ Alanis? | |
| b) famoso = _____ | |
| Dr. Marcelo isn't _____ Lula. | |
| c) importante = _____ | |
| Practicing sports is _____ playing computer games. | |
| Match the opposites | |
| (a) interesting = _____ | () wonderful = _____ |
| (b) useful = _____ | () unattractive = _____ |
| | (ugly = _____) |
| (c) terrible = _____ | () careless = _____ |
| (d) handsome = _____ | () boring = _____ |
| (e) careful = _____ | () useless = _____ |

Enquanto os alunos copiam, o professor vai aos grupos de aluno (eles estão organizados em duplas). Ele lembra aos alunos que os comparativos com adjetivos pequenos tinham sido vistos nas últimas aulas. Exemplifica: “cold, new, hot”. E pergunta: “Qual é a regrinha para esses adjetivos curtos?” Escreve no quadro:

NEW

e traduz “novo, para falar mais novo , o que que eu tinha que fazer? Colocar ...” Um aluno responde “ER” e o professor completa no quadro:

NEWER

HOT

“para falar mais quente também ER”

Hotter

O professor enfatiza que ER é usado para adjetivos curtos. Prossegue dizendo que hoje eles vão ver adjetivos com mais de duas sílabas. Escreve no quadro:

Longer adjectives

Logo após, elicit a tradução dos alunos “bonita, como que eu falo bonita in English? How can I say bonita?”

Os alunos respondem “beautiful”. O professor confirma: “Beautiful, very good” Ele completa no quadro com a tradução. Prossegue: “Eu vou comparar Avril Lavigne com Alanis Morissette” e continua explicando que *beautiful* tem mais de duas sílabas. Uma aluna pergunta quem é Alanis. “Gente, presta atenção na estrutura disso aqui.” Alguns alunos conversam e o professor chama a atenção deles. “Se vocês ficarem nessa conversa vocês não vão entender nada. tá? Vai passar a aula em branco de novo, como sempre. Por mais que se esforce em explicar, explicar o exercício, cês não entendem, porque, fica um blá blá blá desnecessário aí?” Ele prossegue: “Como é que eu vou fazer a estrutura para comparar com adjetivos longos? Repito o adjetivo, beautiful.” O professor dá seguimento com a primeira frase no quadro: “Is Avril more beautiful than Alanis?” “Entendeu?” num código misto de inglês e português ele fala: “A Avril é mais bonita do que Alanis?” “Coloquem Madonna, Maria, Joana, o nome não interessa, né gente? O que interessa é isso aqui.” Nesse momento, alguns alunos saem para ensaiar quadrilha para festa junina. Após a saída desses alunos, o professor continua lendo do quadro: “Dr. Marcelo⁷⁵ isn’t famous Lula.” “Então como é que eu vou colocar, o more com o que?” Um aluno pergunta o que é more. O professor devolve a pergunta: “more é o que aqui na frase? Eu tô falando que o Dr. Marcelo isn’t more famous than Lula. O que você entende dessa frase?”, e o professor traduz: “O Dr. Marcelo não é mais famoso que o Lula.” E explica: “Se eu quiser falar menos bonita, menos famoso eu vou usar less.” Faz, então, referência da expressão more or less e faz sua tradução. Prossegue com a letra c do quadro “Importante. Como é que eu falo importante in English? How can I say?” Os alunos respondem: “Important” O professor reforça: “Important- Importante” Continua: “Eu vou comparar o que agora aqui, practicing sports and playing vídeo games” “E aí? practicing sports is more important than ...” Os alunos se dispersam e o professor pára um pouco. Logo após, dá continuidade: “Entendeu ai, o que que é practicing sports?” A prática de esportes, um aluno responde. O professor confirma: “Isso, praticar esportes, a prática de esporte.” Ele lê do quadro: “Practicing sports is more important than paying vídeo game. E confirma: Yes?” Um aluno responde: “No” O professor o questiona: Você acha que jogar vídeo game? Do you think? Really?” E argumenta que jogar vídeo game pode ajudar, estimular o cérebro, mas que para o corpo esporte é melhor. Em seguida, passa ao próximo exercício: “Esse exercício aqui: Match the opposite. O que que você tem que fazer aqui? Relacionar o que?” Um aluno responde: “o oposto.” O professor confirma: “The opposites, os opostos, né, ok?” “Eu vou dar uns três minutos, cinco minutos para fazer isso aqui., quem puder traduzir coloque a tradução dos adjetivos, tá? O oposto e a tradução.” Em seguida à instrução, o professor vai a um grupo, e explica o exercício anterior diante do pedido de uma aluna. Ele vai ao quadro e diz: “A estrutura é essa more + adjetivo +than”, e explica “se for menor ER than.” O professor vai a outros grupos orientá-los. Pede para um grupo específico que um aluno ajude ao outro. Um aluno pergunta palavras de uma letra de música.

Como fechamento da atividade, ele vai ao quadro e diz: “Ok, guys, letter a. Interesting. What’s interesting?” Um aluno responde: “interessante”. Ele completa: (a)interesting = interessante E prossegue: “What’s the opposite?” Os alunos não sabem a resposta. O professor orienta: “Se não sabem, vamos fazer por eliminação, né?”. Mostra a palavra useful, questiona os alunos quanto ao significado e como não obtém resposta, faz a tradução:

useful= útil

⁷⁵ O professor me explica na sessão reflexiva que Dr. Marcelo é um político da cidade em que a escola pesquisada se situa.

“E aí, vai ser onde ali?” Um aluno responde: “Wonderful”. O professor lembra aos alunos: “O que é more or less? mais ou menos. Então, o less aqui dá idéia de menos. Use, uso, sem uso, então, inútil e aqui, useful”

Ele enfatiza less grifando useless, e completa no quadro com a tradução:

useless= inútil

Passa à palavra careful e orienta: “A mesma coisa, useful, careful, a idéia aqui é mais ou menos o seguinte, *ful* cheio de, cheio de uso, útil, care, cuidado, cheio de cuidado, cuidadoso.” “What’s the opposite? Exatamente, careless. O contrário de cuidadoso, descuidado, né?”

Prossegue com o próximo adjetivo: handsome=

Explica “Beautiful for girls, handsome for boys” “Então, como é que vai ser? Qual vai ser o oposto de handsome? E responde: unattractive= feio

(ugly= feio)

“Ugly é mais usado” ressalta. Diz que colocou unattractive porque é adjetivo longo. Passa ao próximo adjetivo: terrible = terrível. Pergunta “O que que é wonderful? Um aluno responde. O professor pergunta: “Então, what’s the opposite? Interesting or terrible?” Um aluno responde : Terrible. Então, procede à interesting e boring. Faz a tradução do adjetivo boring.

Finalizando, pede que os alunos repitam os adjetivos em voz alta para, em suas palavras, treinar a pronúncia. Termina a aula dizendo: “Any doubt? No doubt, ok, right? So, class is over.”

10ª aula- 7ª série – Dia 20 de junho de 2007- Aula filmada

Professor escreve no quadro:

Jun 20th Exercise: Make comparatives sentences:

- a) soccer/badminton (interesting)
- b) Daiane/ Bruno Sousa (famous)
- c) Athetism / Tennis (easy)
- d) the U.S/ Brazil (populated)
- e) Popó/ Guga (strong)
- f) Cycling/ Swimming (fast)

O professor dá as instruções aos alunos sobre o exercício: ele explica, em relação à primeira frase, que eles podem fazer uma frase afirmativa e exemplifica em português: “futebol é mais interessante que batminton ou batminton é mais interessante que futebol”, ou interrogativa: “Futebol é mais interessante que batminton? ou vice-versa”, ou negativa: “Futebol não é mais interessante que batminton ou batminton não é mais interessante que futebol” Ele prossegue orientando os alunos a fazerem o exercício com base na matéria que ele deu e lembra que a dividiu em adjetivos longos e curtos.

Antes dos alunos fazerem o exercício, o professor chama a atenção para o fato de que alguns adjetivos no quadro são longos e outros curtos. Um aluno pergunta: “como é que a gente vai por o ER nesse negócio aí?” O professor diz: “relembrando, vamos recapitular a matéria aqui, quando

o adjetivo é curto a gente coloca...?” Os alunos respondem: “ER”. Ele prossegue perguntando sobre os adjetivos longos, e ele mesmo responde explicitando a regra no quadro:

“você vão usar *more o adjetivo than*”. Exemplifica em português: “mais interessante que” e traduz: *more interesting than*. A seguir, ele pede aos alunos que “criem as frases” em duplas, um aluno ajudando ao outro. Ele vai a um grupo ajudá-lo. O aluno tem dificuldade na estruturação da frase. Pede para o professor ir traduzindo do português para o inglês. O professor, então, vai novamente ao quadro e explica que os alunos têm que colocar o verbo *to be* nas frases; explica como é na afirmativa, na negativa e na interrogativa. O aluno pergunta o significado de *more*, porque na casa dele tem um jogo que chamado More “alguma coisa”[incompreensível]. O professor pede para o aluno anotar; que ele irá verificar o significado. A seguir, ele continua a orientar os grupos. Uma aluna me pede ajuda com uma frase. Ela diz em português e pergunta como ficaria em inglês. Enquanto o professor atende aos grupos, alguns alunos me solicitam para ajudá-los com a elaboração das frases no caderno.

Para fechamento da atividade, o professor volta ao quadro para eliciar dos alunos as frases. Ele vai escrevendo as frases e explicando as regras gramaticais. Ele pergunta aos alunos se têm frases diferentes⁷⁶. Na frase d, o professor enfatiza que o verbo *to be* tem que ser usado no plural. Na frase e, o professor escreve no quadro a resposta de um aluno: *Popó is more strong than Guga*. Ele pergunta aos alunos se está certo e então corrige no quadro chamando a atenção para o fato de que *strong* é um adjetivo curto. Alguns alunos dizem que tinham feito certo. A última frase o professor dá um exemplo de interrogativa, já que, em suas palavras, ninguém ainda tinha feito interrogativa. O professor encerra a aula perguntando em inglês: “Any doubt? No problem?”

11ª aula- 7ª série – Dia 27 de junho de 2007- Aula filmada

O objetivo dessa aula é o ensino do superlativo. O professor prega algumas gravuras no quadro e explica aos alunos: “you’re going to listen to a dialogue⁷⁷”. Os alunos traduzem: “Diálogo” O professor pede que na primeira vez que ouvirem o diálogo anotassem palavras que eles tinham entendido. Exemplifica: “family, you, me, love.” Disse que o *listening* estava dividido em quatro diálogos e orientou que os alunos relacionassem as gravuras aos diálogos. Então disse: Let’s go!

O professor colocou a primeira parte do *listening* e perguntou aos alunos que palavras eles tinham compreendido. Ele escreveu as palavras no quadro enquanto os alunos falavam. Então, pediu aos alunos que relacionam as palavras às gravuras do quadro. Prosseguiu com a segunda parte do *listening*. Um aluno pediu que essa parte do *listening* fosse repetida, mas o professor prosseguiu. Escreveu as palavras ditadas pelos alunos e pediu que relacionasse com as gravuras. A seguir, procedeu da mesma forma com as partes três e quadro.

Ele explicou aos alunos o que eles tinham feito; que eles tinham escutado sem acompanhar o texto e que tinham anotado as palavras que compreenderam.

Logo após, o professor explicou que passaria o *listening* uma outra vez para que os alunos respondessem a algumas perguntas. Aí perguntou: “Who’s the oldest person in my family?” e passou a primeira conversação. Um aluno respondeu: “My grandmother.” e o professor repetiu confirmando. “How old is she?” Os alunos respondem: “Eighty” e o professor corrige: 78 years old. (expressão que estava no quadro, escrita na atividade anterior na qual o professor elicitou

⁷⁶ O professor refere-se a frases negativas, interrogativas ou afirmativas.

⁷⁷ Na verdade, a atividade tratava de algumas pequenas conversações, contendo expressões com o superlativo, ao invés de um diálogo.

palavras compreendidas pelos alunos). O professor prossegue com a pergunta para a próxima parte: “Who’s the youngest person?” Os alunos respondem: “baby” o professor completa: “baby, ele fala uma outra coisa, mas a palavra chave aqui seria *baby*” vai ao quadro e mostra a figura do baby. “Na gravura dois [para contextualizar] a pergunta é Who’s the most generous?” Uma aluna chama a atenção dos alunos que conversam nesse momento. O professor responde: “My uncle” apontando para a palavra escrita no quadro.

“What does he like to do?” e traduz: “O que ele gosta de fazer?” Um aluno comenta: “Não entendi nada” “Alguém arrisca?” Quando os alunos não respondem, o professor diz: “Vamos pular então” Próxima pergunta: “Who’s the fittest person in my family?” Os alunos escutam e respondem: “My sister, Eliane”. Na última parte do listening: “Who’s the most hard-working person?” Os alunos escutam e respondem: “My mom” O professor faz referência da última pergunta: “Where does she work?” O professor encoraja uma menina a responder e a ajuda a chegar a resposta: at a friend’s shop.

A seguir, o professor distribui os diálogos em tiras de papel mimeografadas dando as orientações em inglês: “Let’s check the dialogues. I’m going to distribute. [aponta para a folha de papel] There are three dialogues. Please, cut in three parts” Algumas partes da folha se encontram um pouco apagadas. O professor coloca o *listening* mais uma vez para que os alunos acompanhem na folha entregue.

O professor faz referência às palavras escritas no quadro [as quais os alunos tinham compreendido do listening]. Ele pergunta se eles tinham entendido alguma coisa do diálogo, “não é bem um diálogo”, é uma narrativa em que ele está falando das qualidades da família dele, o professor explica: “the oldest person, the youngest person, the most generous.” “Conseguiram entender alguma coisa?” O professor termina dizendo que na próxima aula eles iriam aprofundar naquela matéria.

ANEXO D

SESSÕES REFLEXIVAS COM E SEM O RECURSO DE VISIONAMENTO

Sessão Reflexiva de Visionamento em 29 de maio sobre a aula do dia 24 de maio de 2007.

As seguintes perguntas foram feitas ao professor nesta seção:

- a) Qual o objetivo dessa atividade?
- b) Você atingiu seus objetivos? Porque sim ou porque não?
- c) Em relação à avaliação como você avaliaria esse conteúdo?

No entanto não trabalhamos a terceira pergunta por que o professor alegou que seria muita coisa para discutir. Vale ressaltar que as reflexões elaboradas nas sessões de visionamento partiram das perguntas a) e b) acima, mas que prosseguiram de maneira não estruturada, com liberdade para discutir eventos relevantes acontecidos no contexto pesquisado.

Sessão Reflexiva em 29 de maio sobre o tema Tradução.

Sessão Colaborativa em 01 de junho para preparação da aula do dia 05 de junho.

Sessão Reflexiva de Visionamento em 11 de junho sobre a aula do dia 05 de junho.

Sessão Reflexiva em 11 de Junho. Temas: Professor Transmissor? Projeto de estudos autônomos. Mudanças de ações

Sessão Reflexiva em 14 de junho sobre a aula do mesmo dia.

Sessão Reflexiva sobre Avaliação em 14 de junho.

Sessão Colaborativa em 14 de junho para preparação para aula do dia 27 de junho.

Sessão Reflexiva em 29 de junho sobre a aula do dia 27 de junho de 2007

Sessão Reflexiva sobre Avaliação em 29 de junho de 2007

Observação: As transcrições das sessões reflexivas se encontram no CD anexo.

ANEXO E

Atividade Proposta nas 7ª séries no dia 22 de maio e no dia 24 de maio (turma focal)
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ PEDRO FILHO

NAME: _____ CLASS: _____

ASK YOUR PARTNER:

A) WHAT'S YOUR FAVORITE SPORT? = _____

_____ FAVORITE SPORT IS _____

B) WHERE'S YOUR MOTHER FROM? = _____

_____ MOTHER IS FROM _____

C) WHEN IS YOUR BIRTHDAY? = _____

_____ BIRTHDAY IS ON (DAY) _____ (MONTH) _____

D) WHO'S YOUR FAVORITE SINGER/GROUP? = _____

_____ FAVORITE SINGER/ GROUP IS _____

E) HOW DO YOU COME TO SCHOOL? = _____

_____ COMES TO SCHOOL _____

F) WHAT'S YOUR BEST FRIEND? = _____

G) WHO'S YOUR HERO? = _____

H) WHEN (WHAT TIME) DO YOU HAVE LUNCH? = _____

I) HOW FAR IS YOUR HOME FROM SCHOOL? = _____

J) WHERE DO YOU LIVE? = _____

ANEXO F

PROVA DADA EM JUNHO DE 2007

1) Match the columns (0,25 each – 1,5 total)

- | | |
|--------------------------|---|
| (a) drugstore (pharmacy) | () God, love, soul, Jesus Christ, prayer |
| (b) language school | () rice, pasta, oil, milk, detergent |
| (c) church | () medicine, pill, shampoo |
| (d) police station | () puppy, kitty, bird, pet food |
| (e) pet shop | () culture, Spanish, course, Mandarin |
| (f) supermarket | () help, cage, order, 911, law |

2) Responda as questões seguintes marcando com um X a melhor resposta. Considere que você esteja no portão de entrada da escola José Pedro Filho: (1,0 each)

A) Where's Jandirinha? (Where = Onde)

- () It's behind JPF.
- () It's beside JPF.
- () It's in front of JPF.

B) Where are the courts? (court= quadra)

- () They're in front of JPF.
- () They're beside JPF.
- () They're behind JPF.

C) Where are the bars?

- () They're in front of JPF.
- () They're between JPF and Jandirinha.
- () They're behind JPF.

3) Qual frase você encontraria ... (1,0 each)

A) No aeroporto

- () Help me!
- () No smoking.
- () Mark the right option.

B) No banco

- () Pull the door to open it.
- () Turn on the radio.
- () Stop dancing.

C) Na prova de vestibular

- () Help the children.
- () Open the window.
- () Don't write in pencil.

4) What's the best answer (Qual a melhor resposta?)

(1,0 each)

A) Can I help you?

No, I can't.

Yes, please. Where's the hospital?

Yes, it's behind the drugstore.

B) Can Wagner dance?

No, you can't.

Yes, he can.

No, he can.

5) Organize the sentences:

(0,25 each – 0,5 total)

a) THERE A NEAR PHARMACY IS HERE ?

b) GO THE I TO RESTROOM CAN ?

6) Questão Bônus:

Escreva no mínimo 5 coisas que você pode (sabe) ou não fazer.

GOOD LUCK!

ANEXO G

Conteúdo da 7ª Série

1º BIMESTRE

Language Pattern

- I like/don't like to sleep
- Do you like to...?
- What are you going to do?
- I'm going /not going to write letters.
- Is this yours?
- Is this your bag?
- This is/isn't mine
- That is/isn't my scarf

Grammar

- Present tense verb: like
- Nouns formed from verbs: swim, swimmer
- Future tense verb: going to
- Future time adverbials
- Future tense verb: to be
- Possessive adjectives: my, your, her, his, our, their
- Possessive pronouns: mine, yours, hers, his, ours, theirs

Vocabulary

- Ride horse, go on hikes, go canoeing, sleep, work
- Kitchen, cabin
- Tomorrow, today
- Water skiing, windsurfing, sailing
- Married, child, children
- Future, moon
- Banker, nurse, inventor, astronaut
- Earrings, scarf, gloves, bracelet, photos