

Anelise Fonseca Dutra

***O Processo Reflexivo-Colaborativo na  
Formação Inicial de Professores de  
Português Língua Estrangeira***

**Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2010**

Anelise Fonseca Dutra

***O PROCESSO REFLEXIVO-  
COLABORATIVO NA FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:  
ensino / aprendizagem usos e culturas

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Belo Horizonte

Universidade Federal de Minas Gerais

2010

Tese defendida em 30/03/2010 e aprovada pela banca  
examinadora constituída pelos professores:

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Péret Dell'Isola – UFMG  
Orientadora

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Norimar Júdice - UFF

---

Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCAR

---

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho – CEFET/MG

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Reinildes Dias - UFMG

A minha mãe, minha maior incentivadora.  
Ao meu pai, que está presente em todas as minhas conquistas.

A toda minha família, sem a qual nada faz sentido.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos queridos professores / estagiários que foram inestimáveis voluntários e colaboradores desta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Péret Dell’Isola, pela orientação e pelo apoio durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Helivane de Azevedo Evangelista, pela ajuda valiosa na interpretação dos dados. Nossas conversas serviram como um roteiro na elaboração do caminho a ser trilhado.

Ao Alan Castellano Valente, pela revisão de toda a tese e pelas contribuições que só um segundo olhar capacitado pode oferecer.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos por todas as oportunidades que me ofereceram de crescer e me aprofundar em uma das mais belas áreas da linguagem.

À Joana d’Arc de Oliveira Furtado, pelo apoio nos momentos difíceis e em todos os outros.

À Alessandra Moraes Dutra, pela transcrição de parte das entrevistas.

À Gabriela Dornas Dutra, pela transcrição dos encontros colaborativos.

A todos os membros da minha família que sempre me incentivaram no meu caminho rumo ao doutorado.

Às amigas Patrícia Gambogi e Vânia Andrade, que me mostraram o lado divertido e prazeroso da vida ao longo destes quatro anos.

A todos os meus queridos amigos, cuja companhia faz as conquistas terem sentido.

“Meta a gente busca,  
Caminho a gente acha,  
Desafio a gente enfrenta,  
A vida a gente inventa,  
Saudade a gente mata,  
E sonho... a gente realiza”

(Barth)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: Pressupostos teóricos .....	21
1.1 Introdução .....	21
1.2 Um histórico conciso da formação do professor .....	21
1.2.1 O papel do professor .....	22
1.3 A prática reflexiva .....	24
1.3.1 Dimensões da reflexão .....	25
1.3.2 Atitudes em relação à ação reflexiva .....	28
1.3.3 Tipos de prática reflexiva .....	29
1.3.4 O papel do supervisor / formador de professor .....	30
1.4 O trabalho colaborativo e a prática reflexiva .....	32
1.4.1 A colaboração e a construção social do conhecimento .....	36
1.4.2 A colaboração e a formação da competência profissional .....	37
1.5 O professor como intelectual transformador .....	38
1.6 Contextualização desta pesquisa: uma proposta de formação inicial de professores de língua .....	43
1.7 Considerações finais do capítulo .....	46
CAPÍTULO 2: Metodologia .....	47
2.1 Introdução .....	47
2.2 A pesquisa etnográfica escolar .....	47
2.3 A importância da pesquisa qualitativa na formação de professores .....	49
2.4 A proposta de formação inicial de professores de língua .....	50
2.5.1 A organização deste curso de formação de professores PLE .....	50
2.5 Instrumento de coleta de dados .....	51
2.5.1 Entrevistas semiestruturadas .....	51
2.5.2 Uso de diários .....	52
2.5.3 Uso de gravações .....	52
2.5.4 Notas de campo .....	54
2.6.5 Sessões colaborativas .....	54
2.6 Material utilizado nas sessões colaborativas .....	55
2.7 Participantes da pesquisa .....	56
2.7.1 Andréia (Dupla 1) .....	56
2.7.2 Tiago (Dupla 1) .....	59
2.7.3 Luana (Dupla 2) .....	62
2.7.4 Alice (Dupla 2) .....	64
2.8 Procedimentos de análise dos dados .....	67
2.8.1 Organização das análises .....	67
2.8.1.1 Análise dos tópicos gerados nas sessões colaborativas .....	68
2.9 Base para a análise discursiva dos dados .....	69
2.10 Considerações finais do capítulo.....	71
CAPÍTULO 3: O processamento dos tópicos – Módulo 1 .....	72
3.1 Introdução .....	72
3.2 A colaboração.....	75
3.2.1 O planejamento da aula .....	75
3.2.2 A aplicação da aula - cumplicidade.....	80

3.2.3 A avaliação da aula – o <i>feedback</i> .....	84
3.3 Abordagens e métodos de ensino de línguas .....	94
3.3.1 Uma abordagem ou um procedimento .....	95
3.3.1.1 O ensino da habilidade de compreensão escrita .....	95
3.3.1.2 O ensino da habilidade de produção escrita .....	102
3.3.1.3 O ensino da habilidade de produção oral .....	104
3.3.1.4 O ensino da habilidade de compreensão oral .....	111
3.3.1.5 O ensino de vocabulário .....	114
3.3.1.6 O ensino da gramática .....	117
3.3.2 O material didático e o programa .....	124
3.3.3 Objetivos das aulas.....	131
3.3.4 O planejamento da aula .....	134
3.3.4.1 Seqüência de uma aula .....	135
3.3.4.2 Gerenciamento do tempo .....	137
3.3.4.3 Tipos de atividade .....	139
3.3.4 O papel do professor .....	143
3.4 O professor como profissional transformador .....	146
3.4.1 Alunos estrangeiros – o estereótipo em relação aos brasileiros .....	146
3.4.2 Professores brasileiros – o estereótipo em relação aos brasileiros ..	152
3.4.3 Processo de troca entre culturas dos alunos estrangeiros e professores brasileiros .....	156
3.5 Considerações finais do capítulo .....	160
CAPÍTULO 4: O processamento dos tópicos – Módulo 2 .....	163
4.1 Introdução .....	163
4.2 A colaboração .....	165
4.2.1 O planejamento da aula .....	165
4.2.2 A avaliação da aula .....	168
4.2.3 O trabalho reflexivo-colaborativo .....	172
4.3 Abordagens e métodos de ensino .....	175
4.3.1 Uma abordagem ou um procedimento .....	175
4.3.1.1 O ensino da habilidade de compreensão escrita .....	175
4.3.1.2 O ensino da habilidade de produção escrita .....	178
4.3.1.3 O ensino da habilidade de produção oral .....	180
4.3.1.4 O ensino da habilidade de compreensão oral .....	182
4.3.1.5 O ensino do vocabulário .....	185
4.3.1.6 O ensino da gramática .....	187
4.3.2 O material didático e o programa .....	189
4.3.3 O planejamento da aula .....	192
4.3.3.1 Tipos de atividades .....	193
4.3.4 O papel do professor .....	195
4.4 O professor como profissional transformador .....	197
4.4.1 Processo de troca entre as culturas dos alunos estrangeiros e professores brasileiros .....	198
4.4.2 Professores brasileiros – o estereótipo em relação aos estrangeiros..	200
4.5 Considerações finais do capítulo .....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	207
1 As perguntas desta pesquisa .....	207
1.1 Pergunta 1 .....	207



1.2 Pergunta 2 .....	209
1.3 Pergunta 3 .....	210
2 Limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas .....	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	213
APÊNDICES .....	221
Apêndice A: Ficha do professor .....	222
Apêndice B: Questões para guiar a reflexão nas anotações no diário .....	227
Apêndice C: Plano de aula .....	229
Apêndice D: Consentimento para participar da pesquisa .....	230
Apêndice E: Transcrições dos diálogos colaborativos .....	231

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Tensão colaborativa elaborada por Oliveira (2006) .....	34
FIGURA 2 – Ciclo reflexivo elaborado por Wallace (2001) .....	45
FIGURA 3 – Movimentos interacionais .....	70

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dimensões da reflexão elaborado por Zeichner e Liston (1996) .....	26
QUADRO 2 – Funções de um professor transformador: baseado em Kumaravadivelu (2003).....	40
QUADRO 3 – Cronograma de filmagens das aulas de Andréia e Tiago – Módulo 1...53	
QUADRO 4 – Cronograma de filmagens das aulas de Alice e Luana – Módulo 1.....53	
QUADRO 5 – Cronograma de filmagens das aulas de Alice e Andréia – Módulo 2...53	
QUADRO 6 – O ensino da habilidade de compreensão escrita .....	102
QUADRO 7 – O ensino da habilidade de produção escrita .....	104
QUADRO 8 – O ensino da habilidade de produção oral .....	110
QUADRO 9 – O ensino da habilidade de compreensão oral .....	113
QUADRO 10 – O ensino do vocabulário .....	117
QUADRO 11 – O ensino da gramática .....	124
QUADRO 12 – Material didático X Programa .....	130
QUADRO 13 – Objetivos da aula.....	134
QUADRO 14 – O planejamento da aula .....	142
QUADRO 15 – Tipos de atividade .....	143
QUADRO 16 – O papel do professor .....	145
QUADRO 17 – O ensino da habilidade de compreensão escrita .....	177
QUADRO 18 – O ensino da habilidade de produção escrita .....	179
QUADRO 19 – O ensino da habilidade de produção oral .....	182
QUADRO 20 – O ensino da habilidade de compreensão oral .....	184
QUADRO 21 – O ensino do vocabulário .....	187
QUADRO 22 – O ensino da gramática .....	189
QUADRO 23 – Material didático X Programa .....	191
QUADRO 24 – O planejamento da aula .....	193
QUADRO 25 – Tipos de atividade .....	195
QUADRO 26 – O papel do professor .....	197

## Resumo

Este trabalho objetiva pesquisar a formação inicial de professores de português língua estrangeira, tendo como princípios norteadores a prática reflexiva, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica. A motivação de se trabalhar com professores iniciantes foi a possibilidade de oferecer um curso de formação que desenvolvesse desde o início a junção da teoria com a prática.

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa qualitativa, de base etnográfica, envolveram filmagem de aulas, sessões colaborativas, uso de diários e entrevistas semi-estruturadas com quatro professores iniciantes do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. O levantamento desses dados ocorreu durante um ano letivo dividido em dois módulos. No primeiro módulo, os professores iniciantes trabalharam em duplas, e cada dupla assumiu uma turma. Os professores trabalharam colaborativamente na preparação, condução e discussão das aulas. No segundo módulo, os professores trabalharam individualmente em suas turmas, mas com a colaboração semanal do outro professor por meio das sessões de colaboração. A pesquisadora esteve presente, como supervisora do curso de formação, nas filmagens das aulas e nas sessões colaborativas.

Os resultados da pesquisa mostram que um curso inicial de formação de professores de PLE voltado para um processo reflexivo-colaborativo pode propiciar mudanças nas crenças do professor, acompanhadas igualmente de uma mudança na sua prática pedagógica. Além disso, esse trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor brasileiro e sobre o aluno estrangeiro.

Os resultados desta pesquisa fornecem subsídios teóricos que auxiliam na criação de um modelo de desenvolvimento profissional para o professor de PLE.

## **Abstract**

This study aims at researching the pre-service teacher education of Portuguese as a foreign language. It is based on reflexive practice, collaborative work and critical reflection. The objective of working with pre-service teachers was the possibility of offering a course that joins theory and practice from the very beginning.

The methodology used in this ethnographic research involved shooting of classes, collaborative sections, use of diaries and semi-structured interviews with four pre-service teachers from the “Centro de Extensão” at “Faculdade de Letras”, “UFMG”. Data was collected during a period of a year, divided into two Modules. In the first module the teachers worked in pairs, each of which took over a group. The teachers worked collaboratively in the preparation, application and discussion of each class. In the second module, the teachers worked individually in their classes, but with a weekly collaboration of the other teacher during the collaborative sections. The researcher was present, as the supervisor of the training course, in the shooting of the lessons and in the collaborative sections.

The results of the research show that a pre-service training course for teachers of Portuguese as a foreign language involving a reflexive-collaborative process may cause changes in the beliefs and in the pedagogical practices of the teachers. Furthermore, this reflexive-collaborative work helps the teacher in the development of a critical view of himself as a Brazilian teacher and of the foreign student.

The results of this research offer theoretical grounds that may help in the creation of a model of professional development for the teacher of Portuguese as a foreign language.

## INTRODUÇÃO

A enorme quantidade de estudos realizados sobre a formação de professores de língua estrangeira apresenta uma lacuna que já foi apontada por diversos pesquisadores, entre eles Santos (2002) e Gimenez e Furtoso (2002): o pequeno número de cursos voltados para a formação de professores de português como língua estrangeira (PLE).

Em um momento em que a língua portuguesa vem se mostrando como um ponto de grande interesse por parte de estrangeiros de diversas nacionalidades, chama a atenção o fato de haver ainda tão pouca pesquisa na área de formação do professor<sup>1</sup> de PLE. O interesse pela língua portuguesa pode ser comprovado pela grande quantidade de cursos de ensino de português como língua estrangeira oferecidos no Brasil. Também no exterior, há um aumento da procura por parte de estudantes e por centros e instituições responsáveis pela divulgação da língua e cultura portuguesa e brasileira. Podemos citar, entre eles, os CEBs (Centros de Estudos Brasileiros) e o Instituto Camões. Outro ponto que confirma o crescimento do interesse pela língua portuguesa é demonstrado pelo aumento da procura por certificação de proficiência na língua portuguesa (exemplos: CILPE – Certificado Internacional de Língua Portuguesa e o CELPE-Bras<sup>2</sup> – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), para que o estrangeiro possa trabalhar no Brasil ou validar seu diploma.

Entretanto, esse aumento do interesse por parte dos estrangeiros não está refletido na forma como temos formado o profissional para trabalhar nessa área. Segundo Gimenez e Furtoso (2002), apesar de encontrarmos vários trabalhos que justifiquem a importância de uma formação acadêmica para o professor de português para falantes de outras línguas, os cursos de Letras, de modo geral, não têm investido na capacitação de seus discentes nessa área. Uma pesquisa feita por Cavalcanti e Santos (2002) nas universidades e cursos de língua em que se ensina português como língua estrangeira mostrou que a maioria das instituições não possui um curso específico de formação de professores de PLE<sup>3</sup>. Segundo essas autoras,

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho não há distinção de gêneros para o termo professor. Assim, todos os casos serão tratados como “professor” e não como professor(a).

<sup>2</sup> No ano de 2010, a prova será aplicada em 22 instituições brasileiras e ainda em instituições localizadas nos seguintes países: Alemanha, Argentina, Austria, Bolívia, Chile, China, Colômbia, Coreia Do Sul, Costa Rica, El Salvador, Equador, Espanha, Estados Unidos, França, Guiana, Itália, Inglaterra, México, Nicarágua, Nigéria, Paraguai, Peru, Polônia, Suíça, Suriname, Uruguai e Venezuela.

<sup>3</sup> Há várias denominações para o ensino de português para estrangeiro, como Português como Segunda Língua para Estrangeiro (Meyer, 2009), mas optei por Português Língua Estrangeira por essa expressão ter se tornado referência da área no Brasil.

as instituições que trabalham com o ensino de português<sup>4</sup> como língua estrangeira enfrentam problemas de natureza variada, como o fato de muitas vezes serem convidados para ministrar esses cursos professores de outras línguas ou profissionais de outras áreas, simplesmente pelo fato de falarem o português como língua materna. Há também um grande número de professores de português como língua materna que trabalham com o ensino de PLE, mas sem ter tido experiência no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Até mesmo leigos costumam ser convidados a montar e ministrar cursos de PLE, principalmente no exterior, devido à carência de pessoal habilitado.

Outra pesquisa que aponta para a necessidade de investirmos em cursos de formação de professores de PLE é a desenvolvida por Santos (2002) com os bolsistas do Projeto Português para Estrangeiros do Centro Universitário Franciscano. Esses alunos bolsistas responderam a um questionário que visou captar a experiência acumulada ao longo do tempo em que eles participaram como professores e pesquisadores da construção dessa prática docente. Os resultados mostraram que os alunos bolsistas ingressaram no projeto para suprir a necessidade de novas perspectivas e experiências que o curso de Letras tradicional não lhes havia proporcionado até então. Todos reclamaram da falta de matérias / disciplinas que discutissem a aquisição da linguagem ou mesmo o ensino de língua. As respostas dadas pelos participantes levaram à constatação de que para ser professor de português para falantes de outras línguas (PFOL) não basta ser falante nativo do português e nem ter curso superior em outra área. Seria importante que os alunos de Letras com habilitação em português tivessem um curso específico que contribuísse para a sua formação também como professores de português como língua estrangeira.

No artigo “Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros”, Dell’Isola (2005) aponta para a necessidade das instituições de ensino de língua se tornarem entidades conceituadas e respeitadas como difusoras da língua e da cultura do Brasil. A autora aponta que para essa excelência ser alcançada, é necessária a reunião de um corpo docente com sólida formação acadêmica adquirida por meio de investimento em capacitação de pessoal, programas de aperfeiçoamento e da aplicação de técnicas de ensino atuais e eficientes.

Todos os trabalhos citados destacam a necessidade de elaboração de cursos específicos de formação de professores de português como língua estrangeira, motivo pelo qual optei por

---

<sup>4</sup> Podemos citar como exemplos de universidades que trabalham com a formação de professores de PLE, a UNB que oferece o curso de formação de professores em Português do Brasil como Segunda Língua desde 1998 e a PUC-Rio que oferece um curso de Pós-graduação Latu-Sensu .

realizar meu doutorado nessa área. Entretanto, eu proponho para esta pesquisa um modelo de curso no qual não haja um distanciamento entre as dicotomias teoria e prática, professor e pesquisador, conhecimento científico (recebido) e conhecimento adquirido<sup>5</sup> (experimental). Eu sugiro um curso que valorize o trabalho reflexivo-colaborativo, que é uma das demandas crescentes da nossa sociedade em permanente estado de transformação. As mudanças ocorrem em ritmo avançado e o professor, mais do que outros profissionais, precisa estar preparado para constantemente avaliar a sua prática, assim como estar preparado para construir de forma colaborativa, com outros professores e coordenadores, novos paradigmas, novas formas de enxergar e lidar com o ensino.

Esta pesquisa tem assim como objetivo geral verificar como o modelo de curso proposto, voltado especificamente para a formação reflexivo-colaborativa de um professor de português como língua estrangeira, influencia na prática pedagógica desse professor na fase inicial de sua formação. Para que esse objetivo fosse alcançado, outros objetivos mais específicos foram propostos:

1. verificar como um curso de formação de professores de PLE voltado para a prática reflexiva-colaborativa influencia o desenvolvimento do professor iniciante;
2. observar se o curso de formação de professores com aulas práticas desde o início propicia mudanças nas crenças do professor;
3. verificar se a mudança nas crenças (se houver) é acompanhada de uma mudança na prática pedagógica;
4. analisar como o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor brasileiro e sobre o aluno estrangeiro;
5. fornecer subsídios teóricos para a criação de um modelo de desenvolvimento profissional para o professor de PLE.

---

<sup>5</sup> Wallace (2001) define conhecimento recebido ou adquirido como as teorias, fatos, dados etc., que estão associados a uma profissão particular. O conhecimento experimental é a experiência prática, resultado da ação do profissional.



## **1 As razões para a realização desta pesquisa**

O motivo primeiro que me levou a desenvolver uma pesquisa sobre a formação de professores de português como língua estrangeira é o fato de, como dito anteriormente, haver pouco estudo na área. Um segundo motivo do meu interesse pela formação inicial do professor (de qualquer língua) é que geralmente os cursos falham ao oferecer poucas oportunidades na formação pré-serviço para que os professores comecem sua vida profissional com segurança e mais conscientes de suas ações. Diferentemente de várias outras profissões, o professor, no primeiro momento em que entra em sala de aula, imediatamente assume todas as responsabilidades relativas ao seu trabalho. Ele deve, desde esse primeiro contato com sua turma, agir como qualquer outro professor veterano com anos de profissão. Como cita Lortie (1975), geralmente a situação de um professor iniciante é mais desgastante ainda, pois ele passará por um período probatório e sua permanência na escola dependerá do seu sucesso. Isso pode causar muita ansiedade no professor em início de carreira, o que pode vir a atrapalhar o desenvolvimento do trabalho, pois quanto maior o grau de estresse, menor a percepção que o professor terá de sua prática.

A situação de formação do professor sugerida consiste em permitir que ele assuma uma turma por todo um período, e não apenas durante algumas aulas ocasionais. Assim, os professores passarão a integrar o rol das profissões que oferecem experiência prática anterior ao início da carreira.

Outro problema que acompanha os professores em início de carreira é o isolamento. As escolas não são estruturadas de forma que permitam aos professores se encontrarem e trocarem informações com frequência. Os novatos, mesmo que tenham um supervisor acompanhando-os, ficam sozinhos a maior parte do tempo. Eles têm que assumir todas as decisões relacionadas ao contexto da sala, sejam elas relacionadas a questões pedagógicas, sociais ou emocionais, antes de poderem contar com uma assistência. Por isso a importância de um curso de formação que realmente coloque o professor em situação real de ensino, mas com o diferencial do acompanhamento de um colega e de um supervisor. O professor provavelmente se sentirá mais seguro se puder contar com mais alguém com quem compartilhar suas idéias, suas dúvidas, seus medos desde o primeiro encontro com a turma. Aprender a trabalhar de forma colaborativa desde o primeiro contato com a profissão não apenas pode auxiliar o professor na sua formação inicial como também lhe dar a base para a forma como vai trabalhar ao longo de sua vida profissional. O trabalho colaborativo requer

esforço por parte das pessoas envolvidas e precisa ser aprendido como qualquer outro aspecto do ensino.

A prática reflexiva também foi um dos pontos que me levaram a trabalhar com a formação de professores de português como língua estrangeira. Espera-se atualmente que os professores reflitam sobre sua prática em todos os aspectos e estejam preparados para as eventuais mudanças que possam advir dessa reflexão. Entretanto, isso normalmente não é ensinado / trabalhado com o professor. *O que é a reflexão, quais os passos de um processo de reflexão, quais as atitudes de um profissional reflexivo* são questões não trabalhadas, mas exigidas dos professores. Por isso, a idéia desse modelo de se começar o processo de formação já tendo como base a reflexão dos vários elementos envolvidos no ensino do português para falantes de outra língua.

Outro ponto a ser discutido diz respeito à pedagogia crítica. Espera-se atualmente que todo professor consiga perceber as várias dimensões do ensino e não apenas a parte pedagógica. Como todo ensino está inserido em determinado contexto social e político, o professor não pode agir como se estivesse isolado em um terreno neutro chamado sala de aula. Como afirma Freire (1996), não existe pedagogia neutra. O professor, ao tentar atingir essa hipotética neutralidade, está na verdade mantendo as coisas como elas estão, isto é, se o professor se ausenta da sua função de agente criador e transformador da sociedade, ele está, mesmo sem saber, procurando manter a sociedade da forma como ela está estruturada. No caso específico do professor de português como língua estrangeira, sugiro dois aspectos a serem levados em consideração: a forma como os estrangeiros encaram o Brasil e os brasileiros, e a forma como os próprios professores se veem e como encaram seus alunos estrangeiros de diversas nacionalidades. Conhecer os estereótipos que os estrangeiros têm dos brasileiros e os brasileiros dos estrangeiros é um primeiro passo importante para que os professores tenham o conhecimento necessário para pensar e agir criticamente no combate ou na aceitação de posturas e imagens que nos são impostas ou que nós simplesmente reproduzimos.

Um último aspecto a ser discutido nesta tese é a importância de um curso que trabalhe o ensino da língua portuguesa em um país onde ela é falada, pois isso traz algumas especificidades. Há diferença entre se ensinar uma língua em um contexto de segunda língua ou em um contexto de língua estrangeira<sup>6</sup>, isto é, ensinar português para um estrangeiro que

---

<sup>6</sup> Ellis (1994, p.11-12) define segunda língua como aquela reconhecida como meio de comunicação entre membros de uma comunidade que falam outra língua materna. Um exemplo é o inglês, como segunda língua, sendo aprendido em países como os Estados Unidos ou a Inglaterra. Por outro lado, língua estrangeira, para o

vive no país onde a língua é falada, ou para um outro que vive no exterior. Quando se está no país onde o português é a língua materna, surgem situações novas todos os dias, uma vez que os alunos estão em contato com falantes diversos que apresentam formas e usos lingüísticos variados, muitas vezes diferentes daquelas apresentadas pelo material didático. O professor precisa estar preparado para trabalhar com essa diversidade linguística e para lidar com as necessidades específicas dos alunos que podem mudar com grande frequência. Por outro lado, quando se está ensinando a língua portuguesa em países onde ela não é a língua oficial, a apresentação de funções linguísticas pode ser mais controlada pelo professor. Isso é importante porque afeta diretamente os objetivos dos alunos, suas expectativas e deve influir, portanto, na forma como o professor prepara e conduz a sua aula. Kunzendorff (1989) já apontava para essa especificidade da aprendizagem de PLE no Brasil em pesquisa realizada com estrangeiros adultos em São Paulo. Em imersão, diariamente os alunos chegam com novas dúvidas, novos objetivos, novas formas de encarar a sociedade brasileira. Cabe ao professor descobrir como deve atender às necessidades individuais de seus alunos, as quais mudam com mais frequência do que em um ambiente mais controlado, como o de uma sala de aula de língua estrangeira fora do Brasil.

Diante dos problemas apresentados, sugere-se aqui um estudo que pretende pesquisar a formação inicial de professores de português como língua estrangeira, englobando a **reflexão crítica, a pedagogia crítica e o trabalho colaborativo**. Este estudo vai se guiar pelas seguintes questões de pesquisa:

1. O trabalho colaborativo (dois professores em sala de aula e discussões entre professores e supervisor / formador de professores) auxilia o desenvolvimento da prática docente? Como?
2. As crenças<sup>7</sup> iniciais dos professores são modificadas ao longo do curso? Essas modificações, se houver, são acompanhadas por uma mudança na prática do professor?

---

autor, acontece em países onde ela não desempenha papéis institucionais ou sociais nas comunidades em que é aprendida. Um exemplo é o inglês aprendido na França ou no Japão. Segundo Richards et al (1992), os dois termos têm sido utilizados de forma intercambiável para se referirem à língua que não é a nativa de uma comunidade. Dessa forma, usarei língua estrangeira (LE) para me referir ao ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil, uma vez que esse é um termo amplamente utilizado por linguistas brasileiros citados ao longo deste trabalho.

<sup>7</sup> Segundo Barcelos (2003), crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Pajares (1992) afirma que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças influenciam a forma como as pessoas agem. No que se refere a crenças de professores, Johnson (1994) conclui que elas se baseiam em três suposições básicas: as crenças influenciam na percepção e no julgamento do professor afetando o que ele diz e faz em sala; as crenças têm um papel crítico na forma como

3. O trabalho colaborativo-reflexivo influencia a forma como os professores trabalham a imagem que os estrangeiros fazem do Brasil e dos brasileiros, assim como a forma como eles próprios veem os estrangeiros?

Para obter respostas para essas questões, procurei utilizar os seguintes procedimentos: em um primeiro momento, busquei conhecer os professores pesquisados, por meio de questionários e entrevistas. Em seguida, foram combinadas as formas como as aulas seriam compartilhadas pelos professores em formação inicial. Após as filmagens das aulas, nas sessões colaborativas, procurou-se discutir aspectos diversos que surgiam da análise da sua prática. Esses diálogos colaborativos são parte fundamental desta pesquisa, pois demonstram a posição dos professores e possíveis mudanças no seu pensar. As gravações em vídeo das aulas permitem observar se as mudanças identificadas nos diálogos se refletem na prática dos professores.

## **2 Organização dos capítulos**

Após esta Introdução, em que apresento um panorama do ensino de PLE, seguido pelo tema do estudo, sua motivação e sua relevância no cenário da linguística aplicada e onde levanto as questões que me guiaram na execução deste trabalho, segue o capítulo 1.

Nesse capítulo, apresento os referenciais teóricos que fundamentaram as investigações realizadas. Começo explicitando a prática reflexiva, as dimensões da reflexão, as atitudes que o professor assume em relação à prática reflexiva e alguns tipos de prática reflexiva. Em seguida, apresento a colaboração como parte integrante da prática reflexiva e como necessária para a construção social do conhecimento e para a formação do professor. Ao final, apresento a ideia do professor como um intelectual transformador.

No capítulo 2, descrevo o contexto da pesquisa, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, os critérios de seleção dos participantes, assim como o perfil de cada um elaborado a partir de questionários e entrevistas. Por último, descrevo os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo 3, O Processamento dos Tópicos – Módulo 1, apresento a categorização dos dados e procedo à sua análise. Essa investigação é feita com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa relacionadas ao primeiro semestre do curso, equivalente ao Módulo 1.

No capítulo 4, discuto os dados resultantes do Módulo 2 desta pesquisa. Apresento a análise dos tópicos discutidos seguindo os mesmos procedimentos do capítulo 3. Nas Considerações Finais, retomo as perguntas de pesquisa, apresento algumas conclusões sobre o modelo de curso de formação de professores de PLE, aponto as implicações pedagógicas que podem fornecer subsídios teóricos para a criação de um modelo<sup>8</sup> de desenvolvimento profissional para o professor de PLE e abordo as limitações do presente estudo.

---

<sup>8</sup> O termo “modelo” deve ser compreendido de forma abrangente e aberta, sem imposição de limites cerceadores.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 1.1 Introdução

Neste capítulo, discuto os conceitos relacionados à formação de professores de língua. Primeiramente, apresento um histórico conciso da formação do professor para, em seguida, apresentar a prática reflexiva como um eixo norteador da pesquisa. Procuo demonstrar a importância da prática reflexiva associada a uma postura crítica que se dá através de um trabalho colaborativo que envolve o próprio professor, seus pares e o professor supervisor / colaborador. Em seguida, proponho um cenário de um curso de formação de professores de português como língua estrangeira para a execução desta pesquisa.

### 1.2 Um histórico conciso da formação de professores

É interessante mostrar um histórico conciso da formação do professor para melhor entender onde se situa esta pesquisa. Freeman e Johnson (1998) mostram que, até o começo da década de 1970, o ensino era descrito como um conjunto de habilidades discretas ou rotinas que os professores precisavam seguir na sua prática em sala de aula. A aprendizagem do aluno estaria assegurada se o professor seguisse corretamente essas rotinas. O objetivo dos programas de educação de professor era fazer com que o docente observasse o ensino em um contexto e o praticasse em outro.

Em meados da década de 1970, a pesquisa na área de ensino de línguas mudou o foco e passou a descrever os pensamentos, julgamentos e decisões dos professores. Esses processos, pesquisados e analisados, é que formariam os modelos conceituais a ser ensinados aos novos professores em programas de educação e formação: “capturar, analisar e transformar suas percepções dos eventos em sala de aula de formas similares àquelas utilizadas por professores efetivos”<sup>9</sup> (CLARK; PETERSON, 1986, p. 281)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> To perceive, analyze, and transform their perceptions of classroom events in ways similar to those used by effective teachers.

<sup>10</sup> Todas as traduções encontradas neste estudo são de minha responsabilidade.

No final da década de 1970, os pesquisadores começaram a explorar os processos mentais que os professores utilizavam no momento em que preparavam suas aulas. O professor passou a ter um papel mais ativo na educação, por ser ele quem constrói explicações sobre seu ensino. Assim, na década de 1980, as pesquisas começaram a estudá-lo com mais profundidade. As suas experiências prévias como estudante, o seu conhecimento prático pessoal e os seus valores e crenças começaram a fazer parte do processo de formação desses professores. Entretanto, foi só na década de 1990 que a educação de professores de línguas passou a reconhecer que os professores, assim como o método<sup>11</sup> e os materiais, são centrais para o ensino de língua. Em outras palavras, a formação de professores mudou o seu foco para acompanhar a mudança no papel do professor. O professor não é mais considerado alguém que simplesmente reproduz o conhecimento sobre ensinar e aprender, mas, principalmente, alguém que é capaz de produzi-lo.

No Brasil, há um grande movimento de valorização do professor nos cursos de formação de professores. Entretanto, ainda há, no ano de 2009, vários programas de educação de professores que valorizam as rotinas e os *scripts* que eram o foco do ensino na década de 1970. Esses cursos não percebem que o papel do professor mudou e que, portanto, a formação de professores deve acompanhar essa mudança. Mostrarei, a seguir, a mudança de foco no papel do professor no ensino de língua estrangeira.

### 1.2.1 O papel do professor

A mudança no papel do professor é apresentada por Kumaravadivelu (2003) como a transformação do professor de técnico passivo a um professor praticante reflexivo. No primeiro caso, a função principal do docente é passar um conteúdo através de regras claramente articuladas. Seu papel é o de um técnico passivo que tem uma bateria de conteúdo aprendido que deve passar para o aprendiz. Nessa abordagem tecnicista, o professor age como um conduto levando a informação de um lado do processo educacional, o lado do especialista, para o outro lado, o do aluno, sem que haja uma alteração no conteúdo da informação. Essa visão do docente ainda existe em muitos lugares. Ela lhe fornece um ambiente seguro no qual ele não precisa se expor, se analisar e estar sempre à procura de novas estratégias de ensino.

---

<sup>11</sup> Por método de ensino entende-se um plano geral com uma ordem de apresentação de material lingüístico. Um método de ensino é procedural (RICHARDS; RODGERS, 1986).

A abordagem que ele utiliza foi concebida e desenvolvida por um teórico e sua função é meramente executar aquilo que foi passado a ele.

Em contraposição a essa visão passiva do professor, surgiu o conceito do professor como um praticante reflexivo. Esse conceito foi desenvolvido por Schön (1983, 2000), a partir da aplicação de um projeto de arquitetura. Entretanto, seus princípios são válidos para o desenvolvimento do docente de forma geral. O autor mostra como o professor, através do seu envolvimento informado sobre os princípios, práticas e processos da instrução na sala de aula, desenvolve novas perspectivas no processo do ensino que são mais próximas da realidade do que as perspectivas desenvolvidas por especialistas afastados da prática. Assim, não cabe ao professor apenas repetir rotinas que lhe foram apontadas como o melhor caminho para o ensino, mas desenvolver seus próprios direcionamentos, baseados no seu conhecimento teórico associado à sua prática docente.

Esse novo conceito traz grandes responsabilidades para o professor que precisa agir de forma consciente para tornar-se um profissional reflexivo. O termo profissional reflexivo vai além da idéia simples de reflexão, que é inerente ao ser humano. Para tornar-se um professor reflexivo, é necessário um esforço consciente por parte desse professor que deve analisar, investigar e propor mudanças na sua prática. O professor reflexivo é responsável pelo crescimento do aluno e por seu próprio desenvolvimento tanto na disciplina estudada quanto na formação de valores e conceitos que vão além da sala de aula. Desenvolvendo a idéia de prática reflexiva sugerida por Schön (2000), Zeichner e Liston (1996) apontam cinco funções que consideram essenciais para que um professor seja um profissional reflexivo. Segundo esses autores, o praticante reflexivo:

1. examina, planeja e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula;
2. está consciente e questiona os valores que ele tem do ensino;
3. está atento aos contextos institucionais e culturais nos quais ele ensina;
4. participa do desenvolvimento do currículo e se envolve nos esforços de mudança da escola;
5. responsabiliza-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p.6)<sup>1213</sup>

---

<sup>12</sup> Examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice; is aware of any questions the assumptions and values he or she brings to teaching; is attentive to the institutional and cultural context in which he or she teaches; takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; takes responsibility for his or her own professional development.

<sup>13</sup> Essas funções estão de acordo com as competências que um formando em Letras deve ter segundo a Resolução CNE/CES, 2002.



### 1.3 A Prática Reflexiva

A mudança no papel do professor pode ser atribuída, principalmente, à idéia de prática reflexiva tal como propõe Schön (1983, 2000). O autor considera a reflexão sob dois aspectos distintos, porém complementares. Primeiramente, a reflexão pode ocorrer antes e depois da ação, no caso do ensino de línguas, antes e depois da aula. Esse tipo de reflexão é chamado de **reflexão-na-ação** (reflection-on-action). O professor utiliza essa reflexão tanto ao planejar e pensar sobre a aula que lecionará quanto depois da aula dada, ao refletir sobre o que ocorreu. Um segundo aspecto é a reflexão que é feita durante a aula. O professor, em vários momentos em sala de aula, tem de refletir rapidamente e tomar decisões em relação à sua prática. A esse tipo de reflexão Schön dá o nome de **reflexão-em-ação** (reflection-in-action). Um professor reflexivo seria, portanto, aquele que reflete tanto na ação quanto em ação. Em outras palavras, reflexão-na-ação e reflexão-em-ação são os mecanismos que os praticantes reflexivos usam para continuamente se desenvolver e aprender a partir de sua experiência.

Esses dois conceitos apresentados por Schön estão baseados em um tipo de conhecimento que advém da teoria associada à prática. A visão tradicional que apresenta a teoria e a pesquisa como algo desenvolvido longe da sala de aula e da prática do professor não tem mais lugar no modelo apresentado pelo autor. O conhecimento que o professor adquire com sua prática é chamado de “conhecimento-em-ação” e deve ser parte de qualquer pesquisa que queira investigar o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Schön (2000), há várias ações e julgamentos que o professor faz espontaneamente durante a sua aula. O docente não precisa ter pensado sobre tais aspectos anteriormente; quando eles surgem, o professor apenas reage ao que lhe é apresentado. Provavelmente, o professor não é capaz de expressar esse conhecimento-em-ação; são ações que acontecem de forma quase automática, de acordo com os acontecimentos surgidos em sala de aula. Entretanto, faz parte do ensino reflexivo pensar sobre esses aspectos e transformar esse conhecimento-em-ação que é, em princípio, tácito, em conhecimento consciente. Ao fazer isso, o professor é então capaz de examinar, criticar e melhorar os seus conhecimentos.

### 1.3.1 Dimensões da reflexão

Griffiths e Tann (1992) articularam um quadro das dimensões da reflexão que vai além da dicotomia apresentada por Schön (1983). Neste quadro as autoras sugerem que a reflexão feita pelos professores ocorre em cinco diferentes dimensões temporais; o professor se engaja em ciclos de ação, observação, análise e planejamento em diferentes níveis de consciência, todos eles valiosos e necessários para a prática reflexiva.

A primeira dimensão da reflexão sugerida pelas autoras se refere ao que Schön (2000) chama de reflexão-em-ação. Na *reflexão rápida*, como é denominada por Griffiths e Tann, o professor reflete imediatamente e automaticamente ao mesmo tempo em que está agindo. Um exemplo seria um aluno pedir uma explicação sobre um tema já explorado em sala. O professor pode pedir a um colega que o ajude, pode ele mesmo dar uma explicação ou pode pedir ao aluno que consulte algum material sobre a sua dúvida. Esse tipo de acontecimento é rotina em sala de aula, mas nem todos os professores terão a mesma resposta e nem a mesma rapidez na resposta em situações similares.

A segunda dimensão, chamada de *conserto*, também faz parte da reflexão-em-ação, com a diferença que há aqui uma pequena pausa para pensar. Essa dimensão se refere ao professor examinar sua sala de aula e seus alunos para “sentir” se há alguma coisa errada ou se está tudo correndo como o planejado. Se houver algo errado, o professor deve ajustar sua ação de forma a tornar a aula mais proveitosa. Se um professor pede aos alunos para fazer uma determinada atividade em grupo, mas percebe que os alunos estão sem interesse, apenas conversando informalmente, ele deve parar um momento e refletir sobre a melhor forma de proceder. Ele pode sugerir formas diferentes de lidar com aquela atividade ou, se for o caso, em vista de experiências passadas, deixar a atividade para ser feita em algum outro momento e fazer alguma coisa diferente que envolva mais os alunos.

A terceira e as demais dimensões são parte do que Schön (2000) chama de reflexão-na-ação. *Revisão*, ao contrário das duas dimensões anteriores que são pessoais e particulares, é frequentemente interpessoal e pode acontecer em qualquer momento durante ou depois do dia de trabalho do professor. O professor pensa a respeito dos vários pontos da sua prática e discute sobre eles com outros profissionais, como professores e supervisores. Alguns dos possíveis aspectos da prática a serem discutidos são o progresso de um determinado aluno ou grupo de alunos, o desenvolvimento das unidades a serem trabalhadas, o ritmo das aulas, etc. Como resultado dessa reflexão, os planos feitos pelo professor podem ou não ser modificados.

A quarta dimensão, *pesquisa*, envolve uma forma de pensar e agir mais sistemática e com maior enfoque em assuntos específicos. Se o professor, por exemplo, está interessado em saber por que, apesar de todos os seus esforços em conseguir o contrário, seus alunos não estão se tornando mais autônomos, ele deve desenvolver um processo de coleta de informações que pode demorar um certo tempo. A partir da análise dos resultados, das discussões com colegas ou até mesmo das observações de outros, ele pode vir a fazer uma mudança no seu plano de ação.

A quinta dimensão da reflexão é a *re-teorização e a reformulação*. Nessa dimensão a reflexão é mais rigorosa e pode levar muito tempo para ser feita. Ao mesmo tempo em que os professores examinam suas teorias práticas, eles devem considerar essas teorias em relação às teorias acadêmicas. Esse é o tipo de dimensão realizado por professores que se engajam em cursos de pós-graduação, como o mestrado e o doutorado. Se, por um lado, as pesquisas acadêmicas ajudam o professor a compreender seus problemas e a tomar decisões relacionadas a eles, por outro lado, a prática do professor enriquece e informa as teorias acadêmicas.

Griffiths e Tann (1992) acreditam que o professor deva, em um momento ou outro, se engajar em um processo reflexivo que permeie as cinco dimensões apresentadas acima. Negligenciar uma ou outra dimensão pode tornar a reflexão do professor muito superficial, impossibilitando, assim, o questionamento de suas teorias práticas e de sua prática.

As cinco dimensões sugeridas pelas autoras podem ser mais bem visualizadas no QUADRO 1 a seguir, elaborado por Zeichner e Liston (1996).

### QUADRO 1

#### Dimensões da reflexão

1. REFLEXÃO RÁPIDA	Reflexão-em-ação Imediata e automática
2. CONSERTO	Reflexão-em-ação Cuidadosa
3. REVISÃO	Menos formal Reflexão-na-ação em um momento específico
4. PESQUISA	Mais sistemático Reflexão na ação durante um período de tempo
5. RE-TEORIZAÇÃO e REFORMULAÇÃO	Longo prazo. Reflexão-na-ação informada por teorias acadêmicas

As duas primeiras dimensões sugeridas pelas autoras já fazem parte do repertório cotidiano do professor, que a todo momento precisa avaliar o andamento das suas aulas. Muitos professores, preocupados e interessados em sua prática, trabalham igualmente com a revisão, repensando as ações que tomaram e discutindo, principalmente com colegas, a melhor forma de agir, tendo em vista as dificuldades surgidas na sua sala de aula. Entretanto, mesmo que os professores já trabalhem com essas três primeiras dimensões, muitos o fazem de forma automática, sem um esforço consciente para ampliar o quadro de repertórios das possíveis formas de agir em situações similares. Em relação às duas últimas dimensões apresentadas, pesquisa e re-teorização, elas exigem um esforço maior do professor tanto em relação ao montante de estudo quanto ao tempo despendido para o seu desenvolvimento.

É importante que os professores em formação aprendam a desenvolver as cinco dimensões da reflexão de forma consciente. Smyth (1992) sugere quatro ações que podem ajudar o professor a organizar a sua prática reflexiva, levando em consideração essas dimensões. Cada uma dessas ações está relacionada a um certo tipo de pergunta. O professor precisa, primeiramente, descrever suas ações respondendo à questão: *o que faço?* Liberali (2004) sugere algumas ações e perguntas que podem ser utilizadas em contextos de formação de professores, como: *descreva sua aula; conte um pouco sobre sua turma; como a apresentação do conteúdo ocorreu?; como você apresentou o item da aula?; que atividades foram desenvolvidas?; como os alunos participaram das atividades?; como você trabalhou com o erro?*

Uma descrição detalhada da sua aula possibilita ao professor passar para a ação seguinte que é informar. A pergunta que se faz nesse momento é: *qual o significado das minhas ações?* Em contextos de formação crítica, essa etapa é fundamental, pois permite ao professor refletir sobre o significado das escolhas feitas e relacioná-las a teorias formais ou não. Segundo Liberali, algumas questões para conduzir essa etapa da reflexão seriam: *qual foi a postura do professor?; como o conhecimento foi trabalhado?; por quê?; qual foi o objetivo das interações?*

Ao compreender o que faz e o significado do que faz, o professor chega ao momento de confrontar suas ações com as teorias formais, assim como ao contexto social. Questões como as mostradas a seguir conduzem o professor na sua reflexão: *como cheguei a ser assim?; como essa aula contribuiu para a formação dos alunos?; qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino?*

Após a confrontação daquilo que faz, por que o faz e se há possibilidades de mudança, o professor passa para a etapa de reconstrução. Ele deve, nesse momento, responder à

questão: *como eu poderia agir de forma diferente?* Ao reconstruir, o professor busca alternativas para a sua ação. “No reconstruir, nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar as práticas acadêmicas” (LIBERALI, 2004, p.94). A etapa da reconstrução pode ser feita por meio de perguntas como: *como você organizaria essa aula de forma diferente;? por quê?; que outra postura você adotaria nessa atividade?; por quê?*

### **1.3.2 Atitudes em relação à ação reflexiva**

Um professor, para desenvolver sua prática reflexiva, precisa antes desenvolver três atitudes que, segundo Dewey (1933), são fundamentais para uma ação reflexiva: ter a mente aberta, ter responsabilidade e ter dedicação (estar totalmente envolvido).

*Ter a mente aberta* é saber que existe mais de um lado em qualquer questão, é verificar outras hipóteses além da sua e, se necessário, modificar crenças que estão arraigadas. Os professores que têm a mente aberta procuram examinar todos os pontos de sua prática e se perguntam continuamente o porquê de eles fazerem aquilo que estão fazendo.

*Ter responsabilidade* é examinar cuidadosamente as consequências da ação tomada. O professor deve levar em consideração de que forma o que ele faz funciona em sala de aula, por que funciona e para quem funciona. Essa forma de agir implica três tipos de consequências: (a) consequências pessoais – os efeitos da sua prática nos auto-conceitos dos aprendizes; (b) consequências acadêmicas – os efeitos da sua prática no desenvolvimento intelectual do aprendiz; (c) consequências sociais e políticas - os efeitos da sua prática nas mudanças de vida de vários aprendizes.

*Ter dedicação*, isto é, estar totalmente envolvido, significa o professor ter a mente aberta e ter responsabilidade em toda a sua vida profissional. Se o professor é dedicado, ele vai examinar regularmente suas crenças, suas convicções, sem medo dos resultados que podem advir dessa prática. É por meio dessa atitude que ele vai sempre aprender coisas novas.

Essas três atitudes fazem de um professor um profissional reflexivo, pois elas evitam que ele caia em uma simples rotina de tomar como certo e adequado aquilo que sempre foi considerado assim, sem uma análise mais profunda de seus componentes e suas implicações. Isso não vai fazer do professor um educador que nunca erra, que tem todas as respostas, mas o ajudará a se tornar um profissional totalmente engajado na educação de seus alunos, bem como na sua própria.

### 1.3.3 Tipos de prática reflexiva

Schön (2000) apresentou a reflexão como basicamente um processo solitário, que conta ocasionalmente com a presença de um supervisor, mas autores como Zeichner e Liston (1996) acreditam que a reflexão é um processo social que ocorre em contexto de aprendizagem. Assim, ao se falar em prática reflexiva, pode-se pensar em três instâncias: o professor sozinho desenvolvendo essa prática, o professor com outros colegas e o professor com a presença de um coordenador. Há vantagens e desvantagens nessas três formas de prática reflexiva.

A vantagem de o professor trabalhar sozinho é que ele pode, a qualquer momento, antes, durante ou após cada aula, refletir criticamente sobre a sua prática. A desvantagem é que, ao refletir sozinho sobre a sua própria aula, o professor não terá um “olhar” crítico externo, podendo, assim, não conseguir enxergar outras possibilidades, outras formas de perceber o que está ocorrendo. Como afirma Ur (1996), a reflexão pessoal é a fonte primária da aprendizagem profissional, mas há um momento em que ela se torna limitada. O professor corre o risco de chamar de prática reflexiva o simples ato de pensar sobre a sua aula, prepará-la e aplicá-la como vem fazendo há anos.

A presença de outros professores é considerada benéfica porque outros pontos de vista são levados em consideração, mas sem que um seja considerado mais importante ou tenha mais peso que o outro. É também uma excelente oportunidade para que outros professores, e não apenas aqueles com um problema específico, possam refletir e investigar suas formas de pensar e agir. Entretanto, principalmente no caso de professores iniciantes, é importante a presença de um profissional com mais experiência que os auxilie, entre outras coisas, na forma como conduzir a reflexão.

A prática reflexiva com a presença do coordenador (ou tutor) é, portanto, muito importante porque este traz toda a experiência adquirida ao longo dos anos em que trabalhou como professor e coordenador. Magalhães (2004) descreve as funções que o tutor deve desenvolver no processo de reflexão colaborativa: questionar (pedir aos professores que expliquem suas ações e objetivos), introduzir novos conceitos, colocar problemas para discussão, retomar falas, relacionar teoria e prática, demonstrar o próprio pensamento, explicar, demonstrar e dar sugestões de processo, e recolocar negociação de problemas. A desvantagem desse tipo de reflexão é que a opinião do coordenador pode ser sempre tomada como a correta pelo professor menos experiente, que vai acatá-la sem realmente verificar se é a melhor para um determinado contexto.

As três instâncias apresentadas são importantes e devem fazer parte do processo reflexivo do professor interessado em desenvolver sua competência profissional. Entretanto, uma ênfase é dada às duas últimas uma vez que as ideias se tornam mais reais e claras quando são comentadas e discutidas com os outros. Estudos como o de Jesus, Mello e Dutra (2007) mostram que há uma maior associação entre teoria e prática, uma maior sistematização do pensamento reflexivo quando se está inserido em um grupo preocupado em desenvolver um trabalho colaborativo. A prática reflexiva baseada na aprendizagem colaborativa é considerada, assim, extremamente eficaz na formação dos professores de uma segunda língua, como será discutido no item 2.4, “O trabalho colaborativo e a prática reflexiva”.

### **1.3.4 O papel do supervisor / formador de professor**

Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar o papel do formador de professores, o fato de esse profissional ser parte integrante do grupo no processo de colaboração (a pesquisadora é também a supervisora do curso de formação) demanda uma investigação mais aprofundada sobre as várias categorias de supervisão.

Foram tomadas como base as definições de supervisão elaboradas por Gebhard (1990), que considera o supervisor como educador e vê a interação supervisor-professor como catalizadora do processo de desenvolvimento do professor. Ele apresenta seis modelos de supervisão: diretiva, alternativa, colaborativa, não-diretiva, criativa e autoajuda / exploratória. Na *supervisão diretiva*, o papel do supervisor é direcionar, informar e avaliar o professor, assim como modelar comportamentos de ensino. Esse modelo apresenta alguns pontos negativos, como o fato de o professor se sentir com baixa autoestima ou sempre se colocar em posição defensiva. Outro fator negativo seria o fato de ser o supervisor quem define o que é um bom ensino.

A *supervisão alternativa* visa ajudar o professor iniciante que tem dificuldades em saber como agir, mas gostaria de ter possibilidades de escolha. Nesse modelo, o supervisor sugere uma série de ações para o professor, que tem a opção de escolher a que lhe parece mais apropriada. Dessa forma, a ansiedade é reduzida e o professor continua tendo a responsabilidade sobre a sua decisão.

Na *supervisão colaborativa*, o supervisor participa ativamente de qualquer decisão tomada com o professor. Os dois juntos propõem hipóteses para problemas surgidos em sala, experimentam e implementam estratégias para a sua solução. Entretanto, como salienta o

próprio autor, esse ambiente de igualdade ideal pode não ser aquilo que muitos professores estão buscando em um trabalho com o supervisor.

A *supervisão não-diretiva* trabalha com as ideias do próprio professor. O supervisor, depois de escutar o professor, faz comentários sobre o que ele entendeu da sua fala. Isso torna o professor mais consciente da forma como ele ensina e dos seus sentimentos em relação aos seus alunos. No entanto, como indica Mattos (2000), alguns professores, principalmente os iniciantes, podem se sentir ansiosos com a abordagem, uma vez que a opinião do supervisor é evitada. Muitos se sentem como se não estivessem tendo acesso às teorias sobre o assunto ou simplesmente às ideias de um profissional mais experiente.

O objetivo da *supervisão criativa* é não oferecer limites, encorajando a liberdade e a criatividade de, no mínimo, três formas diferentes: (1) ela permite uma combinação dos modelos de supervisão; (2) leva a uma mudança das responsabilidades do supervisor para outras fontes; (3) trabalha com a aplicação de pesquisas realizadas na área. Gebhard (1990) acredita que trabalhar com apenas um modelo de supervisão pode ser limitador; assim, ele sugere uma combinação de modelos diferentes, dependendo das necessidades do professor. Se o professor quer saber “o que” ensinar, o autor sugere a supervisão diretiva. Se o professor quer saber “como” ensinar, a supervisão é a alternativa. Se o objetivo é saber o “porquê”, o modelo sugerido é o não diretivo. A segunda forma de se usar a supervisão criativa é apresentar outras formas de supervisão, como a aula ser assistida e comentada por outros professores. A terceira forma seria o uso de sistemas de observação criados por pesquisadores. Dessa forma, o próprio professor poderia avaliar seu ensino a partir de termos específicos e sem julgamento de valor.

O último modelo de supervisão descrito por Gebhard, a *supervisão autoajuda / exploratória*, é uma extensão do modelo anterior “supervisão crítica”. O supervisor não é visto como alguém que está presente para ajudar, mas simplesmente como um outro professor interessado em aprender mais sobre a sua própria prática. Essa atitude deve levar o professor a querer fazer o mesmo e, dessa forma, descobrir uma forma de ponderar sobre o seu ensino por meio da autoexploração. Essa idéia está de acordo com Freire (2007, pág.47), que acredita que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.



#### 1.4. O trabalho colaborativo e a prática reflexiva

Como visto, a prática reflexiva, quando feita em ambiente colaborativo, oferece aos professores uma melhor oportunidade de construir conhecimento que associa a teoria à prática. A ideia do trabalho colaborativo se baseia na perspectiva dos estudos socioculturais desenvolvidos inicialmente por Vygotsky (2002) em relação à educação infantil e aplicado por diversos outros autores em pesquisas envolvendo adultos, entre eles Freitas (1999), Dutra; Mello; Araújo; Oliveira; Souza; Oliveira (2003), Jorge (2005) e Magalhães; Celani (2005).

O trabalho colaborativo entre professores e seus pares ou entre professores e supervisores tem se mostrado um instrumento importante na formação continuada e na reestruturação de conhecimentos por meio de uma interação dialética, pois promove a reflexão crítica e, conseqüentemente, uma melhor compreensão sobre as relações entre teoria e prática.

Projetos como o EDUCONLE<sup>14</sup> (Educação continuada para professores de língua estrangeira da UFMG – DUTRA; MELLO, 2004) e NAP (Núcleo de assessoria pedagógica para o ensino de línguas da UEL - GIMENEZ, 1999)<sup>15</sup> vêm realizando, entre outras atividades, pesquisas que envolvem a colaboração reflexiva em diversos níveis (professores em pré-serviço, em-serviço e pesquisadores de universidades) com resultados que demonstram um crescimento profissional por parte de todos os envolvidos.

Uma dessas pesquisas, realizada por Dutra e Mello (2004), mostrou que os professores em pré-serviço, quando desenvolvem a reflexão colaborativa, são capazes de fazer conexões entre a teoria e a prática, pois o que é visto em um curso de Linguística Aplicada é re-analisado à luz da experiência de ensino desses professores, fazendo com que as partes se juntem, como em um quebra-cabeça.

Jorge (2005, 2006) também demonstra que o diálogo envolvendo a colaboração e a reflexão promove a autonomia e, por conseqüência, a emancipação de professores. A autora também aponta para o fato de que os tópicos teóricos só são mencionados nos diálogos dos professores quando totalmente atrelados à prática docente. Como exemplo, podemos citar as estratégias de aprendizagem, o planejamento, o uso de L1 e L2, a motivação e a escrita. Isso

---

<sup>14</sup> Dentre os temas trabalhados no EDUCONLE, podemos citar: o papel da reflexão no desenvolvimento profissional (DUTRA; MELLO, 2004); crenças sobre o que é um bom aprendiz, sobre o processo de aprendizagem (ARAÚJO, 2004); a relação teoria-prática (OLIVEIRA, 2006); o papel da colaboração no processo de formação de professores (JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006); mudanças discursivas e na prática pedagógica (DUTRA, 2005; JESUS; DUTRA; MELLO, 2007).

<sup>15</sup> Dentre os temas trabalhados no NAP, podemos citar: a formação de professores de inglês (GIMENEZ, 2001), ensino de línguas e a sociedade (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007).

evidencia que a formação do professor, inicial ou continuada, deve sempre associar o conteúdo transdisciplinar<sup>16</sup> (teórico) à prática.

Eu me alinho a essas ideias e acredito que a integração da teoria e prática na formação inicial do professor promove um maior desenvolvimento pessoal que leva à formação de um profissional mais competente. Essa integração ocorre quando há um trabalho realmente colaborativo envolvendo todos os membros do processo. Para a observação e análise dos diálogos colaborativos ocorridos ao longo do Curso de Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira, tomei como base os 4 movimentos interacionais desenvolvidos por Oliveira (2006) em seu estudo sobre como a colaboração influi na relação teoria-prática na formação docente.

O objetivo de Oliveira (2006) em seu trabalho era o de demonstrar como a ação colaborativa entre professores de língua inglesa em formação continuada e universidade pode produzir mudanças contextuais e localizadas em sala de aula. A ação colaborativa, desenvolvida por meio do construto tensão colaborativa, se mostrou eficiente para desenvolver uma integração da teoria e da prática e para produzir mudanças em relação aos problemas do cotidiano escolar. A autora denominou tensão colaborativa a um construto discursivo composto de quatro movimentos interacionais distintos, porém interconectados. (1) O *Enunciado Gerador de Tensão* é gerador de debate colaborativo e é produzido tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras-participantes. (2) A *Tensão Colaborativa* é caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e / ou confronto e de justificativa. (3) A *Reflexão* se refere às tomadas de consciência ou às rupturas enunciadas pelos professores e, finalmente, (4) a *Ação-Transformadora* que é caracterizada pelas ações concretas de mudanças descritas pelas professoras.

A FIG.1 a seguir mostra o movimento que ocorre a partir do enunciado. Ao ser lançada uma questão que gera tensão, os outros movimentos ocorrem em um processo dinâmico e não necessariamente linear.

---

<sup>16</sup> Interdisciplinaridade: nível de associação entre as disciplinas em que a cooperação entre elas provoca intercâmbios reais, trazendo enriquecimentos mútuos. Transdisciplinaridade: etapa superior de integração, significando a construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas (SILVA, 2006, p. 1-8).

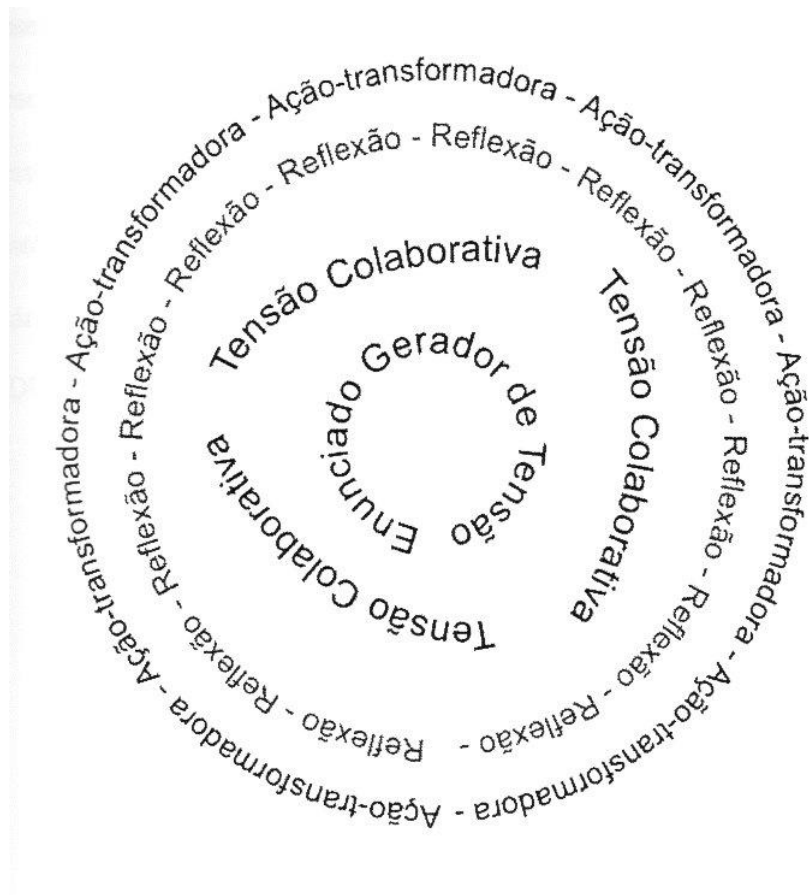


FIGURA 1 – Tensão colaborativa

Fonte: Oliveira, 2006, p. 58.

Outro trabalho que partiu do Projeto Educonle e que destaca as ações transformadoras de pesquisas de cunho reflexivo-colaborativo é o desenvolvido por Oliveira e Dutra (2008). Para as autoras, os integrantes desse tipo de pesquisa se apropriam de novos discursos e de novas possibilidades de ação docente. Segundo elas:

*Pautar o trabalho colaborativo entre professores e formadores de professores, tendo em vista as pedagogias da particularidade, da ação-prática e da possibilidade (Kumaravadivelu, 2001), implica perseguir a concretização de ações-transformadoras que, embora visem primeiramente ao micro mundo da sala de aula, incidam também sobre a escola como um todo, bem como na comunidade em seu entorno, se possível e desejável. (OLIVEIRA; DUTRA, 2009, p.111).*

As ideias defendidas por Burns (1999) corroboram as ações explicitadas por Oliveira e Dutra. A colaboração é considerada como uma ótima oportunidade de encorajar os professores a dividir problemas comuns e a examinar seus valores e crenças dentro das instituições com suas respectivas culturas sócio-políticas. A reflexão colaborativa apresenta

uma capacidade de empoderar seus membros e levá-los à possibilidade de mudanças que envolvem o sistema de ensino de forma geral.

O trabalho colaborativo, porém, apresenta dificuldades, pois representa mais que um grupo de pessoas juntas trabalhando em um mesmo projeto. É “um processo que demanda um espírito de real colaboração, uma parceria genuína com uma igual divisão de poder, liderança, pertencimento e responsabilidade”<sup>17</sup> (POTTER, 1998, p.7). Esse tipo de colaboração, porém, não é tão fácil de acontecer, pois atingir a igualdade dessa divisão é problemático, como atestam várias pesquisas na área, algumas das quais descritas a seguir.

Magalhães e Celani (2001) desenvolveram um estudo sobre a reflexão crítica colaborativa em sessões de reflexão envolvendo professores do sistema público de São Paulo. O objetivo dessas sessões era fornecer aos professores um momento de investigação colaborativa em que eles pudessem expor suas formas de pensar que eram, em grande número, conflitantes. Nessas sessões, discutia-se como os participantes avaliam e representam suas próprias formas de agir, suas intenções e seus motivos de agir e como avaliam as intenções, motivações e ações dos outros em um contexto específico. Os resultados mostraram a importância dessas sessões colaborativas para o desenvolvimento de uma educação crítica, mas, ao mesmo tempo, explicitaram a dificuldade que os professores têm de trabalhar em conjunto, tanto para refletir sobre a sua prática em resposta ao questionamento do outro quanto para examinar e questionar a prática do colega.

O problema que essas autoras encontraram aponta para o papel que os participantes devem assumir em um trabalho colaborativo. Wasser e Bressler (1996) exploraram essas questões éticas (como colaborar criticamente com seus pares) e apontaram para o desafio que é equilibrar as posições dentro de uma equipe, em que cada um deve desempenhar seu papel tanto individual quanto coletivo para a realização de um trabalho e para a solução de problemas. Embora elementos de tensão e de conflito possam surgir em trabalhos de parceria, estes não devem ser evitados por serem geradores de desavenças; ao contrário, devem ser tomados como uma tensão geradora de conhecimentos em que perspectivas divergentes podem enriquecer o resultado final. Entretanto, como afirma Potter (1998), para que o trabalho colaborativo funcione, os membros do grupo têm de ser sensíveis às diferenças de interesses e querer solucionar construtivamente os problemas quando os conflitos ocorrerem.

Outro problema que pode surgir em um trabalho colaborativo diz respeito ao tempo. Para que a colaboração genuína, com confiança e cooperação total, surja entre os membros de

---

<sup>17</sup> It is a process which demands a spirit of true cooperation, a genuine partnership and an equal sharing of power, leadership, ownership and responsibility.

um grupo, é necessária a adaptação ao outro, é necessário o desenvolvimento do espírito de equipe, que só acontece com o passar do tempo. Outros aspectos da colaboração também são associados ao tempo, como o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisa e a prática, a construção do conhecimento de cada participante, a negociação dos processos de pesquisa e das responsabilidades e considerações éticas de todos os envolvidos. Allen e Schockley (*apud* POTTER, 1998) afirmam que se não for dada uma atenção especial e cuidadosa ao gerenciamento do fator tempo, poderá ocorrer tensão e frustração. É necessário, assim, que pesquisas e trabalhos que envolvam a colaboração sejam feitas a longo prazo, fato este que motivou o presente estudo a ser desenvolvido ao longo de um ano letivo, com encontros frequentes entre todos os seus participantes.

#### **1.4.1 A colaboração e a construção social do conhecimento**

A teoria sociocultural enfatiza a construção do conhecimento através das influências culturais e sociais. Vygotsky (1981) aponta para o fato de que as pessoas se engajam em interações sociais e que elas constroem seus conhecimentos e ideias nesses contextos e a partir deles. O trabalho do autor, apesar de ter sido voltado para o desenvolvimento da criança, tornou-se valioso também para compreender a aprendizagem dos adultos em contextos de interação social, uma vez que os seres humanos são participantes ativos e vigorosos no processo da sua aprendizagem. O autor descreve assim a dinâmica envolvida nesse processo:

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois níveis. Primeiro no nível social e depois no nível psicológico; primeiro entre as pessoas como uma categoria inter-psicológica e, em seguida, dentro da criança como uma categoria intra-psicológica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. As relações reais entre os indivíduos humanos sustentam todas as funções superiores.<sup>18</sup> (VYGOTSKY, 1981, p.163)

Ao falar sobre a formação social da mente, Vygotsky (1998) desenvolve a noção da ZPD - zona de desenvolvimento proximal. O pesquisador, ao discutir os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, sugere a existência de dois níveis possíveis de ser

---

<sup>18</sup> Every function in the child's cultural development appears twice, on two levels. First on the social and later on the psychological level; first between people as an interpsychological category and then inside the child as an intrapsychological category. This applies equally to voluntary attention, to logical memory and to the formation of concepts. The actual relations between human individuals underlie all the higher functions.

identificados no desenvolvimento mental de uma criança: o desenvolvimento real (as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimentos já completados – aquilo que a criança consegue fazer de forma independente) e a zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial – o que a criança consegue fazer com a ajuda / orientação de um adulto ou a colaboração de pessoas mais capazes). Para Vygotsky, a noção da zona de desenvolvimento proximal pode tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, uma vez que mostra o conhecimento sendo gerado por meio de experiências no social e adquirido no individual.

Toda interação social, conseqüentemente, seja ela na forma de conversação, debate, enunciado gerador de tensão, questões e perspectivas divergentes, provoca o desenvolvimento de opiniões, de compreensão e de novas posições. O desenvolvimento individual é resultado de um processo de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. O conhecimento, por sua vez, é construído pela mediação da linguagem, por meio do diálogo. Potter (1998) aponta para a importância do diálogo na interação entre indivíduos e na construção do conhecimento ao mostrar que os seres humanos estão a todo o tempo engajados em diálogos, pois mesmo enquanto estão ouvindo, eles estão fazendo julgamentos sobre tudo que veem e ouvem. O que eles selecionam ou o que eles rejeitam depende da interação entre aquele que fala e aquele que ouve, depende do que é dito e de como é dito.

As diferenças das formas de pensar que surgem desses diálogos vão levar à construção social do conhecimento. Em uma colaboração genuína, espera-se que cada pessoa participe com suas perspectivas e contribuições individuais. Essas participações divergentes entre os membros do grupo devem funcionar como um andaime para cada um, no sentido da construção do novo conhecimento e da troca de novas ideias.

#### **1.4.2 A colaboração e a formação da competência profissional**

A imagem do pesquisador como uma figura isolada parece estar perdendo força atualmente e tem sido substituída pela imagem do pesquisador que trabalha em colaboração com outros participantes. Isso vai ao encontro da natureza social da pesquisa que se baseia na natureza coletiva do saber e na teoria social do desenvolvimento proposta inicialmente por Vygotsky (1986).

Wasser e Bressler (1996) desenvolveram a noção de “zona interpretativa” baseada na idéia de Vygotsky da ZPD. Essa noção foi desenvolvida quando eles estavam analisando o processo colaborativo entre pesquisadores. Para os autores, o novo conhecimento seria gerado por meio dos tipos de conhecimento, experiências e crenças que cada pesquisador traz consigo e que são compartilhados nos processos de uma pesquisa colaborativa. A zona interpretativa seria a zona de união de todas essas forças, na qual os problemas surgem e são solucionados com a ajuda de todos os envolvidos. A interpretação colaborativa leva, assim, à co-construção do conhecimento profissional. O diálogo envolvendo todos os participantes oferece oportunidades de analisar vários aspectos de um mesmo problema, saindo da superfície e alcançando níveis mais profundos de conhecimento. O resultado é um aumento do nível de consciência individual, com igual melhoria na habilidade de expressar os conhecimentos e valores envolvidos no processo. Para essa noção de zona interpretativa, o grupo é, assim, considerado como um instrumento primordial para a reflexão em uma pesquisa colaborativa.

É por acreditar na eficácia e importância da reflexão colaborativa envolvendo um grupo de pesquisa, mas por manter a mente aberta em relação às dificuldades que essa prática encontra, que sugiro que a formação inicial deva se dar dentro das seguintes especificações: desde o início da carreira, o professor deve estar em contato direto com outros professores e supervisores em um processo reflexivo-colaborativo em que todas as vozes possam ser ouvidas. Formar um profissional que atua isoladamente e depois exigir dele uma postura de colaboração me parece ser uma postura contraditória. Assim, a proposta desta pesquisa é promover um contexto no qual os professores aprendam concomitantemente a ensinar, a trabalhar e a refletir de forma colaborativa, de modo a promover a formação de sua competência profissional.

## **1.5 O Professor como intelectual transformador**

O professor como praticante reflexivo apresenta um avanço significativo na história da formação de professores, mas há outro ponto importante que não pode deixar de ser levado em consideração: o professor não está ligado somente ao que acontece em sala de aula, ele deve também prestar atenção nos fatores sociopolíticos que modelam sua prática como um profissional reflexivo.

A partir dessa preocupação, surgiu o conceito do professor como intelectual transformador. Esse conceito está baseado na Pedagogia Crítica, desenvolvida por Freire na década de 1960. Freire, um educador dos oprimidos, apontava a educação como um ato político. Não existe pedagogia neutra para Freire; ela está sempre envolvida em questões de poder e dominância e é normalmente utilizada para manter as diferenças sociais. Saviani (1994) aponta que o fracasso da escola é o êxito da escola, em outras palavras, se a educação não espera do professor e do aprendiz nada além da repetição de conteúdos, ela terá êxito no quesito transmissão de conhecimentos e reprodução da ideologia vigente, mas terá falhado na sua missão de preparar o cidadão para reformular seus conceitos e modificar a sociedade. Como a realidade da sala de aula é socialmente construída e historicamente determinada é necessária uma pedagogia que empodere professores e alunos para que possam desafiar as forças históricas e sociais. O professor crítico tem, portanto, a responsabilidade de refletir sobre os princípios ideológicos da sua prática e sobre a forma como eles estão ligados à teoria pedagógica e às questões sociais. Nas palavras de Freire:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2006, p. 77).

Giroux (1999) nomeou os professores críticos como “intelectuais transformadores”.

Para o autor,

falar nos professores como intelectuais transformadores significa dizer que eles devem ter um papel ativo na composição do currículo; pensar na inteligência como uma forma de moeda que permite aos professores terem um papel na composição da política da escola; definir as filosofias educacionais e trabalhar com suas comunidades em várias áreas de ação. Os intelectuais transformadores são conscientes de suas próprias convicções teóricas e são formados em estratégias para traduzi-las para a prática. (GIROUX, 1999, p.26).

Gimenez e Furtoso (2002) também apontam para a necessidade de os professores se considerarem intelectuais transformadores. Eles devem transformar a sua prática em um processo cíclico de desenvolvimento sócio-político-profissional, tomando a pedagogia não apenas como um mecanismo para maximizar as oportunidades de aprendizagem, mas também como um meio de transformar a vida dentro e fora da sala de aula.



Kumaravadivelu (2003) aponta as funções de um professor transformador, sumarizadas no QUADRO a seguir.

## QUADRO 2

### Funções de um professor transformador

<b>PROFESSOR TRANSFORMADOR</b>	<b>FUNÇÕES</b>
Orientado à pesquisa	Cultivar suas habilidades de pesquisa para ajudá-lo, bem como aos seus alunos, a explorar problemas sobre a vida dentro e fora da sala de aula
Contextualizado socialmente	Monitorar e responder aos contextos sócio-históricos e às dimensões de poder que os criaram. Estar atento aos efeitos que esses contextos têm nele, em seus alunos e na sociedade
Ligado ao compromisso de mudar o mundo	Perceber que o conhecimento apropriado é algo produzido pela interação do professor com o aluno em um dado contexto e agir em benefício dessa produção
Dedicado a uma arte de improvisação	Reconhecer que opera em condições de incerteza e unicidade em sala de aula e que, portanto, deve estar apto e disposto a improvisar seus planos de aula e procedimentos instrucionais
Dedicado ao cultivo de participações situadas	Promover discussões dos alunos situando a aula nas palavras, preocupações e experiências dos alunos
Estendido a uma preocupação com a reflexão crítica sobre si próprio e sobre o social	Conceituar técnicas de sala de aula que encorajam a introspecção e a autoreflexão
Modelado por um compromisso com a educação democrática auto-direcionada	Considerar formas de se ajudar e aos seus alunos a ganharem um sentido de propriedade da sua própria educação

Continua

<b>PROFESSOR TRANSFORMADOR</b>	<b>FUNÇÕES</b>
Acentuado em uma sensibilidade pelo pluralismo	Familiarizar-se com a diversidade linguística e cultural dos seus alunos e conceptualizar perspectivas múltiplas nas questões importantes para ele e seus alunos
Compromissado com a ação	Passar a ver o pensamento como o primeiro passo para a ação e continuamente desenvolver planos de ação para implementar seus pensamentos críticos
Preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos	Pensar em formas de desenvolver tanto o aspecto emocional como o lógico de seus alunos e de si próprio

Espera-se, assim, que todo professor consiga perceber as várias dimensões do ensino e não apenas a parte pedagógica. Todo ensino está inserido em um determinado contexto social e político. Portanto, o professor não pode agir como se estivesse isolado em um terreno neutro chamado sala de aula. Como afirma Freire (1996), o professor, ao tentar atingir uma hipotética neutralidade na sua prática, está na verdade mantendo as coisas como elas estão, isto é, se o professor se ausenta da sua função de agente criador e transformador da sociedade, ele está, mesmo sem saber, procurando manter a sociedade da forma como ela está estruturada.

No caso da língua portuguesa como língua materna, o caráter ideológico da neutralidade da língua ensinada nas escolas fica claro. Em outras palavras, ao ensinar a língua com um caráter de neutralidade, o professor, na realidade, está mantendo a ideologia vigente. Como apontam Cox e Assis-Peterson (1999, p. 436), a língua passou a ser vista como “um conjunto contraditório e desigual de variedades Linguísticas cujo valor era definido não por suas características intrínsecas, mas pelas extrínsecas, isto é, pela posição social, política, econômica e cultural do falante”. As variedades Linguísticas passaram a ser vistas como igualmente importantes e não como um subproduto da variedade padrão. O ensino do português padrão deixou de ser uma necessidade incondicional e passou a ser encarado como uma forma de empoderar o aprendiz, de usar as armas do dominador contra eles mesmos. Como afirmam essas autoras, “esta é a arte dos oprimidos em ação”.

No ensino de línguas estrangeiras, o inglês tem merecido um grande destaque na área da pedagogia crítica. No Brasil, os professores de inglês passaram a ser considerados pelos defensores da pedagogia crítica como alienados, acrílicos, apolíticos, cultivadores dos ideais do imperialismo norte-americano. Os professores desde a década de 1970, com a disseminação da abordagem comunicativa<sup>19</sup>, passaram a se preocupar apenas com a habilidade funcional da língua inglesa, pesquisando as melhores formas de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos. Em uma pesquisa feita por Cox e Assis-Peterson (1999), envolvendo 40 professores de diversos segmentos do ensino, ficou demonstrado primeiramente o quase total desconhecimento a respeito da pedagogia crítica e, principalmente, a ausência de interesse pelo debate político que a pedagogia crítica advoga; os professores de inglês como língua estrangeira se consideram neutros e não sentem que têm participação na imagem que o inglês e, por consequência, os países anglo-falantes passam para as pessoas. Contudo, nos últimos anos tem havido um avanço nessa área, uma vez que há vários pesquisadores, entre os quais, vários professores de língua inglesa, envolvidos no estudo da pedagogia crítica.

São fortes os indícios de que a relação existente entre o ensino de português para falantes de outras línguas e a pedagogia crítica não tem merecido o mesmo nível de interesse por parte dos pesquisadores. Foram feitos alguns levantamentos sobre a visão estereotipada que os estrangeiros têm do povo brasileiro e sobre a forma de o professor agir em sala de aula, que pode confirmar ou modificar essa imagem. Como exemplo, pode-se citar a pesquisa realizada por Silveira (1998), que mostra alguns aspectos da identidade cultural brasileira através do uso de ditados populares e clichês e a elaboração de um curso de português para estrangeiros voltado para uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional na Universidade Federal Fluminense (JÚDICE, AMORIM e SILVA, 1996).

Acredito que o professor deva estar preparado para uma discussão aberta e honesta com seus alunos a respeito de vários aspectos da cultura brasileira e da cultura dos aprendizes. Ele deve verificar até que ponto sua postura contribui para uma mudança social ou para a perpetuação do *status quo*. A compreensão da imagem estereotipada que os estrangeiros têm dos brasileiros e dos estereótipos que os próprios brasileiros têm de si e dos estrangeiros é um dos aspectos que os professores precisam levar em consideração ao trabalhar em um ambiente multicultural. Assim, os professores deveriam ter uma formação que lhes permitisse uma emancipação crítica suficiente para poderem ensinar sem se restringir a seguir ideias e

---

<sup>19</sup> Isso ocorreu em muitos lugares, apesar de a Abordagem Comunicativa apresentar um lugar para a prática da reflexão crítica.

posturas préconcebidas. Um ambiente que promova a colaboração e discussão com os colegas e supervisão é primordial para a compreensão e possível modificação das imagens / estereótipos tidos como verdades absolutas. Essa é a postura de um professor engajado: ser um intelectual transformador consciente de suas próprias convicções e com estratégias para colocá-las em prática.

## **1.6 Contextualização desta pesquisa: uma proposta de formação inicial de professores de língua**

A partir dos estudos sobre a prática reflexiva e sobre a aprendizagem colaborativa, ambas à luz da pedagogia crítica, este estudo traz uma proposta de formação inicial de professores que trabalha de forma diferenciada a dicotomia teoria e prática. Em vez de simplesmente analisar como os cursos atuais de formação estão situados, busquei oferecer uma proposta diferenciada, uma abordagem que, se bem aplicada, poderá servir de base para a oferta de cursos de *formação crítico-reflexiva-colaborativa de professores*.

Nesta proposta, a formação inicial do professor começa com um levantamento do conhecimento prévio do professor-aprendiz que inclua suas percepções como aprendiz de língua (DUTRA; MELLO, 2004). É extremamente importante que as crenças que os professores iniciantes possuem sobre o ensino e a aprendizagem sejam conhecidas e discutidas de forma crítica. A discussão dos pontos levantados pelos professores-aprendizes serve como uma referência para os estudos que serão feitos em seguida. Esta parte engloba a fase de pré-treinamento e a parte do conhecimento recebido, em que os professores vão pesquisar e ler sobre os diversos aspectos de ensino de uma língua.

Entretanto, esse conhecimento não deve vir isolado, como ocorre em diversos cursos de formação. Em vez de haver um, dois ou mais semestres de estudos teóricos, para só então o professor entrar em sala de aula como estagiário, o que se sugere aqui é que os professores-aprendizes assumam uma sala de aula desde o início de sua formação. Essa sugestão vai ao encontro do que sugere Johnson (1996) que, a partir de uma pesquisa com professores iniciantes, verificou que eles se sentem desconfortáveis em ‘ensinar’, ou dar microaulas em uma sala que não é a sua. Nesse caso, o professor aprendiz não tem nenhum controle sobre o que será ensinado e como será ensinado. Ele também não se conecta com os alunos e tem dificuldade em conhecer outros aspectos do ensino, como o contexto social.

A sugestão apresentada aqui é que os professores-aprendizes trabalhem em duplas ou, no caso de se ter um número mais elevado de professores-aprendizes, em grupos de até quatro professores. Esses professores devem trabalhar em conjunto desde o planejamento até a aplicação efetiva da aula. Essa proposta tem várias vantagens. A primeira delas seria que os professores estariam trabalhando de forma colaborativa; isso daria mais confiança aos professores em início de formação e os ensinaria desde o princípio as bases de uma prática reflexiva. Como descreve Almarza (1996), ao planejar uma aula em duplas ou mais pessoas, há uma maior racionalização do que será feito, pois o professor aprendiz deve dizer ao colega não apenas o que planeja fazer, mas, sobretudo, o porquê de ele desejar trabalhar desta ou daquela maneira.

O professor supervisor não estaria excluído desse modelo de formação, apesar de não estar envolvido diariamente com os professores. A partir de encontros frequentes em que os professores aprendizes vão discutir a respeito do que tem sido feito em aula, dos pontos que consideram positivos e negativos, o professor coordenador deve participar como mais um colaborador, sugerindo leituras, ações, fazendo levantamento de hipóteses, etc. Como uma pessoa que tem mais experiência, o professor coordenador não deve abdicar da possibilidade de dar sugestões e oferecer ajuda prática para os professores iniciantes. Esses se sentirão mais seguros com o apoio de uma pessoa que provavelmente tem muito a compartilhar na área de ensino.

Esse modelo trabalha para a formação da competência profissional, como sugere Wallace (2001). O ciclo reflexivo está presente nessa proposta desde o início, pois os professores estarão trabalhando o conhecimento recebido e com o conhecimento experimental e, a partir de um ensino colaborativo, eles poderão desenvolver a prática reflexiva, o que influenciará na sua prática e assim por diante.

Wallace (2001) apresenta um modelo de formação de professores que engloba a teoria e a prática reflexiva (FIG.2).

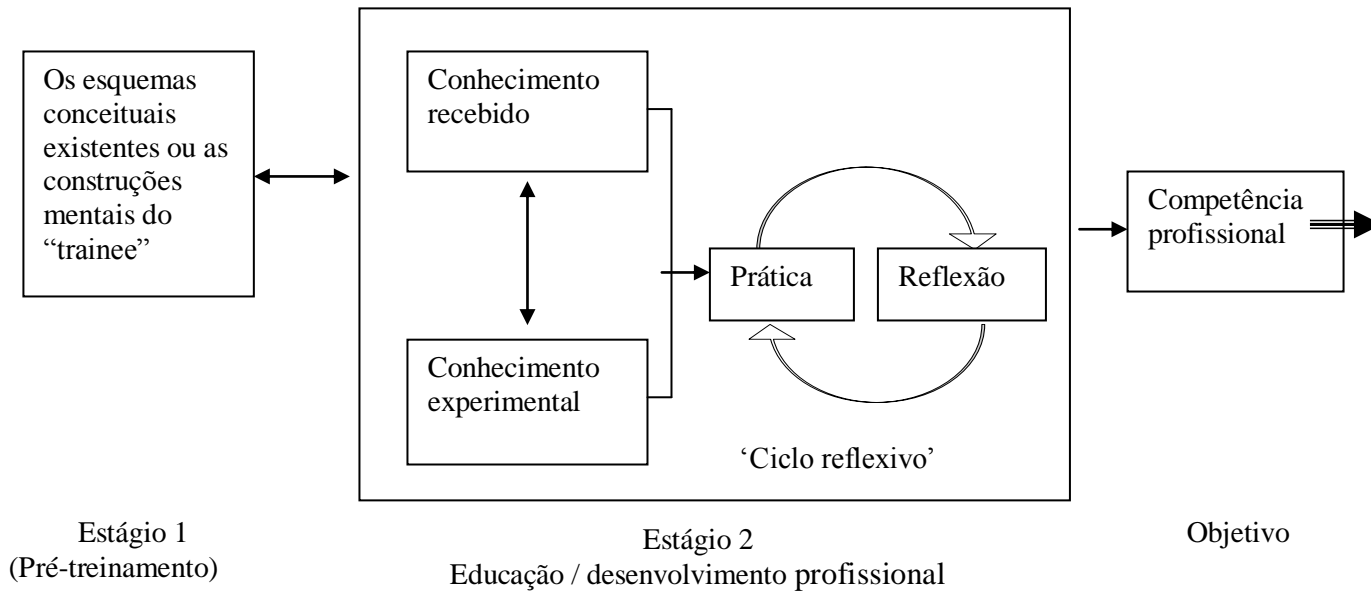


FIGURA 2 – Ciclo reflexivo

Fonte: Wallace (2001, p.49)

As vantagens para esse modelo de formação são inúmeras. A primeira delas é que o professor será o foco da formação de professores, uma vez que tudo o que diz respeito a ele, desde sua formação como aprendiz de língua, até os primeiros passos em sala de aula é parte importante do processo. Uma segunda vantagem é que os professores aprendizes estarão envolvidos no processo de ensino desde o começo. Eles não precisarão utilizar estratégias como ensinar aos colegas ou dar microaulas como estagiários. Eles estarão em contato com alunos reais, com suas necessidades, suas personalidades, seus interesses. O contexto sociopolítico também não será hipotético, mas uma realidade com a qual os professores deverão lidar, preparando-se e preparando os alunos para uma postura mais crítica. Outra vantagem diz respeito ao ensino colaborativo e à prática reflexiva. É consenso entre os pesquisadores que esses dois aspectos são extremamente importantes para se formar um profissional competente. Com esse modelo de formação, os professores-aprendizes estariam se preparando desde o início para trabalhar com outros profissionais e para avaliar criticamente seu trabalho em sala de aula. Eles não precisariam aprender posteriormente os benefícios de uma aprendizagem colaborativa, uma vez que essa é a forma como eles próprios estariam aprendendo. Uma última vantagem diz respeito ao aumento de segurança que o professor aprendiz poderia ter. Ao se formar no curso, ter a formação inicial completada, o professor já teria assumido uma turma, já teria passado por várias situações desafiadoras que

só o trabalho real em sala possibilita. E tudo isso sem ter a responsabilidade de assumir sozinho uma tarefa tão importante, pois ele teria um professor colaborador e o professor coordenador ao seu lado para respaldar ou mesmo corrigir suas ações.

## **1.7 Considerações finais do capítulo**

Neste capítulo, apresentei os fundamentos dessa pesquisa que são a prática reflexiva associada a uma postura crítica desenvolvidas por meio de um trabalho colaborativo entre os professores e o supervisor. Propus um cenário de curso de formação inicial de professores de português como língua estrangeira no qual os fundamentos descritos pudessem ser aplicados.

No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa, o perfil dos participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

#### 2.1 Introdução

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa. Além disso, discuto os fundamentos da pesquisa etnográfica e qualitativa, com base nos quais os dados foram coletados / produzidos e analisados. Em seguida, apresento um levantamento das crenças dos professores em formação sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral e sobre o ensino de PLE. Posteriormente, procuro fazer uma descrição detalhada dos procedimentos de coleta / produção e análise dos dados.

#### 2.2 A pesquisa etnográfica escolar

A pesquisa sugerida aqui é a etnográfica escolar. Ela se diferencia da pesquisa etnográfica tradicional pelo fato de seu interesse principal ser o processo educativo, os modos de interagir socialmente na escola e suas implicações para o ensino e a aprendizagem, e não a descrição da cultura (ANDRÉ, 2000). Foi selecionado esse tipo de pesquisa porque ela “ênfatiza a compreensão dos eventos a partir da perspectiva dos próprios participantes e considera esses eventos em seus múltiplos aspectos” (SÓL, 2004). Uma segunda razão para a escolha da etnografia, segundo Barcelos (2004), é que ela foca no que as pessoas dizem, em como elas agem e na tensão entre os dois lados. Isso é muito importante em uma pesquisa que procura trabalhar, entre outros aspectos, as crenças dos professores, pois elas são percebidas não apenas por meio da fala e das intenções, mas também através das ações.

Outro aspecto importante na pesquisa etnográfica é que os objetivos e as variáveis não são definidos *a priori*, mas são desenvolvidos ao longo do processo. Assim, o pesquisador etnográfico, segundo Green, Dixon e Zaharlick (2001), é sempre um participante que pode ter seu papel modificado ao longo do *continuum* e passar de um total envolvimento em certo momento a um observador mais passivo em outro. No caso específico desta pesquisa, a pesquisadora assumiu também o papel de supervisora do curso de formação. Em um momento, ela estava em sala filmando as aulas dos professores-iniciantes, tomando notas e,



em momento posterior, estava participando dos encontros para discussão, sugerindo questões e pontos a serem abordados (enunciado gerador de tensão<sup>20</sup>), assim como textos teóricos na área de ensino de línguas.

A postura da pesquisadora está de acordo com a ideia de pesquisa etnográfica, qualitativa e interpretativa desenvolvida por Cox e Assis-Peterson (2001) e Bortoni-Ricardo (2003), em que os paradigmas ético (etic) e êmico (emic) são apresentados não como extremos opostos, mas como eixos integradores. Na primeira fase da pesquisa, foi feita uma descrição e uma análise, segundo a perspectiva dos participantes, o que demonstra o caráter êmico do estudo. Entretanto, a interpretação desses dados sofreu influências por parte da pesquisadora no momento da categorização e da análise, o que tirou o caráter de neutralidade dos resultados. Assim, este trabalho se aproxima igualmente de um paradigma ético (etic). Essa perspectiva integradora é de extrema importância, porque não é possível, em uma pesquisa desta natureza, deixar de lado aspectos importantes quais sejam a colaboração e a visão dos professores e a interpretação e a análise final da pesquisadora.

Atualmente, os trabalhos de cunho etnográfico em Linguística Aplicada apontam para o respeito aos modos de agir e pensar sobre a educação escolar e sobre o conhecimento da língua e do ensino dos diversos participantes. Não há mais espaço para considerar como inferiores ou não importantes alguns participantes da pesquisa e suas impressões sobre os diversos fatores que afetam a aprendizagem. Por isso, é importante observar as várias identidades assumidas pelos sujeitos, de forma a compreender melhor a sua participação nos diversos grupos sociais de que fazem parte.

Os diferentes papéis assumidos pelos participantes nesta pesquisa são os de professores de PLE, de alunos de um projeto de formação inicial de professores e de participantes de uma pesquisa de doutorado de cunho reflexivo-colaborativo. Da mesma forma, os diferentes papéis assumidos por mim são os de pesquisadora envolvida em uma pesquisa de doutorado, de supervisora de um projeto de formação inicial de professores, e de formadora de professores. Essa distinção deve ser levada em consideração, pois ela é determinante na compreensão do contexto e na análise dos dados. Como exemplo, podemos citar o professor-aprendiz que, no mesmo dia, passa pelo papel de profissional autônomo na condução da sua aula, ao de parceiro na discussão da aula com outro professor e assume, por fim, o papel de colaborador nas sessões colaborativas ou mesmo o de aluno de um curso de

---

<sup>20</sup> Termo citado por Oliveira (2006) e apresentado no capítulo 1.

formação, ao lidar com a apresentação de alguns aspectos pedagógicos feita pela coordenadora e com a sugestão de leitura de textos específicos da área.

### **2.3 A importância da pesquisa qualitativa na formação de professores**

O paradigma qualitativo de pesquisa é apontado como o mais adequado à pesquisa com foco na formação de professores, uma vez que permite ao pesquisador tratar o contexto como ele ocorre naturalmente, sem nenhuma tentativa de controlar as variáveis que operam no contexto (BURNS, 1999). As variáveis que ocorrem de forma não-planejada ou esperada são extremamente importantes, pois podem sugerir outras interpretações além daquelas esperadas. A ênfase, segundo a autora, é na rica coleta de informações que é acompanhada de explicações dos contextos e dos participantes, muitas vezes sugeridas por estes mesmos.

Como a pesquisa qualitativa geralmente envolve um pequeno número de contextos ou participantes, geralmente não há uma tentativa de generalização das suas descobertas para grandes populações. Entretanto, segundo Oliveira (2006, p. 48) é uma preocupação atual utilizar a pesquisa qualitativa e etnográfica como um meio de “re-alimentar a academia e a prática profissional, por meio da reflexão individual do docente acerca de sua atuação (como no caso da pesquisa reflexiva)”. A autora acrescenta ainda que também é grande a preocupação no sentido de fornecer subsídios para empreender uma ação conjunta em colaboração com outros professores e pesquisadores (como no caso da pesquisa colaborativa).

A pesquisa qualitativa tem igualmente um compromisso com suas consequências políticas (Jorge, 2005). O pesquisador deve, assim, guiar-se por critérios como os sugeridos por Lincoln (*apud* JORGE, 2005), que incluem, entre outros: a) explicitação da posição da qual o autor de um texto fala, uma vez que não existe uma pesquisa totalmente objetiva sem o ponto de vista do autor; b) apresentação de uma subjetividade crítica, o que permite ser sensível à voz do outro; c) reconhecimento da importância da contribuição dos participantes na pesquisa e retorno a eles dos resultados; d) escrita não para o próprio benefício, mas também para o benefício dos participantes.

A escolha da pesquisa etnográfica com sua abordagem qualitativa foi uma forma de me posicionar a favor de estudos de longo prazo que promovam possibilidades de mudanças e aprendizagem por parte de todos os seus participantes.

## 2.4 A proposta de formação inicial de professores de língua

Como foi visto no capítulo 2, para a formação do professor de forma *colaborativa-reflexiva-crítica* sugeri a promoção de um curso que levasse todos esses aspectos em consideração. Nessa proposta de curso, os professores iniciantes deveriam trabalhar de forma colaborativa-reflexiva ao unir a teoria à prática na condução de suas turmas e de forma crítica ao discutir e avaliar os resultados. O curso foi desenvolvido ao longo de um ano letivo, dividido em duas etapas. Na primeira etapa, havia quatro participantes (separados em duplas); na segunda, dois participantes trabalhando com turmas distintas. A organização desse curso será mostrada a seguir.

### 2.4.1 A organização deste curso de formação de professores de PLE

O curso sugerido aqui foi dividido em dois módulos (segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008). No Módulo 1, cada dupla de professores assumiu uma turma<sup>21</sup>. Eles trabalharam de modo colaborativo e reflexivo em todos os momentos, desde a preparação até a discussão ocorrida após as aulas dadas. A cada quinze dias, eram feitas as sessões colaborativas com cada dupla em separado. Esse primeiro módulo é primordial para professores iniciantes, pois eles podem contar com a ajuda presencial de um colega durante as aulas, o que lhes proporciona mais segurança. O Módulo 2 apresenta um formato que leva em consideração o objetivo central do curso de formação: preparar o professor de PLE para sua vida profissional. Assim, nesse segundo semestre, cada professor assumiu uma turma individualmente. O objetivo é que eles continuassem a trabalhar em conjunto na preparação e discussão, excetuando o momento da condução das aulas. Os encontros para discussão com a supervisão também continuaram a acontecer com a mesma regularidade.

No caso específico desta pesquisa, no primeiro módulo, quatro professores voluntários se dividiram em duas duplas. Dois professores assumiram uma turma de nível básico 1 (Alice e Luana<sup>22</sup>) e os outros dois (Andréia e Tiago) uma turma de conversação. A dupla formada por Alice e Luana iniciou seus trabalhos um mês após a dupla Andréia e Tiago, devido a problemas na formação da turma e na alocação de uma sala de aula. Após esse primeiro

---

<sup>21</sup> As turmas faziam parte do curso de Português Língua Estrangeira do Centro de Extensão da UFMG. O Módulo 1 equivale ao período de formação dos professores que antecede a prova didática para ingresso no Cenex como estagiário contratado.

<sup>22</sup> Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes como sugerem Bogdan e Biklen (1998).

módulo, os professores deveriam fazer o exame para ingresso no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. Entretanto, dois desses professores, Tiago e Luana, não participaram dessa etapa por motivos diversos: Tiago estava tendo dificuldades em conciliar seu trabalho na Iniciação Científica com as aulas do curso e Luana ainda não se sentia totalmente confiante para a condução de uma turma individualmente. Assim, o segundo módulo contou com a presença de apenas duas professoras. Cada uma assumiu duas turmas: uma de nível básico e uma de nível intermediário. As sessões colaborativas desse módulo funcionaram de forma alternada. Em uma sessão, discutia-se a respeito das turmas de nível básico e, na sessão seguinte, das turmas de nível intermediário.

## **2.5 Instrumento de coleta de dados**

A coleta de dados foi feita ao longo de um ano letivo, dividida nos dois módulos já descritos. Foram utilizadas duas categorias de ferramentas sugeridas por Sagor (1993) como fonte dos dados da pesquisa: ferramentas para capturar aspectos do dia-a-dia (diário, gravação e vídeo) e ferramentas para o questionamento (entrevista, questionário).

### **2.5.1 Entrevistas semiestruturadas**

Os professores em formação foram convidados a conceder entrevistas semiestruturadas no início, ao final do primeiro módulo e ao final da pesquisa. Esse procedimento teve como objetivos verificar os esquemas conceituais existentes ou as construções mentais dos professores-sujeitos anteriores à pesquisa (crenças); obter informações mais detalhadas sobre o processo de reflexão dos participantes; e checar se ao longo do processo os tipos de reflexão feitos pelos participantes e seus esquemas conceituais ou construções mentais se modificaram e se essas modificações apareceram na sua prática.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por apresentar várias vantagens em relação à entrevista estruturada, que tem perguntas preestabelecidas e fechadas. Ela dá mais liberdade ao entrevistando e permite que o pesquisador tenha mais flexibilidade na apresentação dos questionamentos e, com isso, conheça melhor o entrevistado.

Antes da realização da entrevista, foi pedido aos professores que preenchessem uma ficha (Ficha do Professor – APÊNDICE A) contendo informações sobre diversos temas como o professor, a língua portuguesa, a aprendizagem, o ensino, o programa e o currículo, a avaliação e o erro. A partir dessas informações, foi feito um roteiro para a realização das entrevistas com os professores.

### **2.5.2 Uso de diários**

Os professores participantes mantiveram um diário no qual registraram suas reflexões, emoções e pensamentos em relação às aulas dadas. Esses diários permitiram acompanhar o desenvolvimento do professor e suas relações com o outro professor e com a coordenação. Para Liberalli (2004), os diários são considerados uma ferramenta fundamental para a reflexão, pois permitem que os professores possam refletir sobre suas ações (o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem) e analisar as possíveis melhorias ao longo do tempo, assim como os dilemas vivenciados por eles. Segundo Sagor (1993), a coleta de dados por meio de diários, ao mesmo tempo em que requer um pequeno investimento de tempo por parte do professor, oferece informações valiosas para a pesquisa. Um roteiro amplo e aberto para a escrita desses diários (APÊNDICE B) foi oferecido aos professores, contudo a decisão sobre o que escrever cabia a eles.

### **2.5.3 Uso de gravações**

Quinzenalmente, era filmada uma aula dos professores em formação (seis aulas da dupla 1 e quatro aulas da dupla 2<sup>23</sup> no Módulo 1 e quatro de cada professor no Módulo 2); também foram gravados (somente em áudio) os encontros de reflexão interativa sobre as aulas observadas. As aulas gravadas tinham a duração de 1 hora e quarenta minutos, enquanto os encontros variavam em torno de 1 hora e meia e duas horas.

Os cronogramas de filmagens das aulas estão apresentados nos QUADROS a seguir:

---

<sup>23</sup> Essa diferença no número de gravações deveu-se ao fato das aulas do Básico 1, conduzidas pela segunda dupla, terem começado mais de um mês após o início do semestre letivo.

## QUADRO 3

Cronograma de filmagens das aulas de Andréia e Tiago – Módulo 1

Filmagem das aulas	Data
Aula 1	28/08/07
Aula 2	10/09/07
Aula 3	28/09/07
Aula 4	19/10/07
Aula 5	26/10/07
Aula 6	09/11/07

## QUADRO 4

Cronograma das filmagens das aulas de Alice e Luana – Módulo 1

Filmagem das aulas	Data
Aula 1	26/09/07
Aula 2	03/10/07
Aula 3	31/10/07
Aula 4	07/11/07

## QUADRO 5

Cronograma das filmagens das aulas de Andréia e Alice – Módulo 2

Filmagem das aulas	Data	Professor
Aula 1	25/03/08	Andréia
Aula 2	01/04/08	Alice
Aula 3	08/04/08	Andréia
Aula 4	15/04/08	Alice
Aula 5	13/05/08	Alice
Aula 6	27/05/08	Andréia
Aula 7	03/06/08	Alice
Aula 8	10/06/08	Andréia

O uso de gravações em vídeo permite analisar a aula em inúmeros aspectos, evitando distorções da realidade, pois o vídeo grava tudo sem escolher um aspecto em detrimento de outro. Foi escolhido como melhor ângulo para a colocação da câmera a lateral da sala, com o professor sendo mostrado como ponto principal, mas com alguns alunos aparecendo ao fundo de forma a mostrar a interação entre professor-aluno. A câmera foi pouco movida para que tanto ela quanto a minha presença fossem notadas o mais minimamente possível. Não houve edição do filme. Ele foi gravado continuamente e sem alterações do ângulo da câmera. Segundo Erickson (2006), a vantagem desse tipo de gravação é que ela fornece uma gravação

contínua e com boa cobertura da interação social, que é até certo ponto neutra, pois a câmera não pensa ou faz escolhas enquanto grava.

Nesta pesquisa, serão respeitadas e seguidas todas as normas do Conselho de Ética quanto à autorização da divulgação das informações.

#### **2.5.4 Notas de campo**

No papel de pesquisadora procurei registrar tudo o que me chamou a atenção, isto é, aquilo que observei no decorrer da coleta de dados, principalmente na sala de aula. Essas notas foram importantes nas sessões colaborativas, pois puderam ajudar a apontar alguns acontecimentos que não ficaram evidenciados na gravação. Elas serviram como dados em potencial que viriam a ser complementares e que geraram discussões e pesquisas por parte de todos os envolvidos.

Outro aspecto importante é que a observação das salas de aula *in loco* e a utilização das notas resultantes foram fundamentais para conhecer melhor o cenário e os contextos em que os professores atuaram. Alguns comentários, gestos e ações não captados pela câmera e registrados nas notas de campo foram essenciais para a identificação do conjunto de regras explícitas ou não, que regem a sala de aula dos professores participantes.

#### **2.5.5 Encontros: sessões colaborativas**

As sessões colaborativas podem ser definidas como um espaço de interação em que todos os membros participam de forma cooperativa na discussão de temas, na sugestão e na análise de ações e posturas, visando a uma melhor atuação e formação. As sessões não foram orientadas por apenas um conteúdo temático, uma vez que os professores em estágio inicial, em contato com a turma, tinham a necessidade de discutir vários temas relacionados, principalmente, à sua prática pedagógica.

### Módulo 1

Após a gravação de cada aula, foi feita uma sessão de visionamento. Os professores assistiam às suas aulas e, a partir da gravação, eles apontavam os tópicos ou aspectos que mereciam discussão e investigação. Segundo Zeichner e Liston (1996), um dos elementos cruciais para a ação reflexiva é o exame das consequências de nossas ações. Assim, sugeri que

os encontros fossem iniciados com o professor fazendo uma consideração sobre os objetivos, tanto gerais quanto específicos, da aula assistida. A partir do levantamento desses objetivos, e pela observação da aula, a discussão foi se desenvolvendo com a participação efetiva de todos: os dois professores responsáveis pela aula e eu, na condição de supervisora e pesquisadora.

## Módulo 2

No segundo módulo, devido ao fator tempo, os professores não puderam acompanhar as aulas uns dos outros. Assim sendo, a gravação tornou-se o principal recurso para as sessões colaborativas. Quatro aulas de cada professor foram gravadas. Depois foram assistidas e comentadas por todos os participantes em momentos distintos previamente agendados. Essas observações foram apresentadas e discutidas nas sessões colaborativas que aconteciam sempre na mesma semana da aula gravada.

### **2.6 Material utilizado nas sessões colaborativas**

Nas nossas sessões colaborativas, além de discutir aspectos práticos da sala de aula, havia a leitura de textos teóricos sobre os assuntos que mais interessavam aos professores naquele momento da sua vivência em sala. Os textos eram normalmente escolhidos logo após o acompanhamento das aulas e tinham uma ligação direta com algum aspecto a ser discutido nos encontros colaborativos.

Nos primeiros encontros, seguindo as necessidades dos professores, foram escolhidos textos teóricos sobre o ensino de línguas estrangeiras. Os temas escolhidos para a leitura tiveram uma ligação direta com as categorias analisadas nos Capítulos 3 e 4. Assim, o maior número de textos, entre eles os de Brown (2001) e Harmer (1991), ficou por conta das abordagens e métodos de ensino. Além desses autores, foram escolhidos Dell'Isola (2001) para o trabalho com a habilidade de leitura; Motta-Roth (2006) para o trabalho com produção escrita; Marcuschi (2005) e Lopes-Rossi (2005) para o trabalho com gêneros textuais tanto para a leitura quanto para a produção escrita. Quanto ao trabalho com vocabulário, foram discutidas as ideias de Coady (1994) e Hatch e Brown (1995). Em relação ao ensino do português como língua estrangeira, foram inúmeros os textos trabalhados como Dell'Isola (2005), Mendes (2002), Meyer (2002) e Almeida Filho (2002). Nem todos os textos foram



lidos na íntegra pelos professores. Em alguns casos, para facilitar a discussão nos nossos encontros, foram apresentados quadros ou esquemas. Em outros, apresentei parte do referencial teórico deste estudo que aborda temas diretamente relacionados ao dia-a-dia do professores em um processo de aprendizagem reflexiva-colaborativa.

## **2.7 Participantes da pesquisa**

Os participantes deste projeto se voluntariaram e foram escolhidos mediante o seguinte critério: nunca ter trabalhado como professor de português como língua estrangeira, ter disponibilidade para encontros semanais e estar disposto a trabalhar colaborativamente no atendimento de uma turma com outro professor. A escolha do parceiro pelas duplas foi, a princípio, feita pelos próprios participantes. Entretanto, em uma das duplas, devido à desistência de um professor, outra professora foi chamada, formando, assim, uma dupla não escolhida pelos próprios membros. Para esta pesquisa foi sugerido aos professores o uso de pseudônimos com o intuito de preservar sua identidade.

Os perfis dos participantes descritos a seguir foram feitos a partir de um levantamento das crenças dos professores em formação sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral e sobre o ensino de PLE em particular. Os instrumentos utilizados para esse levantamento foram a Ficha do Professor (preenchida pelo professor antes do curso de formação) e uma entrevista semiestruturada elaborada a partir dos dados obtidos nessa ficha.

### **2.7.1 Andréia (Dupla 1)**

Andréia tem 21 anos e estuda na Faculdade de Letras da UFMG, com habilitação em Português e Francês. Além de estar estudando francês há dois anos no curso de graduação, ela faz aulas de inglês no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (Cenex). A experiência anterior como professora foi de apenas uma semana como substituta de português para estrangeiro.

A professora apresenta várias críticas no que diz respeito ao modo como a língua inglesa é ensinada no Cenex, mais precisamente, ao fato de o professor somente seguir o livro e sempre pedir aos alunos que trabalhem em duplas. Já a visão que ela tem das aulas de francês é mais positiva, com o professor ocupando um lugar de destaque e sugerindo várias atividades controladas de aprendizagem.

### **Papel do Professor**

Para Andréia, o professor tem que ter simpatia e competência, pois ele é o responsável pela aprendizagem dos alunos. Essa é a visão típica do professor técnico passivo (KUMARAVADIVELU, 2003), que tem um conteúdo a ser transmitido para o aluno. Em suas palavras: *“Eu gosto de ver que o professor tem prazer de passar a matéria.”* Segundo Andréia, se o professor demonstrar desânimo ou insegurança em relação à matéria, os alunos não aprendem: *“Eu gosto muito quando (...) o professor consegue passar de uma maneira clara e não tão monótona uma matéria.”* Essa imagem do professor como transmissor de um conhecimento fica clara quando ela relata um caso de uma professora que ela considerava como *“não competente”*, pois não cumpriu a ementa do curso e os alunos ficaram sem aprender o conteúdo do semestre em questão. Andréia acredita que o professor deve ter formação superior, ter muito conhecimento, conteúdo e saber transmiti-lo. Segundo ela: *“Uma das principais funções da escola e do professor é passar conteúdo, é transmitir conteúdo.”*

### **Informações sobre a Língua Portuguesa**

A professora acredita que o português seja uma língua tão difícil de aprender quanto as outras. O aspecto mais difícil na aprendizagem do português é a gramática, pois ela não corresponde à realidade falada. Segundo ela, o professor ensina uma coisa, mas na realidade *“nem tudo funciona como se diz ali na língua.”*

### **Concepções sobre ensino-aprendizagem**

A visão de aprendizagem da Andréia é bastante ampla, uma vez que ela acredita que é um processo pelo qual todos passam, não só na sala de aula, mas na vida. Em relação à aprendizagem de uma língua, ela acredita que o aprendiz deve procurar um curso e dedicar algumas horas extras ao estudo. A principal fonte de conhecimento do ensino é o professor, que tenta maximizar a transmissão do conteúdo por meio de atividades como músicas e textos cotidianos como os jornais e jogos. Apesar dessa visão sobre a aprendizagem, a professora reconhece que não entende de metodologia de ensino, que já ouviu falar em abordagem comunicativa, mas não sabe bem o que é isso. Como aluna de língua, ela prefere a forma como a língua francesa é ensinada, pois *“dão muito exercício.”* O que não a atrai muito nessa abordagem é o uso da repetição. Segundo ela, a repetição é importante para se trabalhar a conjugação verbal, mas não deve ser usada excessivamente. Com relação ao ensino da língua inglesa, ela só consegue perceber que é muito centrado no livro didático.

O tipo de aluno ideal para Andréia é aquele interessado, respeitoso e questionador: “*eu espero isso, que os alunos demonstrem interesse, que perguntem, que tenham dúvidas mesmo, que eles discordem de algumas coisas, que eles mostrem o que acham.*”

Em relação a quem deve utilizar o maior tempo de fala em sala de aula, ela cita o aluno, pois “*é bom que os alunos falem muito.*” Quanto ao tipo de atividade e a forma como é aplicada (individual, em duplas ou em grupos), ela cita trabalhos em grupo como os melhores a serem utilizados, pois isso é mais enriquecedor. Ela não tem um bom conceito sobre trabalhos em duplas, porque é feito em excesso no curso de inglês que ela segue no Cenex.

### **Concepções sobre o programa e o currículo**

A professora apresenta uma visão contraditória em relação ao programa a ser seguido. Ela afirma que o mais importante em um programa é o interesse do aluno, mas, ao mesmo tempo, diz que não sabe até que ponto vai basear seu ensino nos objetivos do aluno. Andréia percebe que os alunos, por estarem no Brasil, trazem dificuldades diferentes que ela, de alguma forma, tem que ajudar a resolver. No entanto, ela acredita que deve se basear no objetivo do curso para preparar suas aulas. Segundo ela, cabe ao professor dizer aos alunos o objetivo da aula. O livro didático no caso específico do português para estrangeiro serve como programa, pois é ele que vai determinar o conteúdo a ser trabalhado. Ele deve, assim, ser visto como a base para as aulas, mas não elas não devem ficar restritas a ele.

A cultura tem um papel muito importante no ensino do português, porque a cultura influencia a língua. Andréia tem a intenção de trabalhar com materiais autênticos (ela os denomina material cotidiano), mas diferentes daqueles que os estrangeiros já têm contato por estarem vivendo no país. Como ela mesma coloca: “*Eu tenho que trazer coisas diferentes para eles falando um pouco mais sobre o Brasil, sobre o lugar que eles vivem, que nem a gente às vezes sabe, né?*”

### **Concepções sobre a avaliação e o erro**

Andréia acredita que a avaliação deve abordar as macro-habilidades, mas não deve se preocupar com algumas micro-habilidades como a pronúncia. Segundo ela, é inevitável que o aluno fale português com sotaque, assim como é *impossível* um brasileiro perder o sotaque a não ser que conviva na língua desde pequeno.

Ela pensa em cobrar todo o conteúdo ministrado no semestre na avaliação uma vez que, se foi ensinado, é porque é relevante.

Em relação aos erros, ela ainda não tem uma visão muito clara de como corrigi-los. Ela tem a intenção de falar com o aluno individualmente, pois, como aluna, não se sentia confortável quando o professor a corrigia em frente a todos na sala de aula. Quando a correção for feita durante a aula, ela prefere a correção em grupo, sem apontar erros individuais.

### **Expectativa em relação ao curso de formação de professor**

Andréia sente que é inexperiente e que tem muito que aprender. Ela espera melhorar muito a sua atuação na sala de aula, uma vez que as duas aulas que ela deu não lhe trouxeram muita experiência: *“Eu espero aprender muita coisa, melhorar muito. Eu acho que vai ser muito bom pra mim, pra minha formação.”*

#### **2.7.2 Tiago (Dupla 1)**

Tiago tem 21 anos e faz o curso de graduação na Faculdade de Letras da UFMG, com habilitação em português e italiano. Ele está no terceiro ano do curso. Além do português e do italiano, ele tem conhecimento de inglês, pois estudou a língua da quinta série ao terceiro ano do Ensino Médio e continua a estudar na graduação. Ele nunca trabalhou como professor de línguas em escolas, mas já deu algumas aulas particulares.

### **Papel do Professor**

Tiago acredita que o professor deva ser um mediador, que ele deva estar no mesmo nível dos alunos e não em uma posição superior. O professor deve mostrar que todos estão ali com um mesmo objetivo, pois isso motiva a todos e melhora o desempenho. O professor ruim é aquele que *“parece que faz a aula só por obrigação e não dá valor nenhum ao aluno.”* Se isso ocorre, um clima ruim se estabelece na sala de aula e o aluno não fica confortável para aprender. *“Clima confortável”* é o ideal, para Tiago, de como uma sala de ensino de línguas deve ser, e é função do professor *propiciar ao aluno um ambiente no qual ele aprenda o máximo possível o tema dado.* Tiago acredita que o professor deveria ter formação em didática e em retórica. Ele gostaria que essa formação não fosse baseada em teorias antigas, mas voltado para a reciclagem e atualização do professor.

### **Informações sobre a Língua Portuguesa**

Segundo Tiago, cada língua tem suas particularidades, não existindo uma língua difícil de aprender. No caso do português, a pronúncia e a estrutura da língua (ex. flexão dos verbos) são os aspectos mais difíceis. O curso de português deveria ser mais voltado para o uso falado e informal da língua, com o posterior estudo / aprofundamento da modalidade padrão. Em relação à pronúncia, ele compartilha da opinião de Andréia que diz que o importante é se fazer entender, independentemente do sotaque.

### **Concepções sobre ensino-aprendizagem**

A definição de aprendizagem de Tiago é *“uma situação ideal na qual o aluno é inserido no contexto daquilo que está aprendendo e é motivado a sempre buscar mais conhecimento.”* Segundo Tiago, não adianta o professor só ensinar a língua, a gramática, as regras, o importante é o fato de o aluno se sentir usando a língua, tendo mais contato com seu uso e com a cultura do país. Em outras palavras, mesmo sem denominar a concepção de ensino-aprendizagem, Tiago está de acordo com alguns pressupostos da abordagem comunicativa, pelo fato de ele acreditar que a metodologia ideal seria aquela que tivesse um equilíbrio entre a gramática, as funções e a comunicação: *“Eu acho que tem que ser um equilíbrio assim [...] acho que o ideal em uma sala de aula é uma coisa mais comunicativa, mais de interação mesmo. Claro que com atividades também.”* Ele acredita no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (*“o professor tem que instigar o aluno a buscar mais”*) e define ensino eficaz como aquele que funciona de acordo com o ritmo e os limites do aluno.

Em relação à gramática, ele acredita que não se deve exigir do aluno a mera memorização de frases, mas deve-se dar a ele a oportunidade de entender como a língua funciona, pois isso o torna capaz de usar a criatividade, isso o torna mais livre para trabalhar com a língua. Ele também acredita que a nomenclatura é interessante e facilita a compreensão do funcionamento da língua.

Assim como Andréia, Tiago espera que seus alunos assumam uma postura de interesse no assunto dado. Para ele, a repetição tem o seu valor, mas não deve ser *“o principal método”* como acontece nas suas aulas de italiano que trabalham com repetição de *“drills”*. Ele acredita na diversificação dos tipos de aprendizagem: individual, em duplas e em grupos, mas acha que há certo exagero nas vezes que os professores do curso de inglês pedem para que os alunos trabalhem em dupla e em grupos. Ele acredita que nem sempre o aluno fica confortável

trabalhando dessa maneira e não tem a oportunidade de ver sozinho o que ele é capaz de fazer, de lembrar o assunto que acabou de estudar.

Na parte da fala, o professor deve agir como um mediador em um debate, dando oportunidade a todos de participar, sem perder o controle da situação. “*Então o professor vai falar até o limite que é necessário*” e depois cabe aos alunos prosseguirem.

### **Concepções sobre o programa e o currículo**

Não está muito claro para Tiago a função do livro didático: em um momento ele diz que o livro não deve ser a base do curso, mas algo complementar. Ele acredita que o curso deve ser igualmente baseado em diversos outros materiais, como cartazes, jogos, dramatização. Em um momento seguinte, ele afirma que o livro didático (no caso, a apostila) deve ser o guia do curso, mas não deve ser usado como uma coisa fixa. O livro dá o direcionamento e outros materiais ajudam a formar o curso. Em suas palavras: “*Acho que não é interessante seguir o material certinho assim, porque senão o aluno pega o livro e estuda em casa.*”

Tiago explica que um curso de línguas deveria ser baseado tanto nas necessidades do aluno quanto nos objetivos do curso. Primeiro, deve-se verificar o que o aluno está procurando, mas não se basear apenas nisso. É necessário que haja também alguns objetivos já definidos pelo curso. Quanto ao contato diário, o professor, no começo da aula, deve expor o objetivo do dia, para que o aluno entenda o que deveria aprender. Se o professor não expõe seu objetivo, o aluno fica se perguntando aonde ele quer chegar.

Tiago considera que língua e cultura são complementares, a língua sendo a principal característica da cultura. Ambas representam o povo, assim “*o ensino da língua tem que ser junto da cultura.*”

### **Concepções sobre a avaliação e o erro**

Tiago diz que a avaliação deve abordar as habilidades de forma integrada. Nem todo o conteúdo trabalhado deve constar dessa avaliação, mas apenas o principal para a formação do aluno. Há algumas partes do conteúdo que são consideradas como um complemento. Da mesma forma, nem todo erro deve ser corrigido, mas somente aqueles relacionados ao conteúdo ensinado.

Durante a aula, Tiago acredita que não se deve corrigir o aluno enquanto ele estiver falando. Deve-se esperar que termine e, por meio de algum exercício, mostrar que determinado ponto não está correto.

### **Expectativa em relação ao curso de formação de professor**

Tiago espera um curso que dê a ele a oportunidade de se conhecer, de avaliar o que está fazendo, repensar o que deve ser mudado e agir de forma a alcançar essa mudança. *“Espero isso: alguma coisa que possa adicionar, que possa mudar. Assim, analisar mesmo, pra ver como é que eu tô, pra ver como é que eu posso mudar.*

### **2.7.3 Luana (Dupla 2)**

Luana tem 21 anos e faz bacharelado em Língua Inglesa na Faculdade de Letras da UFMG. Ela estuda a língua há pouco mais de dois anos e já trabalhou como professora particular de português, dando aulas de reforço para alunos do Ensino Fundamental.

A princípio, ela participaria desse projeto com uma amiga, mas essa desistiu um pouco antes do começo das aulas. Dessa forma, foi sugerida outra pessoa para o trabalho. O fato de estar trabalhando com uma pessoa desconhecida teve influência na postura da professora, como será demonstrado na análise da sua prática.

### **Papel do Professor**

Para Luana, o professor deve ser compreensível e acessível. Ele deve sempre deixar seus alunos à vontade, mas sem perder o controle da turma. Um mau professor seria aquele que deixa o aluno desconfortável, fazendo, assim, com que ele não tenha coragem de fazer perguntas para tirar suas dúvidas. A característica principal do educador é a simpatia e o bom humor. Isso é o que torna uma aula interessante.

Luana acredita que o professor recém-formado deveria ser acompanhado por um profissional mais experiente. Ela parece entender que a formação é um processo continuado e longo, pois diz que esse acompanhamento deveria ser feito *nos primeiros anos* de trabalho do docente.

### **Informações sobre a Língua Portuguesa**

A professora não acredita que o português seja mais difícil que outras línguas. Cada língua tem suas especificidades e dificuldades. No caso do português, as dificuldades envolvem a gramática e a ortografia. A ortografia, por causa dos sons iguais com grafemas diferentes. A gramática, por *“ter regras que não são tão usadas, mas são exigidas em texto.”*

Quanto à modalidade a ser ensinada, ela acredita que deveria haver uma mescla entre a padrão e a informal, para que “*os alunos pudessem se comunicar de maneiras diferentes para cada situação em que ele se encontrar.*” Ela não acha importante que o estrangeiro fale como um nativo; é importante, entretanto, que ele tenha uma certa fluência e saiba se comunicar.

### **Concepções sobre ensino-aprendizagem**

Segundo Luana, a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e a capacidade de raciocínio em relação ao que foi aprendido. Em outras palavras, ela acredita que se o aluno aprende algumas noções de gramática e algum vocabulário, ele consegue juntar as duas coisas e entender a língua. As atividades que facilitam esse tipo de aprendizagem são os filmes e as músicas, pois além de divertidos e interessantes, eles demonstram como “*a língua funciona dentro de cada contexto social ou cultural.*”

Em relação ao tipo de postura que ela espera que seus alunos tenham em sala de aula, Luana compartilha da opinião que Andréia e Tiago. O aluno deve se mostrar interessado naquilo que será ensinado. Se o aluno está satisfeito, ele internaliza o conhecimento ensinado. No que diz respeito à repetição, ela acredita que esta técnica ajuda até certo ponto. Se feita em excesso, a repetição passa a ser desgastante tanto para o aluno quanto para o professor. Luana prefere as atividades individuais ou em grupos, pois as atividades em dupla são um pouco maçantes. Ela reclamou que essa é uma forma muito usada nas aulas de inglês que frequenta e que não se sente muito confortável em trabalhar só com os colegas o tempo todo. Quanto à fala, ela pensa que professor e alunos devem ter o mesmo tempo em sala de aula, isto é, eles devem dividir o tempo destinado à fala.

### **Concepções sobre o programa e o currículo**

Como professora particular, Luana baseava seu ensino especificamente nas necessidades dos seus alunos, mas ela não sabe como isso poderia funcionar em uma sala grande. Ela pensa que o material didático deve, assim, servir de guia para o professor, deve mostrar a ele por onde começar. Esse material é o elemento mais importante em um programa de ensino, pois, além de ser um guia para o professor, ele fornece teoria e exercícios para ajudar o estudante. Ele deve ser um “*aliado para o aluno*”, pois deve ser fácil de consultar caso o aluno queira estudar sozinho. O papel do professor, ao trabalhar com o material, é tentar contextualizar o assunto para que o aluno entenda melhor. Para isso, o professor deve se basear no conhecimento prévio dos alunos.



A cultura tem um papel fundamental no ensino do português, segundo a professora. Por um lado, ela pensa que “*os alunos de português já têm um interesse especial pela cultura do país e acham que, aprendendo português, vão conseguir entender melhor a cultura.*” Por outro, ela acredita que o professor deve apresentar a cultura do Brasil aos alunos para aguçar a curiosidade deles e fazê-los se interessar mais pelo português. Ela vê a cultura e a língua como partes integradas: quanto mais se fala a língua, mais se conhece a cultura; quanto mais cultura se conhece, mais se quer conhecer a língua.

### **Concepções sobre a avaliação e o erro**

Luana acredita que a avaliação deveria abordar tanto as macro-habilidades quanto as micro-habilidades, mas somente os pontos mais importantes, e não todo o conteúdo. Quanto à correção, ela pensa que o professor deva corrigir todos os erros dos alunos e ensiná-los a forma correta, mas, em se tratando da avaliação, não acha correto tirar pontos de qualquer tipo de erro, pois isso pode desencorajar o aluno.

### **Expectativa em relação ao curso de formação de professor**

Pelo fato de não estar trabalhando com a colega que havia escolhido previamente, Luana é a que demonstra menos interesse pelo curso de formação. Ela tem dúvidas até mesmo se deseja ser professora e vai utilizar esta experiência para descobrir se tem aptidão ou não para o magistério. Ao contrário do que aponta Dewey (1933) como uma das características essenciais para um professor reflexivo - o total envolvimento, Luana demonstra um certo desânimo em relação ao curso. Entretanto, quando foi questionada se gostaria de continuar ou não no processo, ela respondeu que sim e se comprometeu a fazer o melhor.

#### **2.7.4 Alice (Dupla 2)**

Alice tem 24 anos e faz o curso de licenciatura em português e alemão na Faculdade de Letras da UFMG. Ela tem um bom domínio do inglês, pois estudou a língua durante 10 anos em diversos cursinhos de inglês da capital. O domínio da língua foi ainda mais desenvolvido pelo fato de ela ter morado nos Estados Unidos e no Canadá. Ela já trabalhou como professora de inglês para crianças e atualmente trabalha como professora de alemão no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (Cenex). Para ser aprovada como professora de alemão, ela não fez um *treinamento*, apenas assistiu a algumas poucas aulas de outros

professores. Assim que começou a lecionar, ela disse que se baseou principalmente nas aulas que teve como aluna de línguas. Como ela havia começado a aprender a língua há pouco tempo, ela se lembrava bem do processo, das dúvidas e dificuldades que tinha como aluna e procurou utilizar esse conhecimento na sua prática. Ela também trabalha como monitora de redação em um curso de Pré-vestibular.

### **Papel do Professor**

Para Alice, o professor deve ser dinâmico, ter uma boa didática e um excelente domínio do conteúdo, além de ser organizado. É também uma característica importante de um bom docente, “*saber se o aluno entendeu ou não o que foi explicado,*” auxiliá-lo e, principalmente, estimulá-lo no processo de aprendizagem. O aluno, de forma geral, tem vários motivos pessoais para aprender uma língua, mas, se o professor demonstra insegurança, os alunos se sentem desestimulados e podem desistir mais facilmente. Segundo Alice, se o docente é desorganizado, isto é, não faz um planejamento, “*ele não é um bom professor de língua.*”

### **Informações sobre a Língua Portuguesa**

Alice não vê nenhuma dificuldade específica com relação à língua portuguesa. Ela acredita, ao contrário, que alguns alunos terão mais facilidade em aprender o português pelo fato de eles já terem domínio de alguma língua românica, especialmente o espanhol.

Em relação a que modalidade da língua deve ser ensinada, ela pensa que a modalidade padrão é a mais importante, mas sem descartar as variantes informais do português “*já que o aluno tem o objetivo de entender, se expressar oralmente com os falantes.*”

### **Concepções sobre ensino-aprendizagem**

Alice define a aprendizagem como um processo de acúmulo e de utilização de conhecimento. Esse é um processo que não tem fim. Segundo a professora, cada aluno tem uma forma mais eficiente de aprender uma língua, mas estar em contato com todas as habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) é muito importante. As atividades que mais facilitam a aprendizagem são os recursos auditivos (diálogos, músicas), os jogos e as dinâmicas em sala de aula e, sempre que possível, a imersão no país de falantes nativos do idioma. Ela espera implementar um método comunicativo em sua sala de aula, sem deixar de lado as sistematizações necessárias.

Assim como os demais professores, a postura que ela espera de seus alunos é a de total comprometimento e interesse. Ela acha válida a técnica de repetição, desde que não seja maçante e possa ser articulada a outros métodos de ensino. Ela espera fazer uso de atividades individuais, em duplas e em grupos, dependendo da habilidade que está sendo abordada e do tipo de atividade que está sendo desenvolvida.

O professor deve utilizar-se de mais tempo de fala, na sua concepção, mas deve haver um equilíbrio com a fala dos alunos e com exercícios de áudio, que “*permitem o contato com uma oralidade diferente da do professor.*”

### **Concepções sobre o programa e o currículo**

O elemento mais importante em um programa de ensino é um material que permita ao professor trabalhar as habilidades da língua. Igualmente importante é a organização do conteúdo que deve ser feita por uma equipe. O fio condutor do programa é o livro didático, que deve, entretanto, ser complementado de acordo com o andamento das aulas e as necessidades dos alunos. Segundo Alice, deve existir “*um equilíbrio entre as necessidades dos alunos e o conteúdo programado e o livro didático.*”

A cultura é fundamental para o aprendizado de qualquer língua estrangeira, pois serve de estímulo e base para o entendimento de expressões e vocábulos. Ela acredita que os alunos talvez façam uma ligação entre o povo brasileiro e a língua portuguesa, achando que ela possa ser uma língua alegre, “*solta*”, isto é, não tão baseada em regras como a língua alemã.

### **Concepções sobre a avaliação e o erro**

A professora acredita que, em uma avaliação, deve-se cobrar o conteúdo de forma mais ampla, visando principalmente as macro-habilidades. Ela acredita que o erro faz parte do processo de aprendizagem; assim, corrigir o aluno todo o tempo pode desestimulá-lo.

### **Expectativa em relação ao curso de formação de professor**

Alice espera do curso de formação de professores não apenas um treinamento prático e teórico, mas principalmente o acompanhamento de um supervisor. Ela acha extremamente importante receber críticas de alguém que tenha mais experiência, pois isso pode ajudá-la a se tornar uma profissional cada vez melhor.

O levantamento das experiências e crenças dos professores em formação é essencial tanto para o professor formador quanto para os próprios participantes. É importante para o professor formador, uma vez que vai lhe proporcionar o direcionamento sobre alguns aspectos a serem discutidos nas sessões colaborativas. É igualmente importante para os participantes que são instigados a verbalizar suas teorias pessoais, o que é um primeiro passo para a sua compreensão e talvez para a sua modificação. Outro aspecto fundamental para a elaboração de quadros sobre as formas de pensar de cada professor é que, ao final de cada módulo, há uma volta a esse questionário, às ideias originais de cada participante. Isso facilita fazer uma comparação e verificar se houve mudanças ou permanências nas formas de agir e pensar de cada um com relação a vários aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira.

## **2.8 Procedimentos de análise dos dados**

### **2.8.1 Organização das análises**

Com o objetivo de verificar como a formação reflexiva, a pedagogia crítica e o trabalho colaborativo influenciam na prática pedagógica do professor de PLE, dividi a análise dos dados em três momentos: antes do curso, durante o curso e depois da conclusão do curso.

#### **Primeiro passo (antes)**

O primeiro passo tomado foi fazer um levantamento das crenças dos professores em formação sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral e sobre o ensino de PLE em particular. Como explicado no início deste capítulo, essas crenças foram levantadas a partir da Ficha do Professor e das entrevistas iniciais, nas quais os próprios professores em formação explicitaram suas teorias implícitas (teorias pessoais) sobre o ensino de línguas estrangeiras e sobre o que acreditam ser as características de uma boa aula de PLE. Por exemplo, os professores descreveram suas crenças sobre (1) o papel do professor de língua estrangeira, (2) planejamento das aulas, (3) alocação do tempo de fala do professor e o tempo do aluno, (4) interação professor-aluno, (5) atividades em pares, (6) leitura, escrita, fala e compreensão oral numa perspectiva mais comunicativa, (7) papel da gramática, da pronúncia, do vocabulário, (8) avaliação da aprendizagem, etc.

### **Segundo passo (durante)**

Durante o curso de formação de professores, principalmente nas sessões colaborativas, e também nos diários e / ou nas aulas assistidas, procurei verificar se a prática reflexiva e o trabalho colaborativo permitiram aos professores reformular suas crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras e, em particular, sobre o ensino de PLE. Para isso, procurei fazer um levantamento e uma categorização dos dados obtidos durante as sessões colaborativas. Na análise e na discussão desses dados, foi possível verificar se e até que ponto os professores estavam abertos a revisitar suas crenças e modificá-las quando julgavam apropriado. A análise dos dados foi feita segundo as etapas descritas a seguir, no item 2.8.1.1.

### **Terceiro passo (depois)**

As entrevistas feitas ao final de cada módulo tiveram como objetivo central apontar se esse novo cenário de ensino levou os professores a entender com mais clareza sua condição de professor de PLE e as implicações pedagógicas dessa condição. As perguntas que nortearam a pesquisa nesse momento foram: 1) O desenvolvimento do conhecimento dos professores em formação sobre metodologias de ensino de línguas e sobre si mesmos na condição de professores de PLE levaram-nos a revisitar suas crenças e a reformular suas práticas pedagógicas? 2) As experiências desses professores em seu processo de formação trouxeram mudanças em se tratando das categorias apontadas no primeiro passo? 3) Quais foram as mudanças? 4) Houve reformulação de conceitos e de práticas pedagógicas? 5) Quais foram as principais contribuições desse tipo de trabalho colaborativo-reflexivo? As respostas a essas perguntas podem servir para corroborar a continuidade de um curso de formação de professores de PLE que associe a reflexão, a colaboração e a postura crítica dos professores a partir de experiências práticas e de estudos teóricos.

#### **2.8.1.1 Análise dos tópicos gerados nas sessões colaborativas e nos diários**

Os dados coletados nas gravações das sessões colaborativas foram transcritos integralmente (APÊNDICE E) e foram analisados segundo os critérios a seguir:

1. levantamento dos tópicos / assuntos;
2. categorização dos tópicos discutidos;
3. análise e discussão dos tópicos;
4. síntese da análise dos tópicos.

No primeiro momento, as transcrições foram lidas diversas vezes e, em seguida, procedi a um levantamento dos assuntos discutidos. O objetivo dessa etapa foi simplesmente o de identificar e listar o conteúdo das discussões e reflexões ocorridas nas sessões colaborativas. A partir da identificação dos assuntos, foi feita uma categorização dos tópicos discutidos. Essa categorização foi feita, primeiramente, pela pesquisadora. Em seguida, ela foi comparada a uma categorização feita por uma Doutora em Linguística Aplicada que, gentilmente, concordou em auxiliar na construção deste trabalho. Depois de uma discussão envolvendo semelhanças e desencontros sobre as categorias, foi possível chegar a uma identificação mais confiável dos dados. A partir dessa categorização, os tópicos foram analisados e discutidos tendo em vista a verificação dos objetivos sugeridos nesta pesquisa. Os dados encontrados nos diários não apresentaram diferenças quanto aos tópicos discutidos nas sessões colaborativas, assim eles funcionaram como uma forma de corroborar as categorizações feitas a partir das transcrições.

## **2.9 Base para a análise discursiva dos dados**

As sessões colaborativas que ocorreram ao longo de toda a pesquisa, tanto no Módulo 1 quanto no Módulo 2, são consideradas Zonas Interpretativas, pois nelas podemos perceber a união das forças envolvendo todos os participantes do nosso curso. Em cada sessão, os problemas surgidos na prática foram discutidos à luz das experiências e crenças de cada um, assim como de acordo com a teoria estudada, e as soluções encontradas por meio dos diálogos possibilitaram a coconstrução do conhecimento profissional.

Para a análise discursiva dos dados surgidos nos diálogos das sessões colaborativas, é importante salientar alguns princípios da Análise do Discurso que apontam a conversação como um sistema de troca verbais ou turnos de fala. Uma conversação inclui, assim, pelo menos dois participantes com no mínimo uma troca de turnos, podendo haver, entretanto, casos em que o silêncio ou mesmo elementos não-verbais funcionam para a concretização dos turnos. No caso específico desta pesquisa, serão utilizados como categoria de análise dos dados, quatro movimentos interacionais discutidos no capítulo 2; a saber, o enunciado gerador de tensão, a tensão colaborativa, a reflexão e a ação-transformadora. Entretanto, como em toda situação que envolve vários participantes, o discurso nem sempre passa por todos esses

movimentos. O silêncio, que às vezes funciona como uma concordância da fala do outro, também pode aparecer como uma fuga do debate, uma não-aceitação de uma ideia proposta. Outro movimento que também apareceu nos discursos dos participantes foi chamado de desvio ou quebra do assunto. Considero que todos esses movimentos fazem parte do processo de colaboração, pois, mesmo havendo um silêncio ou um desvio do assunto em certo momento, o mesmo aspecto era mencionado em sessões mais adiante ou apareciam na ação dos participantes nas suas salas de aula. Isso demonstra que, a partir de um enunciado gerador de tensão, a reflexão pode ocorrer de forma silenciosa e íntima sem aparecer na forma de discurso. A FIG. 3 mostra os movimentos interacionais que assinalam como a interpretação colaborativa leva à construção de um novo conhecimento associando teoria e prática.

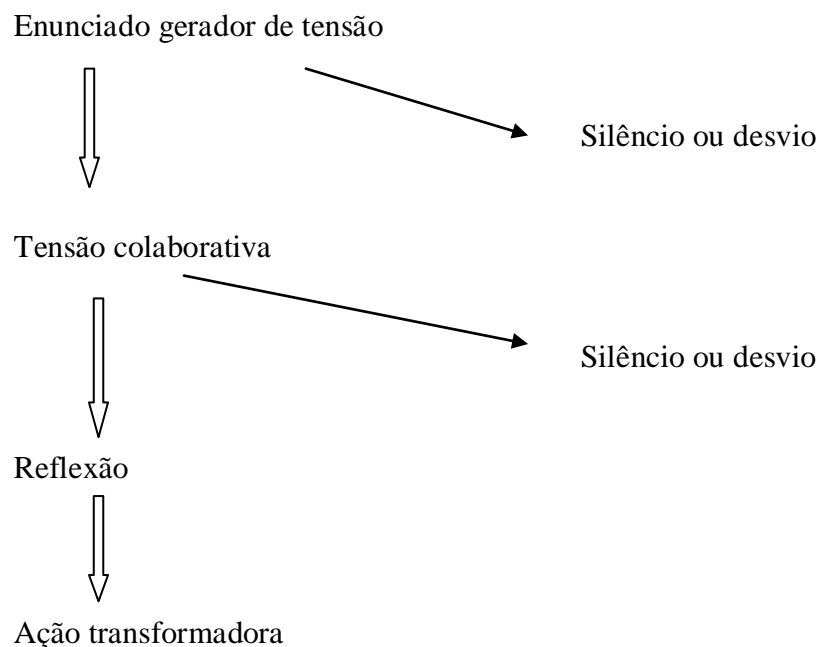


FIGURA 3 – Movimentos interacionais

Os movimentos mostrados na FIG. 3 podem aparecer de forma não-linear nos discursos e podem ser sugeridos por qualquer um dos participantes do processo. Os silêncios discordantes ou o desvio de assunto geralmente ocorriam nos momentos de tensão e interrompiam o fluxo do diálogo. A interrupção do diálogo não indica, como já dito, a falta de reflexão ou a ausência de mudança de ação. Ela pode indicar a falta de preparação ou maturidade para a discussão de certos aspectos em momentos específicos. Acontecia, frequentemente, de um assunto interrompido em sessão ou em dado momento de uma sessão

ser retomado mais tarde para discussão mais aprofundada. Nesse caso, eles foram, para efeitos de análise, agrupados em um mesmo tópico.

Os movimentos interacionais foram utilizados para analisar a fala de cada participante de modo global, não sendo feita, nesta pesquisa, uma separação da fala por sentenças ou orações. A estrutura de apresentação de diálogos que segui foi no sentido de apresentar o conteúdo temático organizado primeiramente com um enunciado que geraria tensão entre os participantes, seguido por momentos de interação e / ou reflexão sobre o tema, finalizando (às vezes, sim, às vezes, não) com uma intenção ou descrição de ação transformadora.

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

...	→	pausa
[...]	→	trechos suprimidos
( )	→	comentários da pesquisadora
(( ))	→	ação-não-verbal
XXX	→	fala incompreensível
/	→	interrupção

Não houve nenhuma alteração nas falas no intuito de adaptá-las à linguagem escrita. Nesse caso, privilegiou-se a transcrição exata das falas dos participantes, pois acredito que o uso de interjeições, repetições, etc., demonstram com mais clareza não apenas a opinião, mas igualmente o estado de espírito da pessoa naquele momento específico da nossa discussão.

## **2.10 Considerações finais do capítulo**

Neste capítulo abordei a metodologia utilizada na pesquisa, assim como o perfil dos participantes elaborado a partir de uma entrevista inicial e os procedimentos de análise dos dados. A seguir, no Capítulo 3, procuro fazer a análise dos dados obtidos nas sessões colaborativas ao longo do Módulo 1.



## CAPÍTULO 3

# O PROCESSAMENTO DOS TÓPICOS

### MÓDULO 1

#### 3.1 Introdução

Nesse capítulo, procuro fazer uma análise dos tópicos identificados durante as sessões colaborativas ocorridas ao longo do Módulo 1. A categorização desses tópicos foi feita em conjunto com uma colaboradora, conforme explicado no capítulo de Metodologia, e se faz necessária para compreender como o conhecimento, as crenças, as mudanças, enfim, a aprendizagem a partir da reflexão-colaborativa pode ser percebida por meio dos diálogos ocorridos nos nossos encontros. Para melhor compreensão desses tópicos, serão analisados também os dados obtidos nos diários<sup>24</sup> e nas entrevistas ao final do Módulo 1.

Antes de partir para a análise das categorias, vale ressaltar algumas características dos nossos encontros. Primeiramente, ao contrário do que eu havia imaginado, não foi possível seguir uma sequência de assuntos definida *a priori*, como é comum acontecer em cursos de formação de professores. Os assuntos surgiam a partir das necessidades dos professores que já se encontravam em sala de aula. Dessa forma, também não houve perfeita sintonia entre o que estava sendo estudado com uma dupla e o que estava sendo pesquisado com a outra. Entretanto, para evitar possíveis lacunas, tomei o cuidado de inserir tópicos que julguei apropriados nas discussões com ambas as duplas.

Outra característica importante é que, nas sessões colaborativas, nós não discutíamos apenas um tema. Era comum aparecer muitos tópicos diferentes nas nossas conversas. Conversávamos um pouco sobre cada um dependendo do maior ou menor interesse por parte dos professores e, em seguida, um tema era sempre escolhido para leitura posterior. No Módulo 1, a escolha dos temas para maior aprofundamento teórico foi sempre feita pelo professor formador, apesar de ter sido solicitado aos professores que sugerissem temas de sua preferência.

Em relação à análise dos temas discutidos, é importante ressaltar que as categorias não são entidades fixas, com tópicos sendo perfeitamente encaixados em uma ou outra. Alguns tópicos poderiam, dependendo da forma como analisados, pertencer a diferentes categorias.

---

<sup>24</sup> Os professores utilizaram os diários como anotações / lembretes para as discussões nas sessões colaborativas.

Contudo, foram enquadrados em apenas uma dessas categorias depois de discussão sobre cada assunto. Como exemplo, o tópico *o papel do professor* poderia ser considerado como pertencente à categoria “O Professor como um Profissional Transformador” ou, como foi feito aqui, na categoria de “Abordagens e Métodos”. Decidimos fazer a discussão nessa categoria, uma vez que era esse tópico que surgia mais frequentemente em relação a abordagens de ensino nas nossas sessões colaborativas. Existem outros tópicos, no entanto, que referem-se a assuntos bem diferentes como o tópico *aluno*. Ele faz parte da categoria “Abordagens e Métodos de Ensino de Língua”, quando os professores se referem a como lidar com o aluno sob uma determinada abordagem, como a comunicativa, por exemplo. O tópico *aluno*, quando na categoria O Professor como Profissional Transformador, refere-se ao sujeito em toda a sua complexidade e em todos os seus papéis.

Para melhor categorização dos assuntos discutidos, foi feita uma pesquisa para verificar como outros pesquisadores, tais como Richards e Ho (1998), Mattos (2000) e Jorge (2005), procederam quanto a essa análise. Entretanto, devido ao caráter único desta pesquisa, não houve convergência total entre as categorias sugeridas aqui e aquelas sugeridas pelos autores citados. Dessa forma, foram apontadas, neste estudo, três categorias de temas: (1) a colaboração (antes, durante e após as aulas); (2) abordagens e métodos de ensino; (3) o professor como profissional transformador.

Este capítulo será organizado a partir da análise das categorias e seus temas como mostrado a seguir:

### 3.2 A colaboração (antes, durante e após as aulas)

#### 3.2.1 O planejamento da aula

#### 3.2.2 A aplicação da aula - cumplicidade

#### 3.2.3 A avaliação da aula – O *feedback*

### 3.3 Abordagens e métodos de ensino

#### 3.3.1 Uma abordagem ou um procedimento (ensino das habilidades de compreensão escrita, produção escrita, produção oral, compreensão oral, vocabulário e gramática)

#### 3.3.2 O material didático e o programa

#### 3.3.3 O objetivo

#### 3.3.4 O planejamento da aula (sequência didática, tempo das atividades desenvolvidas em sala, tipos de atividades)

#### 3.3.5 O papel do professor

### 3.4 O professor como profissional transformador

3.4.1 Alunos estrangeiros - O estereótipo com relação aos brasileiros

3.4.2 Professores brasileiros - O estereótipo com relação aos brasileiros

3.4.3 Processo de troca entre as culturas dos alunos estrangeiros e professores brasileiros

Aparentemente o número de categorias a ser analisado nesta pesquisa é muito grande. O objetivo do trabalho, no entanto, levou-me a não optar entre pesquisar uma ou outra, visto a importância que todas apresentam neste desenho de curso. Sabemos que são várias as possibilidades de prática reflexiva. Algumas focam no conteúdo e na forma como ensinamos, outras, nos alunos e na sua aprendizagem, outras ainda, nos contextos em que ensinamos. Por se tratar de um curso de formação inicial de professores, optei por trabalhar com todas as categorias, uma vez que todas são igualmente importantes para a construção de um profissional competente. Não seria possível, nas discussões surgidas nos nossos encontros colaborativos, enfatizar um aspecto em detrimento de outro. As discussões partiam sempre das necessidades apontadas em cada aula assistida e elas eram diferentes e bastante variadas. Ademais, para analisar como a formação reflexiva, a pedagogia crítica e o trabalho colaborativo influenciam na prática do professor de português para estrangeiros, é necessário tentar incluir o maior número possível de aspectos a respeito das crenças dos professores em relação ao ensino / aprendizagem. Só assim será possível verificar se houve reformulações significativas dessas crenças e se elas foram acompanhadas de mudança na prática dos professores.

Para a condução da análise dessas categorias, eu procuro me guiar pelos seguintes objetivos da pesquisa:

6. verificar como um curso de formação de professores de PLE voltado para a prática reflexiva-colaborativa influencia o desenvolvimento do professor iniciante;
7. observar se o curso de formação de professores com aulas práticas desde o início propicia mudanças nas crenças do professor;
8. verificar se a mudança nas crenças (se houver) é acompanhada de uma mudança na prática pedagógica;
9. analisar como o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor brasileiro e sobre o aluno estrangeiro.

## 3.2 A colaboração

A colaboração, como o esperado, era o primeiro tópico que aparecia nas nossas sessões colaborativas, visto que esse era um dos pontos principais do curso de formação que os professores estavam seguindo. O objetivo desse desenho de curso de formação é que a colaboração estivesse presente antes, durante e depois da aplicação das aulas. Segundo Almarza (1996), essa é uma das grandes vantagens de se trabalhar em duplas, ter alguém com quem compartilhar as dúvidas e tornar explícitas as razões de se agir de determinada forma com relação ao planejamento e aplicação da aula. Assim, as nossas conversas sempre começavam por uma avaliação do planejamento da aula e passavam, em seguida, a uma autoavaliação ou ao *feedback* do colega. O tema de cumplicidade no momento da aplicação das aulas também surgiu desde o primeiro encontro em relação a ambas as duplas.

### 3.2.1 O planejamento da aula

Um dos pontos mais citados em todos os trabalhos envolvendo colaboração, entre eles, Potter (1998); Burns (1999); Mattos (2000); Dutra e Mello (2004); Magalhães (2004); Jorge (2005), é que todos os envolvidos devem poder colocar suas experiências, compreensões e mesmo suas discordâncias em relação aos outros. Todos os membros do grupo devem ter uma participação democrática com uma igualdade no acesso ao poder. Entretanto, essa relação simétrica nem sempre ocorria na prática. Na primeira dupla, o professor comentou, no nosso primeiro encontro, que a decisão sobre o quê trabalhar cabia sempre à outra professora. Entretanto, ao invés de tomar a fala do professor como uma crítica à forma de planejamento, Andréia simplesmente retoma a ideia explicando melhor o funcionamento da sua forma de preparação.

Excerto 01 (Dupla 1)

**Anelise:** Como vocês dois preparam a aula de vocês? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** A gente geralmente senta...

**Tiago:** para elaborar que atividade a gente vai fazer, qual parte da apostila. Só que a ordem das atividades normalmente a Andréia elabora. Aí depois, ela me passa. (**tensão colaborativa**)

**Andréia:** A gente tenta ver quais as atividades que a gente vai fazer da apostila. Então eu falo: Tiago, vamos fazer assim, você faz essa, eu faço essa, você faz essa, eu faço essa. Entendeu? (**tensão colaborativa + reflexão**)

**Anelise:** Ah, é separado assim.

(SC1 – 24/08/07)

A partir do enunciado gerador de tensão, o professor Tiago lançou sua opinião de confronto à forma como a aula era preparada. Andréia, entretanto, não aceita que seja ela a responsável exclusiva pela preparação das aulas. Segundo Andréia, ambos trabalham juntos e ela apenas aponta quais atividades cada um deve trabalhar. Como nesse primeiro encontro o tema foi deixado de lado para a discussão de outros aspectos da aula, decidi retomá-lo em um próximo encontro. A análise da fala dos professores no excerto 2 demonstra uma harmonia na preparação das aulas, com a inserção de instrumentos de comunicação modernos para auxiliá-los devido à falta de tempo.

Excerto 2

**Anelise:** Primeiramente, como é que vocês estão fazendo para preparar as aulas? Porque vocês acabaram de falar que vocês estão sem tempo pra encontrar. Como é que vocês estão fazendo a preparação das aulas? **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** É, tem dia que a gente senta e olha tudo que a gente vai fazer e divide as coisas. Se for algo diferente, fazer alguma atividade mais diferente, a gente manda mensagem com mais antecedência pra poder preparar. **(ação-transformadora)**

**Andréia:** O MSN tá ajudando, o e-mail tá ajudando, o celular também ajuda (risos). **(ação-transformadora)**  
(SC – 28/09/07)

A partir de um enunciado gerador de tensão já utilizado anteriormente *Como vocês estão fazendo a preparação das aulas?*, os professores demonstraram, na sua fala, que haviam refletido sobre o assunto e encontrado uma forma de agir que facilitava o seu trabalho. Ambos passaram a utilizar os meios de comunicação para auxiliá-los na preparação das aulas, não sendo mais necessário que estivessem juntos todo o tempo. Essa harmonia, no entanto, não estava de acordo com o sentimento de um dos professores. O descontentamento do professor Tiago somente ficou evidente durante a entrevista no final do módulo. Ele declarou que se sentia muito incomodado com o fato de não ter tido poder de decisão na preparação das aulas. Segundo Potter (1998), são requisitos básicos da colaboração a confiança, a paridade e o compartilhamento da tomada de decisões. Esses elementos, apesar de difíceis de serem atingidos, são essenciais para uma colaboração total entre os envolvidos. O professor Tiago não se sentia compartilhando da tomada de decisões e isso chegou a desestimulá-lo em determinados momentos. Chama a atenção o fato de o professor não ter tido coragem de colocar tal questão durante nossas sessões, mencionando isso somente na entrevista final, que

contava apenas com a minha presença. Isso demonstra que o trabalho colaborativo exige posições de confronto que, às vezes, os professores não estão dispostos a tomar:

Excerto 3

**Anelise:** Quando você diz que podia ser melhor (o curso de formação), o que você sugeriria que fosse modificado, que fosse acrescentado? (**enunciado gerador de tensão**)

**Tiago:** Sei. Nem é no caso da aula ou desse treinamento, mas sei lá. Por... sei lá... como é que eu posso falar... O ambiente, o lugar que eu entrei, sabe, não tava muito cômodo assim, sabe, o relacionamento. Talvez... sei lá... podia ser melhor, mas não no sentido do treinamento do curso, mas é ... ((riso sem graça)) (**reflexão**)

**Anelise:** Pode falar...

**Tiago:** O problema foi mais com a cabeça da Andréia. Assim, a gente ficava meio batendo de frente. Assim, então não ficou uma coisa legal. Talvez com uma outra pessoa talvez funcionasse. (**reflexão**)

[...]

**Tiago:** É porque eu entrei tipo disposto a dar aula em dupla, abrir mão do que fosse, a trabalhar em conjunto. Só que aí, como é que funcionava? A gente tipo marcava pra preparar a aula e era sempre assim: ela chegava – a aula vai ser assim, assim, assim. Eu falava: -Ah, essa atividade não pode ser assim, não? Ela falava: - Não, vai ser assim, assim, assim. Era quase uma ditadura. Aí com o tempo, eu fui vendo que não adiantava nada eu ir preparar a aula, porque ela fazia do jeito dela.

(Entrevista – 24/12/07)

O excerto 3 demonstra a dificuldade do professor de se colocar, de se fazer ouvir. Ele deixou para o nosso último encontro um ponto crucial na condução do curso, a colaboração total entre os professores. Mesmo nesse momento, ele precisou de um encorajamento extra para colocar sua crítica (*Pode falar...*), evitando verbalizar a questão (*sei lá... talvez... sei lá...*). Mesmo que essa reflexão tardia sirva para os próximos trabalhos do professor, no caso específico do nosso curso, ela não representou uma ação concreta de mudança, nem para o professor nem para sua parceira.

## Dupla 2

Em relação à dupla 2, também havia uma hierarquia na preparação das aulas. A descrição da forma como as aulas eram preparadas demonstra que a professora Alice era quem apresentava maior preocupação em relação à forma como o planejamento era feito.

Excerto 04

**Anelise:** Como está funcionando vocês duas trabalhando juntas? Primeiro, na parte da elaboração da aula, da preparação da aula? Como é que funciona? Vocês têm conversado pra preparar a aula? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** A gente preparou a aula de duas semanas, porque a gente não teria tempo de encontrar. Mas como elas (alunas) faltaram uma aula... [...] acabou que uma aula que a gente já tinha preparado a gente fez em duas.

**Luana:** E uma aula ninguém foi.

**Alice:** Então, essa aula que ninguém foi, a gente teve tempo até de conversar. Então acabou que a gente nem planejou. A gente ficou planejando a próxima um pouco e a gente teve tempo de conversar, saber como a gente tava indo e discutir um pouco a questão das outras aulas. **(reflexão)**

(SC – 24/09/07)

O tempo de fala das duas professoras, não apenas neste trecho, mas durante todo o curso, em todos os nossos encontros colaborativos, demonstra que a professora Alice expunha os seus pensamentos e dúvidas, enquanto Luana se mantinha em uma atitude mais passiva. Apesar de ela ter se voluntariado a participar do projeto, o que, a princípio, indicava uma predisposição para consentir em aprender, sua atitude inicial era de distanciamento tanto nas nossas discussões como em outros momentos do curso, por exemplo, na preparação das aulas. Essa forma de agir não estava sendo aceita por Alice, que procurou de várias maneiras “forçar” Luana a ter uma atitude mais pró-ativa.

Excerto 5

**Alice:** Aí a gente... a LUANA vai ficar com a lição 6. Então a gente deixou pra fazer o seguinte: como ela vai dar a aula de quarta-feira, a gente... ELA ficou de planejar e ela vai até... e ela vai ter autonomia pra poder pensar até onde. **(enunciado gerador de tensão)**

**Anelise:** Ela vai até onde...?

**Alice:** Até onde ela achar que deve. Aí depois da aula de quarta, a gente remaneja pra segunda e quarta que vem, a gente prepara de novo o que a gente vai fazer. Que ela fica com mais autonomia pra circular até onde ela quer ir ou até onde, sei lá, a aula... **(enunciado gerador de tensão)**

**Anelise:** Mas você ainda não teve tempo de ler e preparar essa unidade 6, né, Luana? **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Não, a gente discutiu isso hoje.

**Anelise:** A minha sugestão é: prepara a aula, escreve um Plano de Aula bem detalhado, mais detalhado que aquele meu (havia trabalhado um modelo com elas). Manda pra mim antes, pra eu dar uma olhadinha, deixa eu ajudar, sugerir alguma coisa.

**Alice:** A gente ficou de discutir segunda.

**Luana:** Acho que não vai ter jeito... **(desvio- quebra)**

**Alice:** Por quê?

**Luana:** Porque eu estou sem computador em casa.

**Anelise e Alice** (falando juntas): Não tem outro acesso? **(tensão colaborativa)**

**Luana:** Tem, mas se eu for dar aula na segunda-feira, eu vou preparar esse material na segunda-feira à tarde, um pouco antes da aula. Eu não sei se vai ter como eu te mandar isso... **(reflexão)**

**Alice:** Mas você vai dar uma olhada tipo de manhã. Eu falo pra gente discutir isso segunda. Pra gente planejar. A gente já tinha planejado de, depois da aula, ela discutir o que ela pensou pra Lição 6 antes. Porque eu tenho 20 minutos antes da minha aula de alemão. **(tensão colaborativa)**

**Luana:** Ah, não, tá, dá sim. É que eu tinha pensado pra segunda-feira. **(ação-transformadora)**

**Alice:** Não, é pra aula de quarta.

(SC – 27/10/07)

Analisando o excerto 5, podemos confirmar que Alice estava decidida a fazer com que Luana tivesse uma participação mais ativa no planejamento da aula. Houve dois momentos em que ela começou a dizer “*A gente*” mostrando que o trabalho seria em parceira e mudou para “*Luana*” ou “*ela*”. O objetivo era realmente forçar uma situação para desenvolver a autonomia da colega. Alice temia que, como já havia acontecido, se as duas preparassem a aula lado a lado, a sua opinião seria aquela que prevaleceria.

Durante um tempo da conversa, a voz de Luana não era sequer ouvida e, quando falou, foi para apresentar uma dificuldade em trabalhar em conjunto. Entretanto, quando forçada pela colega a refletir e buscar uma solução, ela percebeu a possibilidade de se encontrarem e trabalharem em conjunto.

Ao final do curso, Luana reconhece a importância de se trabalhar em colaboração com outra professora, mesmo que essa colaboração não fosse igualitária. O discurso das professoras demonstra que havia uma liderança por parte de Alice que era totalmente consentida por Luana, diferentemente do que ocorria com a dupla 1. No excerto 6, Luana deixa claro que valorizava e, até mesmo necessitava, da aprovação da colega na preparação das suas aulas. Ela explica que a discussão de temas, assim como as sugestões oferecidas pela companheira, foram ótimas para o seu desenvolvimento.

Excerto 6

**Luana:** Porque quando eu preparava uma aula em um dia que provavelmente era pro dia seguinte, eu poderia discutir alguma coisa com ela (Alice) e ela falar o que eu poderia aproveitar, o que eu poderia mudar. Isso era bom. Isso era muito bom, principalmente no material extra. Aconteceu algumas vezes e ela me deu algumas ideias e isso eu achei muito legal. **(reflexão + ação-transformadora)**



### 3.2.2 A aplicação da aula - Cumplicidade

Para verificar a colaboração ocorrida durante a aplicação da aula, decidi, depois de repetidas leituras e análises dos *scripts* das nossas sessões colaborativas, fazer uma avaliação da cumplicidade existente entre os professores. Considero como cumplicidade o fato de os professores realmente agirem em colaboração, participando de forma ativa em vários momentos, por exemplo, ajudando o companheiro em momentos de apuros em sala de aula ou complementando o trabalho do colega. Essa forma de agir dos professores equivale ao que Schon (2000) chama de reflexão-em-ação, ou seja, os professores, durante a aplicação de suas aulas, sentem a necessidade de examinar sua sala de aula e ajustar sua ação de forma a tornar a aula mais proveitosa. Isso ocorreu diversas vezes com ambas as duplas, como demonstrado nos excertos a seguir.

No entanto, antes de passarmos à análise, é importante descrever a forma como cada dupla decidiu lecionar suas aulas. Foi dada a elas a oportunidade de decidir se preferiam dividir a aula em duas partes de cinquenta minutos para cada professor, um professor dar uma aula inteira em um dia da semana, e o outro professor, na segunda aula, ou cada um assumir todas as aulas da semana, etc. A dupla 1 resolveu que ambos lecionariam juntos, lado a lado, como geralmente ocorre em apresentação de trabalhos. A dupla 2 decidiu que seriam 50 minutos de aula para cada professor. Ao longo do semestre, entretanto, como sugestão minha, os professores de ambas as duplas aplicaram aulas sozinhos, com o outro professor apenas assistindo.

Uma primeira demonstração da cumplicidade entre os professores pode ser vista no excerto 7, em que Tiago sente a necessidade de esquematizar no quadro o tópico gramatical, o subjuntivo, que Andréia estava apresentando aos alunos.

Excerto 7

**Anelise:** Eles (alunos) descobriram fácil a regra (do subjuntivo), né? Eu imaginei que fosse precisar dar mais alguma coisa, mas não, imediatamente... **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** E depois eu tive que esquematizar a situação pra não ficar meio perdido. Porque a gente foi falando, sabe? Só pra juntar a coisa assim. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** É, eu nem pensei na esquematização que tem, porque faz parte do livro, né, da apostila? Então, o importante eu dei em sala. **(reflexão)**

**Anelise:** Mas o que você achou da sua esquematização? Ajudou, foi bom? **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Não, tipo que, tipo a gente foi falando e anotando e depois apagava e anotava. Sei lá, se eu estivesse estudando, eu ia achar interessante uma esquematização assim pra juntar tudo. **(reflexão)**

**Andréia:** É porque aqui no meu quadro não tem nada bonito, não. (**reflexão**)  
(SC -28/09/07)

Um dos aspectos bastante discutidos nos nossos encontros era a forma de apresentação de pontos gramaticais (será discutido no item 4.3.1.6). Assim, eu decidi chamar a atenção para o fato de os alunos terem descoberto o uso e as regras de formação do subjuntivo só por meio de exemplos. O professor Tiago explicou, então, o motivo de ter decidido naquele momento fazer uma esquematização no quadro. Seu enunciado levou Andréia a refletir sobre o assunto, apesar de, em um primeiro momento, ela não ter enxergado a ação do colega como uma forma de tornar a aula ainda melhor. Ela começa dizendo que tinha trabalhado com o que era realmente “*importante*”. No entanto, a explicação mais detalhada de Tiago fez Andréia perceber que a sistematização foi necessária, uma vez que os exemplos que ela havia escrito no quadro não estavam tão fáceis de serem visualizados.

Essa cumplicidade na aplicação das aulas nem sempre ocorria como fica claro na fala do Tiago na entrevista final. Em vez de dar apoio ao companheiro, ajudando-o nas suas dificuldades, Andréia corrigia-o na frente dos alunos, fazendo com que ele se sentisse menos confiante no seu trabalho. Esse fato já havia sido detectado anteriormente durante a apresentação de uma comunicação dos dois professores na SEVFALE 2007<sup>25</sup>. As pessoas presentes a essa comunicação apontaram a falta de cumplicidade como um grande problema em trabalhos colaborativos, e foi pedido a Andréia que procurasse desenvolver mais essa parceria.

Excerto 8

**Tiago:** E na aula, ela nunca perdia a oportunidade de tipo chamar a atenção, chamar a atenção na frente deles por coisa pouca, assim, sabe? Às vezes não ia atrapalhar no conhecimento deles, não era coisa gramatical assim. Então, sei lá. Tudo tinha que ser do jeito dela, nunca abria mão de nada assim, sabe. Aí eu fui ficando desanimado. Aí, isso também acabou atrapalhando de passar confiança, porque na hora que eu ia falar, sempre tinha aquele medo assim. Ah, ela vai me corrigir agora. Então, sabe, dá uma desestabilizada. [...] (**reflexão**)

**Anelise:** Depois daquilo que várias pessoas comentaram (apresentação da SEVFALE) que não era interessante, não deu uma melhorada? Uma parada?

**Tiago:** Não, acabou a mesma coisa.  
(Entrevista – 24/12/07)

---

<sup>25</sup> Durante a SEVFALE 2007, os professores em formação apresentaram uma Comunicação sobre o modelo de curso que estavam seguindo.. O objetivo desse trabalho era apresentar a experiência no ensino colaborativo no Programa de Português para Estrangeiros (PLE) no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG.

A falta de cumplicidade apontada como um problema da dupla não havia aparecido anteriormente nos nossos encontros e tampouco foi detectada nos diálogos ocorridos nas sessões colaborativas subsequentes. Acreditando, pela forma como as aulas eram descritas e avaliadas, que esse fosse um problema resolvido, não mais chamei a atenção para este aspecto, como também não o fez Tiago, apesar de estar descontente com o fato.

Andréia, por outro lado, não encarava as suas participações nas aulas do Tiago como falta de cumplicidade, mas como obrigação de sua parte de não deixar nada “errado” ser ensinado aos alunos. Na verdade, segundo sua entrevista final, ela acredita que os “erros” do Tiago vinham da não-preparação adequada das aulas o que, na sua concepção, é inaceitável:

Excerto 9

**Andréia:** Eu acho que foi um pouco de... Eu sou um pouco teimosa. Aí, às vezes, as opiniões tinham conflito. Às vezes, ele não estudava, aí, não ia dar. Ele não fazia os exercícios, eu: “Você não fez os exercícios e tá corrigindo com eles?” Aí ele vinha e me perguntava na aula. Essas coisas assim eu acho que foi um pouco complicadas. (**reflexão**)  
(Entrevista - 30/11/07)

As opiniões desencontradas dos dois professores demonstraram que houve uma falha de comunicação nos nossos encontros que possibilitaram um descontentamento por parte dos envolvidos.

É preciso pensar em uma maneira de evitar que casos similares ocorram com novos grupos de professores para atingir um grau mais completo de colaboração. Talvez um acompanhamento mais próximo da supervisão em sala de aula pudesse auxiliar nesse processo.

Em relação à dupla 2, a cumplicidade pode ser vista no excerto 10, em que a professora Luana, apesar de ter combinado com Alice que utilizaria 50 minutos de aula, terminou o que tinha preparado bem antes. Alice assumiu o restante da aula sem deixar transparecer, para os alunos, que algo estava saindo do planejamento.

Excerto 10

**Anelise:** Uma das coisas bem importantes é o aluno ir seguindo uma sequência interessante na aula. E eu senti assim: que não foi porque teve a parte da Luana e depois a parte da Alice. Porque dentro da parte da Luana... eu não senti uma sequência na sua parte da aula. Eu não senti uma sequência nos seus 50 minutos, que na verdade não foram 50, nada, né?[..] (**enunciado gerador de tensão**)

**Luana:** Mas isso de deixar mais para a Alice não é uma coisa assim “olha, Alice, você fica com uma hora da aula e eu fico com meia hora da aula.” Não é assim, sabe. É porque realmente na hora de falar, eu me perco, às vezes. Aí, ou pulo alguma coisa, ou eu passo muito rápido por aquilo. Na realidade, quando a gente divide as aulas, a gente dividiu irmanamente. O problema é comigo mesmo. **(reflexão)**

**Anelise:** Uma sugestão pra você. Faça o seu Plano de Aula extremamente detalhado. Eu me lembro quando eu comecei. Faça detalhado mesmo, estilo: Eu vou pedir pros alunos ‘abram o livro na página 55, olhem a gravura, observem isso.’ Porque o fato de você escrever já organiza tão bem as suas ideias e isso vai facilitar um pouco mesmo. Imagine mesmo as perguntas que você vai fazer em cada coisa e isso vai te ajudar. Você não vai precisar ficar inventando na hora. **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Não é querendo falar que eu fiquei com mais, uma parte maior da aula. Eu senti necessidade de retomar as atividades, porque se eu não retomasse as atividades, por mais que eu ainda levei uma atividade extra... Ainda tinha uma carta na manga, para o final da aula, mas eu senti necessidade de retomar isso porque eu tive muito tempo. Na hora que passou a aula pra mim eu pensei “meu Deus... Eu tenho muito mais tempo do que eu realmente teria com o material planejado para fazer com as três.” Então como era uma atividade que eu já tinha mandado pra casa, eu senti necessidade de corrigir. Mas, talvez, se eu tivesse o meu tempo de 50 minutos, talvez não fosse tão necessário assim eu ter feito com elas. Quando eu recebi a aula, por isso também que foi... **(reflexão + ação-transformadora)**

**Luana:** Você assustou, né?

**Alice:** Eu assustei.

**Luana:** Já acabou?

**Alice:** Justamente, porque eu estava contando com 50 minutos pra poder dar o que eu tinha planejado. Na medida que você me passa uma aula com tempo maior, eu tive mais que uma hora de aula, então eu senti necessidade de fazer mais atividades com as três, se não, o que eu ia ficar fazendo com elas? **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC – 06/10/07)

Alice explica um dos motivos que fez com que a aula não tivesse uma sequência (esse tópico será discutido no item 3.3.4.1). O fato de a colega ter terminado sua parte da aula em tempo bem inferior ao que haviam combinado fez com que ela tivesse que fazer uma atividade não programada com os alunos. A pergunta da Luana “*Você assustou?*” demonstra que ela reconhece o problema que passou para a companheira. Entretanto, em nenhum momento, em sala de aula, os alunos perceberam que a aula não estava correndo conforme o planejado.

O acontecido gerou pelo menos uma ação transformadora: Alice passou a se preocupar em ter atividades extras para momentos de necessidade em sala de aula. Também foi apresentada outra sugestão de ação: Luana montar um plano de aula mais bem detalhado, para não se perder entre uma atividade e outra e não precisar sobrecarregar a colega ao passar a aula em menos tempo que o combinado – mas, infelizmente, não houve nenhum comentário

por parte de Luana confirmando se ela concordava ou não com a sugestão. Como comprovado em momentos futuros em relação à professora Luana, essa é uma atitude típica dela: a reflexão que ela desenvolve não aparece na sua fala, principalmente logo após uma sugestão de mudança de postura ou crença. No caso específico dessa sugestão, ela foi reapresentada em um encontro posterior e foi aceita pela professora como uma possibilidade de torná-la mais segura na sua condução da aula “*Eu envio, sim*” (o Plano de Aula detalhado para eu ajudá-la com sugestões).

### 3.2.3 A avaliação da aula - o *feedback*

Todo trabalho colaborativo pressupõe que os sujeitos poderão mostrar suas vozes, isto é, todos os envolvidos devem se sentir confortáveis para dar conselhos, sugestões, mostrar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser modificados. Esta negociação entre os participantes é, de acordo com Wasser e Bressler (1996), fundamental para criar um equilíbrio no grupo. Os autores sugerem que cada um deve aprender a dar o apoio e a consideração que o outro precisa.

O excerto 11 mostra um professor apresentando críticas ao colega. Percebe-se que ela não é bem aceita pela postura do outro ao “retrucar” a fala: “*É isso que eu acho de você também.*”. Entretanto, há uma tentativa de aliviar a tensão criada, por meio dos risos e quando um dos professores resolve a questão dizendo que o problema é a falta de prática. Percebe-se, nesse fechamento, que os professores estavam procurando caminhos para um melhor entrosamento.

Excerto 11

**Anelise:** E aí, mais alguma coisa que vocês querem olhar aqui, em relação às aulas? **(enunciado gerador de tensão)**

[...]

**Tiago:** Uma coisa que eu acho da Andréia, é que, de vez em quando, você não deixa eles (os alunos) completarem o raciocínio. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Você também não. [risos] É isso que eu acho de você também. **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Eles estão tentando puxar a palavra assim e a gente já sabe o que que eles tão querendo falar. **(reflexão)**

**Andréia:** Eu sinto muito isso em você também. Porque, às vezes, a gente pergunta pra eles e você responde. Eu pergunto uma coisa pra eles e você responde antes deles responderem. Mas eu acho que isso é uma coisa de prática de aula mesmo. [...] A gente só sabe ser aluno, a gente tá aprendendo a ser professor agora. **(reflexão)**

(SC1 – 24/09/07)

O fato de Andréia citar que eles estão aprendendo a ser professores demonstra a intenção de uma mudança na sua postura que só pode vir com a prática em sala de aula. De certa forma, ela se coloca na defensiva dizendo ser normal haver problemas com professores iniciantes. Uma vez que esse aspecto específico não foi mais mencionado nos nossos encontros, isso demonstra que os professores conseguiram resolvê-lo ou, ao menos, mitigá-lo.

As críticas, em relação à avaliação das aulas, ficaram ausentes nos encontros seguintes, somente reaparecendo quando os professores deram uma aula sozinhos. Como o objetivo do curso é a formação do professor, julguei necessário pedir aos professores que lecionassem uma aula sozinhos, com o(a) companheiro(a) apenas assistindo. Na primeira aula, ministrada pelo Tiago, Andréia fez várias críticas à forma como a aula foi desenvolvida. Entretanto, ela procurou se colocar como corresponsável, uma vez que prepararam a aula juntos.

Excerto 12

**Andréia:** O Plano de aula a gente fez junto, né? Eu acho que a gente se equivocou um pouco no primeiro... no objetivo da aula, dos maus hábitos. Você colocou 40 minutos pra essa atividade, e essa atividade com meia hora, ela cansou. **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Então, por isso que eu falei assim... **(reflexão)**

**Andréia:** Ela começou assim. Já tinha... parecia que já tinha... Sabe, eu gostei muito da atividade. Foi muito legal, mas eu acho que foi tempo demais pra ela. Chegou um momento que ele já tava repetindo as perguntas, assim, não tinha mais o que perguntar. Eu não sei se... talvez, se tivesse seguido uma ordem diferente, a gente rendesse esses 40 minutos. Igual a gente tinha combinado. Talvez treinar a pronúncia, fazer todos lerem em voz alta e depois ler. **(tensão colaborativa + reflexão)**

**Tiago:** Eu acho que o pessoal ia chegando atrasado e eu ia repetindo as perguntas. **(reflexão)**

**Andréia:** Mas eu não sei. Eu achei que foi muito. Eu gostei da atividade, mas eu acho que a gente rendeu, você rendeu demais. **(tensão colaborativa)**

**Anelise:** Estava marcado 40 minutos (no plano de ensino), e durou 33, 34 minutos. Você também achou que foi muito tempo?

**Tiago:** Mas eu queria 50 (minutos). Aí a gente foi diminuindo na hora que foi planejando. Aí eu vi que não ia render mais nada e eu passei pra frente. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC – 19/10/07)

Andréia, nesse momento (excerto12), faz duas críticas. Uma, à forma como os dois professores prepararam a aula, deixando muito tempo para uma atividade de conversação. A segunda, à forma como o professor Tiago conduziu a atividade, demorando mais do que o necessário. Apesar da explicação do professor sobre o motivo de ele ter prolongado um pouco mais com a tarefa, a professora manteve sua opinião de que foi um tempo excessivo para aquela atividade. Para deixar isso mais claro, ela muda o sujeito da frase de “a gente rendeu”

para “você rendeu”, deixando claro que o problema que ela apontou não ocorreu por causa do planejamento que fizeram juntos, mas, pela condução do Tiago. Na reflexão de Tiago, ele mostra que sentiu que deveria fazer uma modificação ao longo da sua aula (reflexão-em-ação) e, por isso, terminou a aula com o tempo inferior ao que tinha preparado. Na concepção dele, houve um bom manejo do tempo de aula.

Em outro momento do nosso encontro, Andréia conversa com Tiago a respeito da atenção desigual dada aos alunos em sala.

Excerto 13

**Andréia:** Eu acho assim, que ela (uma aluna) ficou muito de lado na aula também. Só depois que a gente tava falando do (trabalho) dela é que ela falou realmente na aula. Porque você pergunta muito pro Hans<sup>26</sup>, mais ou menos pro Cheng e quase nada pra Maria. **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** É?

**Andréia:** Sim, eu achei. Eu acho que tem uma diferença muito grande na quantidade que eles falam na sala de aula. E a Maria fica tipo... **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Mas eu nem pergunto tanto, porque sei lá. Às vezes, eu evito de perguntar pra ele porque ele já fala melhorzinho e ... não sei. **(reflexão)**

**Andréia:** Não, ele fala naturalmente, entendeu? Ele fala naturalmente. O Cheng também fala naturalmente. Ele fala – não concordo – e fala. Mas a Maria tem que pedir pra ela falar. E você não pergunta. **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Sabe o que acontece? Eu pergunto pra ela, ela fala “sim”. Aí não adianta perguntar. **(reflexão)**

**Andréia:** Você não pergunta! Eu achei que perguntou muito pouco pra ela. **(tensão)**

**Tiago:** Tá. **(reflexão X desvio (?))**

**Andréia:** Porque você já viu que você pergunta demais pro Hans e pro Cheng às vezes. O Cheng até que nem tanto, pro Hans principalmente. E a Maria fica lá... **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Eu vou reparar isso. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(SC – 19/10/07)

Segundo Andréia, Tiago estaria dando mais atenção a determinados alunos. A princípio, ele tenta negar, dizendo que não incentivava alguns a falar mais que outros. Com a insistência de Andréia, ele reconhece que faz poucas perguntas a determinada aluna. A sua forma de falar, entretanto, “tá” não deixa claro se ele estava realmente concordando com a colega ou se estava procurando finalizar a conversa sem mais discussões. No entanto, quando Andréia é taxativa, ao dizer que ele estava ciente que dedicava mais atenção a alguns alunos que a outros, ele diz que vai refletir sobre isso, vai verificar na sua prática como as coisas

<sup>26</sup> Para preservar a identidade dos alunos, foram escolhidos nomes fictícios, mas que matinha a noção da sua nacionalidade.

ocorrem. Naquele momento, ele não tem condições de verificar se ele realmente age assim, mas se compromete a investigar sua prática.

O excerto 14, ao contrário dos anteriores, mostra a avaliação feita pelo professor Tiago de uma aula aplicada apenas por Andréia.

#### Excerto 14

**Anelise:** E você, Tiago? (quais seus comentários sobre a aula) **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Eu achei legal também. Mas achei confuso, sabe. Eu explicaria de outro jeito. Pelo menos os pontos... Agora eu vou detonar tudo. **(tensão colaborativa)**

**Anelise:** Você pode falar das coisas boas também. Fique à vontade.

**Tiago:** Sobre a literatura de cordel foi legal. Depois você leu o texto da literatura de cordel, só que na hora de falar da literatura de cordel, por exemplo, se eu fosse uma pessoa que não soubesse nada, eu ficaria meio confuso. [...] **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** É. Na literatura de cordel eu falei “Oh, na aula que vem a gente explica mais o cordel.” [...] **(reflexão)**

**Tiago:** Depois você perguntou por que o cordel desapareceria. Acho que se explicasse o contexto ficaria mais fácil deles responderem. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Pedi só do texto. **(reflexão)**

**Tiago:** É. E na hora de praticar o verbo também que eles não tiveram muita oportunidade de praticar. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Só os três exercícios que eu fiz. **(reflexão)**

**Tiago:** É, mas o que eu ... Aqui uma coisa que você tinha falado de falar muito com um, com outro. Também, eu não vi muito na sua aula também, não. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Você acha que eu falei mais com quem?

**Tiago:** Você puxa mais com Hans e com Cheng. E as meninas você não puxa tanto. Assim, você fala com todo mundo, mas vindo de fora não é tão equilibrado assim. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Não. Hans e Cheng eu não puxo, eles falam. Eu puxo as outras pra ver se eles calam a boca. Tanto que eu falei: “Né, Bertha, e você?” E os dois brigando, brigando. “E você, Bertha?” **(reflexão + ação-transformadora)**

**Tiago:** Achei muito legal que a discussão surgiu assim do nada. E eles não viram, assim, achei aquilo muito legal. **(desvio)**

(SC26/10/07)

A forma como Tiago começa seu *feedback* “agora vou detonar tudo” demonstra que ele não estava se sentindo tão bem com as críticas feitas anteriormente pela colega e chegou seu momento de fazer o mesmo com a aula que ela tinha dado. Ele até tenta começar com um ponto positivo, mas direciona sua fala para as críticas dos pontos negativos. Andréia reconhece que teve problemas com os três primeiros aspectos levantados pelo professor. Entretanto, ao passar para o próximo tópico, em mais uma demonstração de que as críticas recebidas por ele anteriormente não foram bem aceitas, Tiago diz que Andréia tem o mesmo



problema que ela havia apontado na aula dele, em relação à distribuição do tempo de fala entre todos os alunos. No entanto, quando Andréia discorda do que ele diz, ele não insiste na sua crítica, desviando o assunto para outro tema. Isso denota que, principalmente da parte do professor Tiago, o confronto direto era quase sempre evitado, mesmo nesse momento em que ele, inicialmente, ameaçou “detonar” tudo.

Os excertos 12 a 14 demonstram que os professores tinham dificuldades de fazer uma avaliação da aula de forma mais neutra sem deixar o colega se sentindo desconfortável. Os pontos positivos eram sempre em número reduzido em comparação com os aspectos negativos. Outro ponto que chama a atenção é que eles não estavam preparados para debater mais detalhadamente os pontos levantados. Se havia uma divergência de opinião, o silêncio ou o desvio para outros tópicos era a posição mais freqüente. Raramente aparecia nas discussões um movimento discursivo completo que ia do enunciado gerador de tensão, passando pela tensão colaborativa e pela reflexão, finalizando em uma proposta de ação-transformadora. Essas transformações ocorriam em um prazo mais longo, com a retomada da discussão sobre determinados aspectos em outros encontros.

Nas entrevistas finais, pedi aos professores que avaliassem o trabalho ocorrido em duplas. Apesar de alguns problemas apontados nas discussões anteriores, os professores avaliaram de forma positiva o fato de ter alguém com quem compartilhar uma sala de aula e as decisões decorrentes da condução de um curso. Andréia reconhece que houve dificuldades no seu relacionamento com Tiago, mas acredita que isso é normal e faz parte do processo de colaboração. A sua visão final do trabalho entre os dois foi totalmente positiva. Ao contrário do que pensa Tiago, Andréia gostava de suas ideias e sugestões e as valorizava. Ela acredita que houve um crescimento pessoal de sua parte motivado pelo trabalho colaborativo.

Excerto 15

**Andréia:** Foi bom trabalhar com ele (Tiago) em vários sentidos. Primeiro, porque ele é bem diferente de mim, é muito mais calmo, mais paciente. Eu aprendi a ouvir muito mais, sabe, a escutar ele na hora que ele fala. Eu acho que isso me ajudou muito. E também nas ideias. Ele tinha ideias muito boas e eu acho que agradava bem às pessoas. Aí a gente trabalhava os dois pra montar uma aula. É muito melhor planejar com uma pessoa do que planejar sozinha. **(reflexão)**

**Anelise:** E as dificuldades enfrentadas no trabalho com ele?

**Andréia:** Eu acho que foi um pouco de... eu sou um pouco teimosa. Aí, às vezes, as opiniões tinham conflito. Às vezes ele não estudava, aí não ia dar. Ele não fazia os exercícios “Você não faz os exercícios e tá corrigindo com eles?” Aí ele vinha e me perguntava na aula. Essas coisas assim, eu acho que foi um pouco complicado. **(reflexão)**

(Entrevista – 30/11/07)

O professor Tiago, apesar de todas as dificuldades já apontadas no seu trabalho com a companheira, também avaliou de forma positiva o trabalho em parceria. Ele avalia a colaboração como uma oportunidade de crescimento.

Excerto 16

**Anelise:** O que você achou desse trabalho que você fez junto com a Andréia, em conjunto? **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Eu gostei muito, eu aprendi muito. Foi uma oportunidade boa, assim, pra mim aprender, pra mim reciclar meus conhecimentos. Podia ser melhor, mas no geral foi bom. Foi uma experiência boa pra mim. **(reflexão)**

[...]

**Tiago:** É difícil, nunca é fácil trabalhar com outra pessoa, mas o problema, acho que foi esse assim... Tirando isso, foi tudo tranquilo, foi bom. [...] Comentário é sempre difícil de escutar. Você sempre quer escutar coisa boa, mas é necessário, porque só quando alguém chama sua atenção é que você vai corrigir. Se ninguém chamar sua atenção, você vai continuar fazendo coisa errada o resto da vida. Então é interessante. É igual a gente tá falando, é uma crítica construtiva. É necessário você ouvir pra você corrigir e aprender. **(reflexão)**

(Entrevista – 24/12/07)

O fato de que havia uma tensão entre os participantes é um aspecto positivo, pois foi isso que motivou a mudança. Como afirma Tiago, se não houver críticas ao trabalho, à forma como as coisas são feitas, não há uma reflexão real, não havendo, portanto, crescimento por parte das pessoas envolvidas.

## Dupla 2

A segunda dupla apresenta duas professoras com perfis bastante diferentes. Luana nunca tinha dado aulas e não tinha certeza de que queria realmente trabalhar na docência no futuro, bem como não estava trabalhando com a parceira escolhida<sup>27</sup>. Alice já tinha alguma experiência como professora de alemão e estava totalmente interessada em seguir seus estudos na área de português como língua estrangeira (PLE). Essa diferença entre as duas talvez explique o fato de as críticas à colega serem bem superficiais e sempre positivas, no caso da Luana, diferentemente do que ocorria com Alice.

Excerto 17

**Anelise:** Luana, gostaria que você começasse o *feedback* a respeito da aula. O que você viu de interessante, coisas que poderia melhorar? O que você acha? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** Eu achei a aula muito legal. Como eu já disse, eu senti as alunas muito mais à vontade dessa vez, sem aquele climão. Tinha um clima muito

<sup>27</sup> A explicação desse fato encontra-se no capítulo 2, no perfil dos participantes.

pesado da aula e, dessa vez, esse clima tinha se dissipado. Eu achei muito interessante. **(reflexão)**

**Anelise:** Em relação ao desenvolvimento... O que você achou da sequência da aula?

**Luana:** Eu achei.. eu achei que foi boa a aula. Achei que foi muito legal. **(reflexão)**

(SC 27/10/07)

Como visto no excerto 17, Luana fez menção a um aspecto que foi modificado ao longo do curso: o fato de as alunas estarem se sentindo mais confortáveis. Sua crítica, entretanto, não foi além disso. Mesmo quando solicitada a dar sua opinião, ela sempre respondia de forma superficial. Na entrevista final, ela explica que agia dessa forma porque não se sentia com experiência suficiente para dar contribuições às aulas da companheira, mesmo quando essa lhe pedia uma avaliação mais objetiva.

Excerto 18

**Luana:** Eu não tenho, eu não tinha experiência igual que ela (Alice) tem. Então, assim, ela tem muito mais experiência do que eu em sala de aula. Então, as minhas ideias, eu acho que, eu achava que ia ser meio fraca pra ela assim. Mas acabou que alguns materiais que eu levei pra sala, ela falou que foi muito bom, que alguns foram muito bem aproveitados e alguns foram menos aproveitados e outros pior aproveitados. Mas eu não cheguei a dar palpite, só em alguns momentos em sala de aula, em conversação, em alguns momentos eu falei: - Ah, isso é isso. Que ela não sabia e tal. Ou ela falava isso comigo. Mas, assim, do que eu geralmente reclamo, não aconteceu não, de impor opinião, de você ter que ficar cedendo pro outro e tal. Isso não aconteceu. Na elaboração da prova, ela foi muito compreensiva. Assim, se eu desse uma ideia, a ideia que eu dei foi aceita, entendeu? Ela falou assim: -Ah, isso é uma boa ideia. Vamos colocar mesmo. Ela foi muito aberta. **(reflexão)**

(Entrevista – 28/11/07)

Posso considerar que, entre os quatro professores, Luana mostrou um desenvolvimento mais marcante. No início, ela não se dedicava adequadamente e ficava totalmente desconfortável em sala de aula. Ela não acreditava em si mesma como professora e achava que nunca poderia assumir uma turma. A presença de outra pessoa ao seu lado, que soube compreendê-la e valorizar o seu trabalho, foi fundamental para o seu crescimento, como pode ser comprovado pelos excertos 19 e 20.

Excerto 19

**Anelise:** Primeiro, eu queria que você me dissesse o que você achou dessa experiência de estar em sala de aula junto com uma outra professora, vocês duas juntas dando as aulas? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** Pra mim foi uma experiência boa. Mas estar com outra professora mais experiente pra mim foi meio constrangedor porque parecia que eu tava sendo avaliada o tempo todo. Então isso me deixava um pouco... como é que eu falo? Me deixava constrangida e ... eu ficava com medo de fazer alguma bobagem lá na frente. Não sei como eu falo isso. **(reflexão)**

**Anelise:** Você acha que teria sido melhor se fossem duas professoras começando do zero? Que nunca tivessem dado nenhuma aula? Você se sentiria mais confortável assim? **(tensão colaborativa)**

**Luana:** Pode ser que sim. Não sei. **(reflexão)**

**Anelise:** Tem algum ponto positivo pelo fato de estar com uma professora com mais experiência? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** Tem.

**Anelise:** Tem?

**Luana:** Porque quando eu preparava uma aula em um dia que provavelmente era pro dia seguinte, eu poderia discutir alguma coisa com ela (Alice), e ela falar o que eu poderia aproveitar, o que eu poderia mudar. Isso era bom. Isso era muito bom, principalmente no material extra. Aconteceu algumas vezes e ela me deu algumas ideias e isso eu achei muito legal. **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Deixa eu te falar. No começo, você chegou a comentar que dar aula não era o que você tinha mais vontade de fazer na vida.

**Luana:** É.

**Anelise:** Quero saber se isso mudou, se não mudou. Como é que está em relação a isso?

**Luana:** É, sei lá. Parece um ponto de transição, sabe? Eu não sei. Não é a coisa que eu mais amo, mas também não é... eu não tenho tanta rejeição quanto eu tinha antigamente. É uma coisa que, se eu precisar, eu vou ter prazer em fazer. **(reflexão + ação-transformadora)**

(Entrevista – 28/11/07)

Luana reconhece que seu afastamento inicial se deveu ao fato de Alice ter mais experiência que ela. Mas, ao longo do curso, ela passou a trocar mais informações com a companheira, o que demonstrou ser muito útil para o seu desenvolvimento como professora. A fala “*É uma coisa que, se eu precisar, eu vou ter prazer em fazer*” mostra uma mudança substancial na forma de pensar de Luana. Ela se sente em um momento de transição em que a docência pode ser um dos caminhos a seguir. Essa mudança demonstra a influência da colega que a ajudou no seu processo “*Isso era bom. Isso era muito bom.*”

Em relação à Alice e à sua avaliação do curso, os dados coletados me levam a acreditar que ela também não se sentia muito confortável em criticar o desempenho da companheira, devido à falta de prática que essa demonstrava na condução da aula. Nos nossos encontros, Alice estava interessada em motivá-la, dando a ela oportunidades de tornar-se mais autônoma: *A Luana ficou de planejar e ela vai até... E ela vai ter autonomia pra poder pensar até onde.* Entretanto, ao contrário da Luana, ela não se furtava a dar sua avaliação da aula. Ela

tinha, no entanto, o cuidado de apontar também os aspectos positivos, como é demonstrado no excerto 20, ao falar sobre uma aula que Luana tinha conduzido sozinha.

Excerto 20

**Anelise:** Como é sua avaliação do processo? Que você tem visto da Luana? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Acho que ela tem melhorado, com certeza. Do início pra depois. Eu acho que se fosse no início, além de não conseguir dar uma aula sozinha pra Hanna, tava muito tímida. E eu acho que considerando isso também, que foi uma aula apenas pra Hanna, teve sim alguns aspectos positivos. Eu anotei algumas coisas da aula, mas não sei se você quer que... **(reflexão)**

[...]

**Anelise:** Então eu gostaria de ver os comentários que você tem antes de eu...[mostrar a gravação]

**Alice:** É... eu já comentei com a Luana uma vez, quando ela foi procurar no CD, não é? Já até falei, né? Não é a primeira vez que isso acontece. Quando você... você fala que vai dar uma atividade, às vezes elas ficam perdidas mesmo. A gente tá falando em português. Elas estão tentando e a Luana vai procurar no CD e geralmente a gente gasta um tempo pra achar as coisas no CD quando não está preparado já. Então, se a gente vai gastar tempo assim, eu acho interessante você pausar, voltar com elas, mostrar o que você vai fazer de novo. Você achou e já deixou correr. Porque elas ficam muito perdidas. E isso aconteceu. Ela ficou um tempão procurando. E não é a primeira vez, né? **(tensão colaborativa)**

**Luana:** É. **(reflexão X desvio)**

[...]

**Alice:** Primeiro eu acho que você deve contextualizar o seu aluno, mostrando pra ele o que você vai fazer. [...] **(tensão colaborativa)**

**Anelise:** Mas isso você (Luana) fez na segunda aula.

**Luana:** É, a Alice tinha me dado o toque antes. **(ação-transformadora)**  
(SC – 10/11/07)

O excerto 20 mostra a professora Alice oferecendo uma avaliação do desempenho de Luana, além de uma sugestão de melhoria. O tom de voz de Luana ao dizer “É” não deixa claro se ela está concordando com as críticas da colega ou se está simplesmente tentando finalizar a discussão. Entretanto, é possível perceber que as críticas foram ouvidas em algum outro momento e que Luana refletiu sobre elas uma vez que sua prática em sala de aula se modificou. Essa ação-transformadora, no entanto, não foi citada pela própria professora. Foi necessário que eu chamasse a atenção para esse fato que verifiquei acompanhando as aulas. Luana, então, reconheceu que sua mudança foi graças à colaboração de sua companheira.

Na avaliação final do curso, durante a entrevista, Alice demonstra o quanto o trabalho em duplas foi importante também para o seu crescimento. Ela conseguiu superar um problema que tinha de delegar funções. Na verdade, ela passou a incentivar ações mais autônomas da

sua parceira. Ao mesmo tempo, ela se sentia importante por estar, de certa forma, orientando a colega menos segura. O seu descontentamento inicial em relação à Luana foi se transformando e ela passou a encarar a situação como uma grande oportunidade de crescimento, como pode ser visto no excerto 21.

Excerto 21

**Anelise:** Você está mais tranquila? Porque no começo (do curso) você estava muito ansiosa. **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** No início, eu fiquei também muito assim preocupada. E essa ansiedade minha meio que me deixava um pouco cobrando muito da Luana. Porque eu esperava dela uma reação que ela não tinha, que era uma reação que eu tinha de me preocupar, e querer planejar a aula, de já pensar na frente. “Oh, a gente tá dando isso, o que que nós vamos dar no mês seguinte?” E a Luana não tinha muito... no início ela ficava meio assim... “Ah, o que você fizer e quiser que eu faça tá bom.” Pra mim não dá! Porque eu não sou esse tipo de pessoa. [...] No início, eu tinha essa... acho que aversão é uma palavra muito forte, mas tava meio contaminada. Eu achava que tudo que ela ia fazer não ia dar certo, pelas primeiras reações dela. Mas depois foi passando e eu achei... produtivo. **(reflexão)**

**Anelise:** E você acha que foi especificamente por causa da Luana? Não foi por ser um trabalho em conjunto, não? Você acha que se fosse outra pessoa teria sido mais tranquilo? **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Não sei... Eu tenho muita dificuldade de trabalhar em conjunto. Porque, mesmo que eu seja a chefe do conjunto, não é o caso, eu não consigo delegar funções, porque eu sempre acho que quem vai fazer a função não vai dar conta de fazer a função. Então eu tenho um problema sério com isso. Sempre tive. [...] Nossa, já melhorei muito e não sei... Talvez não tenha sido especificamente com ela (Luana) porque eu senti ela ... no início, ela não queria nem combinar de encontrar. Mas isso também vai muito da inexperiência dela. Acho que, aos poucos, eu fui entendendo essa inexperiência dela como que um crescimento até mesmo pra mim. ‘Poxa’, que oportunidade! Além de estar dando aula de português, de estar lidando com esse... não de ensinar a ela a dar aula, porque a gente foi meio que aprendendo juntas. Eu também tenho muita coisa pra aprender. Mas de certa forma, de mostrar pra alguém: “Olha, faça assim e não faça assim.” E isso é um aprendizado. **(reflexão + ação-transformadora)**

(Entrevista – 29/11/07)

A maturidade da professora em reconhecer seus pontos fracos e tentar minimizá-los demonstra o quanto foi importante a presença de uma companheira tão diferente ao seu lado ao longo do semestre. Ao exigir uma ação mais positiva de Luana, Alice teve obrigatoriamente de abrir mão do controle que gosta de exercer quando trabalha em equipe. Ela aprendeu na prática a delegar funções e esse foi outro crescimento que esse curso de formação lhe proporcionou.

### 3.3 Abordagens e métodos de ensino de línguas

As sessões colaborativas entre os professores e a formadora / pesquisadora tinham a duração aproximada de uma hora e trinta minutos. A maior parte desse tempo era gasto discutindo as questões referentes a abordagens e métodos de ensino. Isso não me causou estranheza, uma vez que professores iniciantes têm uma necessidade óbvia de se informar sobre o que fazer em sala de aula. Eles estão em situação de estresse, sem saber ao certo como lidar com suas práticas de ensino; assim, cada aspecto da sua didática era esmiuçado nas nossas sessões, por meio de comentários, sugestões, descrições, estudos, etc.

Entretanto, a ênfase quase exclusiva nos procedimentos pedagógicos, não apenas em nossas sessões colaborativas, mas principalmente em sala de aula, começou a me causar estranheza. E a preocupação com os outros aspectos do ensino como o contexto social e o aluno? A leitura de uma pesquisa realizada por Fuller (1969) me mostrou que essa situação é comum quando se está lidando com formação inicial de professores. O autor identificou quatro estágios no desenvolvimento do professor. Os professores que eu acompanhava estavam no estágio chamado de *fase de sobrevivência*.

Esta fase é frequentemente caracterizada por um grande *stress* no qual os professores se confrontam com sua prática de ensino pela primeira vez e lutam para ganhar controle das suas salas de aula, dos procedimentos instrucionais e ganhar o respeito dos seus supervisores<sup>28</sup> (FULLER, 1969 *apud* RICHARDS, 1998, p.174).

Segundo Fuller (1969), a preocupação com os alunos (o contexto social não era uma preocupação na época em que essa pesquisa foi desenvolvida) acontecia apenas na quarta fase de desenvolvimento do professor,<sup>29</sup> depois que eles já tivessem lidado com suas próprias necessidades de sobrevivência.

---

<sup>28</sup> A phase often characterized by great stress in which teachers confront their teaching practice for the first time and strive to attain control of their classrooms, instructional mastery, and the respect of their supervisors.

<sup>29</sup> Os quatro estágios sugeridos por Fuller são *pre-teaching*, *survival phase*, *teaching situation concerns* e *concerns about pupils*.

### **3.3.1 Uma abordagem ou um procedimento**

Na categoria de abordagens e métodos de ensino, os procedimentos foram os primeiros colocados nas nossas discussões. Como abordar uma atividade de leitura, como conduzir um processo de produção escrita, como proceder ao ensino de vocabulário, entre outras, foram questões colocadas desde o nosso primeiro encontro. Nem sempre essas questões foram colocadas pelos próprios professores. Ao acompanhar e / ou fazer o visionamento das aulas, eu, como formadora, sentia a necessidade de chamar a atenção dos professores para determinados temas, por acreditar que isso poderia levar a um crescimento na sua forma de conduzir as aulas. No caso específico dos procedimentos pedagógicos, eu me senti passando por vários papéis na função de supervisor, segundo a definição de Gebhard (1990)<sup>30</sup>: em alguns momentos, eu segui a supervisão direta, em outros, optei por uma supervisão alternativa ou colaborativa. No geral, considero que a minha forma de supervisionar os professores se encaixa melhor na supervisão criativa, pois ela é caracterizada por fazer uso de uma combinação dos comportamentos dos supervisores dos modelos já citados, assim como por utilizar outras fontes como o material de referência.

Apresento, a seguir, os procedimentos que surgiram nos nossos encontros, procurando mostrar as teorias implícitas dos professores em formação em relação a cada um deles e como essas teorias pessoais foram sendo modificadas ou não ao longo deste primeiro módulo.

#### **3.3.1.1 O ensino da habilidade de compreensão escrita**

Logo no primeiro encontro com a dupla 1, fez-se necessário conversar sobre o ensino da leitura. Dell'Isola (2001 e 2005) aponta três concepções abrangentes de leitura: leitura é um fenômeno de identificação em que a informação textual deve ser decifrada pelo leitor; leitura é um processo seletivo no qual o leitor desempenha um papel ativo e é responsável pela construção do sentido do texto; leitura é um processo interativo em que o leitor reconstrói o sentido do texto. O ponto principal dessas três concepções é que o sentido é primordial no processo da leitura. Infelizmente, essa não era a noção dos professores no nosso primeiro encontro. Por isso, em um primeiro momento, levei-os a pensar sobre quais seriam os objetivos de uma atividade de leitura, visto que, em sala de aula, eles só haviam trabalhado

---

<sup>30</sup> Ver Capítulo 1, item 1.3.4.



com a pronúncia. Comecei a conversa perguntando por que eles trabalharam a leitura pedindo a cada aluno que lesse uma parte em voz alta. Para Andréia, estava claro que um dos objetivos era tornar a aula mais interessante e o objetivo principal era treinar a pronúncia (enquanto os alunos liam, os professores escreviam as palavras pronunciadas “erradas” no quadro). Tiago, entretanto, nem havia pensado sobre os motivos de agir de tal modo, como pode ser verificado no excerto 22, abaixo:

Excerto 22

**Anelise:** Eu pergunto a vocês: os três textos, vocês pediram pra eles lerem em voz alta. Qual é o objetivo de uma leitura em voz alta? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Eu acho que é melhor, assim, para a sala de aula. Porque eu, quando um professor pede pra ler todo mundo em silêncio desse, eu acho que fica chato. Cada um lendo seu texto em silêncio, sabe? E fora que, quando lê em voz alta, ele treina mais. Eu acho que é melhor. (**tensão colaborativa + reflexão**)

**Tiago:** É, tem esse ponto aí também. Só que como objetivo, assim, da aula, de aprendizado, sei lá. Num tem bem, assim, um objetivo. A gente não usou bem como objetivo, tipo – eles lendo esse texto vão aprender isso. Eu acho que realmente não tem, mas... (**reflexão**)

**Anelise:** [...]pense em vocês lendo em voz alta. Por exemplo, o que acontece quando vocês estão lendo um texto em voz alta, pode ser até em português. Digamos que você está em um grupo e alguém pede: “Leia essa parte em voz alta”. O que acontece quando você lê em voz alta?(**tensão colaborativa**)

**Andréia:** Você desenvolve, além da leitura, também o ouvir, não?(**reflexão**)  
[...]

**Tiago:** Eu não me lembro de ler. É, sei lá. (**desvio**)

**Anelise:** Olha só, geralmente quando a gente lê em voz alta, você está prestando muito mais atenção na sua produção, na parte da sua pronúncia do que no sentido do texto. Vocês não se lembram de ter acabado de ler um texto, alguém faz uma pergunta e você “espera um pouquinho, deixa eu ler de novo pra entender”?[...] (**tensão colaborativa**)

**Andréia:** Mas você sugere o quê? Que a gente mande eles fazerem essa leitura silenciosos?(**reflexão+ ação-transformadora**)

**Anelise:** Silenciosos. Geralmente com um objetivo específico.

(SC1 – 24/08/07)

Por meio de um enunciado gerador de tensão *Qual é o objetivo de uma leitura em voz alta?*, procurei direcionar os professores para uma reflexão sobre os objetivos de uma atividade de leitura. As primeiras respostas foram superficiais. Andréia acredita que leitura em voz alta é muito bom, pois a aula não fica chata. Já o professor Tiago afirma até mesmo que não havia um objetivo para essa atividade de leitura. Fiz uma tentativa, então, de utilizar experiências prévias dos professores, momentos em que eles tenham feito uma leitura em voz alta. Entretanto, essa tentativa de direcionar os professores para uma determinada resposta não obteve êxito. O professor Tiago não conseguia se lembrar de uma leitura oral que tivesse

feito, enquanto a professora Andréia acreditava que esse tipo de atividade é duplamente proveitosa, pois, além da pronúncia, desenvolve nos alunos também a habilidade de compreensão oral. Compartilhei, assim, diretamente a minha forma de entender esse tipo de leitura: o leitor se preocupa mais com a pronúncia do que com o sentido do que está sendo lido. Pela fala (ou ausência de fala no caso do Tiago) não ficou aparente se eles estavam concordando com a minha posição, mas a postura corporal (concordando com a cabeça) mostrou que eles já tinham tido o mesmo tipo de experiência narrada. Entretanto, minha sugestão de fazer a leitura silenciosa em sala não foi bem aceita por Andréia como pode ser visto em sua fala “Mas você sugere o quê? Que a gente mande eles fazerem essa leitura silenciosos?”. Essa passagem mostra a dificuldade encontrada para a mudança de crenças. Como sugeri a Andréia a possibilidade de uma mudança de atitude e, conseqüentemente, de uma crença, sua reação inicial foi de enfrentamento, de desconfiança. Apesar disso, esse diálogo gerou uma ação-transformadora, uma vez que a prática dos professores mudou nas aulas subsequentes. As atividades de leitura em sala de aula passaram a ser feitas primeiramente de forma silenciosa, ainda que, em seguida, a pronúncia fosse praticada com os alunos. Nesse momento, ainda não era possível dizer se a crença havia sido modificada, mas um primeiro passo (a mudança da prática) havia sido dado.

Por outro lado, mesmo sem ter pensado sobre os objetivos de uma atividade de leitura, Tiago havia sentido falta de algo na atividade do texto *Tosse Crônica* de Luis Fernando Veríssimo, como a interpretação e uma discussão gerada pelo tema. Ele comentou isso, como mostrado no excerto 23:

Excerto 23

**Tiago:** E teve duas coisas que eu achei que faltou também. Igual quando a gente leu o primeiro texto, a gente fez aquelas perguntas lá da apostila, mas a gente não fez uma coisa do tipo de compreensão. Ah, vocês entenderam tudo? (**reflexão + tensão colaborativa**)

**Andréia:** O (texto) do Veríssimo nem tinha pergunta.

**Tiago:** Ah, essa expressão aqui a gente usa assim. Vocês conhecem? Acho que faltou assim. Uma outra coisa também era perguntar a eles (alunos) sobre... eu até perguntei só que ninguém quis falar, você viu? Sobre o folclore no país deles. Eu acho que isso ia ser uma oportunidade de eles falar. (**reflexão + ação-transformadora**)

**Andréia:** É porque como você tinha perguntado... você lembra que eu tinha discutido com você de falar pra todo mundo fazer isso no trabalho, que foi o que a gente combinou, né? [...] Mas, como você já tinha perguntado na aula, eu até tirei do trabalho. Mas é uma pergunta que eu achei que você tinha entendido que era pra ficar no trabalho, entendeu? (**tensão colaborativa + ação-transformadora**)

**Tiago:** (silêncio)

(SC1 – 24/08/07)

A fala no excerto anterior mostra claramente que o professor Tiago espera uma discussão gerada pelo tema do texto. Ele acredita que isso tornaria a atividade mais interessante e daria a oportunidade de os alunos falarem. Andréia, ao contrário, acredita que o tema deveria continuar a ser desenvolvido em um trabalho escrito feito pelos alunos e que a discussão após a leitura do texto atrapalharia a atividade. Nesse momento, ela faz uma crítica ao professor Tiago que decidiu modificar a ordem, ou mesmo a abordagem, que haviam planejado para as atividades. O silêncio de Tiago não deixa claro se havia concordado ou não com sua companheira. Como em outros momentos em que há uma possibilidade de um embate, os professores preferem silenciar ou desviar o assunto. Aproveitei o *insight* do Tiago sobre o processo de leitura para confrontar novamente as crenças dos professores, principalmente as de Andréia, sobre as formas de trabalhar uma atividade de leitura. As aulas seguintes mostraram que, conforme sugestão de minha parte referendando a tentativa de discussão pós-texto feita pelo professor Tiago, as atividades de leitura passaram a conter atividades de pré- e pós-leitura.

Outro aspecto relacionado à leitura, que apareceu logo no primeiro encontro, é que ela funcionava apenas como uma introdução ao tópico gramatical da unidade. Assim, a parte da informação, da interpretação e quais as estratégias para se chegar a ela eram deixadas de lado.

Excerto24

**Anelise:** Qual é, qual foi o objetivo, por exemplo, deste texto específico, deste e dos outros? O que vocês queriam com este texto? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** É porque o “Tosse Crônica”, a gente usou porque ele já introduz a alternância vocálica. (**reflexão**)

**Anelise:** Então você usou o texto como uma desculpa para dar o....

**Andréia:** Não. É porque eu achei isso interessante na apostila da Regina. Eu acho isso legal que é antes de você entrar... É, antes de entrar na gramática, você já usa em uma situação em que isso acontece. Entendeu? Você dá o texto, aí tem que falar. O problema é que eu acho que a gente... faltou a gente falar assim: “Oh, gente, presta atenção. Vocês viram que aqui tem “tosse” e “tusso”?” Então, isso aqui é a nossa matéria do que é alternância vocálica. Eu acho que faltou chamar a atenção que é esse texto que estava ligado à matéria que viria depois. (**reflexão + tensão colaborativa**)

**Anelise:** Mas não necessariamente, porque o que eu estou chamando a atenção é porque, assim, ficou faltando alguma coisa no trabalho com o texto.[...]Eu pergunto a vocês: o que vocês acham que é o objetivo de um texto, de uma atividade de leitura? (**tensão colaborativa**)

**Tiago:** Depende do livro. No começo pode ser pra ler, mas no caso deles pode ser mais pra puxar como um aquecimento pra um assunto gramatical, pra uma discussão. (**reflexão**)

**Andréia:** É, foi o que eu pensei em usar o Tosse Crônica era pra puxar... Esse realmente (texto sobre férias) assim, sério, eu só usei porque... Agora, o

Tosse Crônica, a gente usou pra poder puxar a temática de alternância verbal. (**reflexão**)  
(SC1- 24/08/07)

Como pode ser percebido pelos excertos de 22 a 24, os professores, na primeira aula observada, trabalharam diversos textos com os alunos, todos da mesma forma: com leitura em voz alta para verificar a pronúncia. Nesse momento do nosso encontro, lancei novamente a pergunta sobre qual deve ser o objetivo principal de uma atividade de leitura, esperando, dessa vez, que os professores me respondessem oralmente aquilo que só tinham confirmado por meio da expressão corporal. Entretanto, a reflexão do professor Tiago o levou a pensar em outro aspecto, como “um aquecimento pra um assunto gramatical.” Ambos os professores pareciam achar que o aspecto mais importante de uma atividade de leitura é a contextualização do ensino gramatical. Isso fica claro quando a professora diz que só usou um determinado texto porque ele constava da apostila, mas que ele não tinha nenhum objetivo “fala sério”. Em outro momento, a professora diz que “Esse texto não introduz nada [...] é melhor mandar ler ele em casa e dar atividade.” A crença dos professores é clara nessa questão e afeta o que eles fazem em sala de aula: só há a necessidade de trabalhar com aqueles textos que têm por objetivo introduzir um tópico gramatical.

Ao continuar a discussão sobre o ensino da habilidade de leitura, sugeri outras formas de se trabalhar atividades de leitura com uma ênfase na interpretação. As atividades sugeridas englobavam desde a fase de pré-leitura até os momentos de discussão pós-leitura. Também conversamos sobre algumas estratégias que poderiam ajudar o aluno, como, por exemplo, no tocante a vocabulário desconhecido. Ao final da sessão colaborativa, recomendei a leitura de um texto que lidava justamente com essa questão<sup>31</sup>.

Nos encontros seguintes, nós continuamos conversando a respeito desse tema, com ênfase variada. Às vezes, a discussão era mais superficial. Em outros momentos, era mais detalhada, como pode ser visto no excerto 25, em que a professora relata seu trabalho sobre um texto de literatura de cordel com os alunos. Como demonstração de que estavam interessados no desenvolvimento de sua formação, os professores chegaram a sugerir outras formas de se trabalhar com a leitura, diferentes até daquelas apresentadas no material de estudo. Um exemplo foi pedir aos alunos que lessem pequenas histórias e que recontassem aos outros, o que daria um objetivo comunicativo à atividade ao aliar a leitura à produção oral.

---

<sup>31</sup> Ver lista de textos recomendados no Capítulo 2, item 2.6.

Excerto 25

**Anelise:** O que você fez para trabalhar esse texto? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Primeiro, eu perguntei o que era a literatura... se eles conheciam a literatura brasileira. (**ação-transformadora**)

**Anelise:** Hum hum

**Andréia:** Depois perguntei se eles conheciam literatura de cordel. (**ação-transformadora**)

**Anelise:** Isso, você fez um *warm up*.

**Andréia:** Depois eu pedi para eles lerem o texto em voz baixa e depois pedi pra dois lerem em voz alta.

**Anelise:** Vamos voltar. Olha, você fez o *warm up*: o que era cordel e tal. A princípio, eles sabiam o que era cordel?

**Andréia:** Não.

**Anelise:** Então, qual foi o motivo de eles lerem o texto?

**Andréia:** Pra ler, aprender. (**reflexão**)

**Anelise:** Assim que eles terminaram de ler o texto silenciosamente, você perguntou o que era cordel?

**Andréia:** Perguntei. Foi a primeira pergunta que eu fiz: “Então, o que é literatura de cordel?” (**ação-transformadora**)

(SC5 – 26/10/07)

Como pode ser visto, a professora procurou introduzir o tema da leitura fazendo um levantamento do conhecimento prévio do aluno. Da mesma forma, sugeriu um objetivo para a leitura: descobrir o que era literatura de cordel. A primeira leitura passou a ser feita silenciosamente para facilitar a compreensão, e foram inseridas questões para o desenvolvimento da interpretação e de um debate do tema tratado. O diálogo acima demonstra que houve uma transformação na ação dos professores motivada pelos diálogos colaborativos que tivemos ao longo do semestre. Essa transformação, iniciada pela prática, levou os professores a revisitarem suas teorias pessoais e modificarem suas crenças sobre os objetivos e as formas de se trabalhar uma atividade de leitura.

As professoras da dupla 2, Alice e Luana, trabalharam a parte leitura com seus alunos desde o primeiro momento de uma forma mais comunicativa. A leitura era vista como uma habilidade a ser desenvolvida, e não apenas como um caminho para o ensino gramatical. As professoras, principalmente Alice, demonstravam certo conhecimento em relação a estratégias de leitura: trabalhar o conhecimento prévio, trabalhar com imagens e figuras do texto, trabalhar com níveis diferentes de interpretação.

Excerto 26

**Anelise:** Tô gostando do fato de vocês estarem trazendo coisas diferentes, isto é, tão tendo essa preocupação em trabalhar, por exemplo, a Luana fez

aqueles cardápios... Eu achei que poderia ter explorado muito mais. [...] **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Eu fiz uma atividade que foi super legal, que foi um teste de leitura global, voltado mesmo para essa questão de certificados. Expliquei para ela (aluna), perguntei se ela tem vontade de tirar um certificado de português. Aí eu falei: “Olha, você vai ter um minuto para localizar o que eu falei, a manchete com a reportagem.” [...] Foi bem legal, ela conseguiu fazer em um minuto, identificar... eu não trabalhei, eu não aprofundi em tudo, mas eu pedi pra ela me explicar as manchetes, não ler por inteiro as reportagens. Se todas as alunas tivessem ido, eu tentaria trabalhar com uma reportagem. [...] Foi bem legal, eu gostaria de ter tentado fazer isso com as outras também, pra sentir o nível de leitura global delas. **(reflexão)**  
(SC6 – 06/10/07)

Quando fiz o comentário que Luana deveria ter desenvolvido mais o material excelente que havia preparado, ela simplesmente concordou com um aceno de cabeça. Ela já havia explicado que tinha se sentido pouco à vontade e “passado” rapidamente a aula para sua companheira. Assim, Alice aproveita a ocasião para explicar as estratégias que havia utilizado com determinada leitura. Outro aspecto comunicativo desenvolvido pelas professoras foi a discussão gerada pelo tema da leitura, principalmente em relação a materiais extras. O excerto 27 mostra que a professora Luana levou para a sala anúncios autênticos de venda de carros. O objetivo era fazer uma leitura com as alunas, comparando os diversos modelos. A preparação da atividade demonstra que a professora guiou sua ação de acordo com as discussões ocorridas nas nossas sessões colaborativas. O fato de a aplicação da atividade não ter sido bem-sucedida foi por outros fatores que também influenciam a prática em sala de aula, a participação dos alunos.

Excerto 27

**Luana:** Mas a Hanna não é muito participativa, ela não, sei lá, eu não sei... eu tento conversar com ela, tento perguntar, tento direcionar a aula e ela fica lá me olhando com aquela cara de almeoa dela. Aí eu fico assim: Ah, então tá. Então toma isso daí e vamos fazer. **(reflexão)**

**Anelise:** É, na verdade você fez isso. Foi jogando um monte de coisas. **(tensão colaborativa)**

**Luana:** É. Eu tentei fazer uma aula com ela que durasse mais, uma aula pequena, mas que durasse mais tempo. Foi a de comparação de carros. Aí eu comprei, imprimi uns carros, umas fotos, uns modelos de preços e .. ah, tinha um tanto de itens lá no carro. Eu coloquei o que trazia cada carro. Tá vendo, aqui tem o comentário do que tem cada carro, o item de série de cada carro. Aí eu perguntei... eu tentei como é que fala... **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Estender.

**Luana:** Estender a aula, a atividade ao máximo possível, mas ela não dava retorno, sabe? Aí eu falei: Ah, já que não gosta disso, então vamos passando. **(reflexão)**

(SC8 – 10/11/07)

A fala de Luana deixa claro que ela queria que houvesse uma discussão gerada pelo texto. Ela se preocupou em levar para a sala material autêntico que servisse para esse propósito. O fato de algumas alunas terem faltado e ela ter tido que lidar com uma aluna não muito cooperativa fez com que a atividade não tivesse o proveito esperado. Entretanto, fica claro que o objetivo da atividade era realmente a leitura e a subsequente integração com a produção oral, estratégias discutidas nos nossos encontros.

O desenvolvimento dos professores no que diz respeito às suas crenças sobre o ensino da habilidade de leitura fica mais bem visualizado no QUADRO 6 a seguir.

### QUADRO 6

#### O ensino da habilidade de compreensão escrita

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler em voz alta = pronúncia</li> <li>• Introdução de tópico gramatical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura como fim.</li> <li>• Aplicação de estratégias de leitura.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura como habilidade em si.</li> <li>• Trabalho com material autêntico<sup>32</sup> de diversos gêneros.</li> <li>• Conhecimento de algumas estratégias de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de mais estratégias</li> </ul>
Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho com material extra (às vezes não autêntico<sup>33</sup>; ex. construção do cardápio) de diversos gêneros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de estratégias de trabalho com a leitura.</li> </ul>

#### 3.3.1.2 O ensino da habilidade de produção escrita

A discussão sobre o ensino da produção escrita surgiu no segundo encontro colaborativo com a primeira dupla. Foi iniciativa de minha parte passar um trecho da gravação da aula e conversar a respeito da produção escrita. O que chamou a atenção foi o

<sup>32</sup> Por material autêntico compreende-se os textos não produzidos com fim didático.

<sup>33</sup> Textos não autênticos são aqueles elaborados com o objetivo de facilitar a fixação de elementos linguísticos, resumindo-se àquelas estruturas aprendidas numa unidade de ensino.

fato de os professores desconhecerem as condições de produção, apesar de já utilizarem a técnica do *peer editing* na correção dos trabalhos. Acredito que isso ocorreu pelo fato de os professores serem alunos de inglês do Cenex da FALE, em que a edição / correção dos textos pelos próprios alunos é bastante recorrente.

Excerto 28

**Andréia:** Na última aula foi assim. Eu ia falar duzentas e cinquenta (palavras), mas eu falei quinhentas. Não sei por que e aí acabou ficando. Eu falei: É bom que aí eles escrevem muito e a gente vê como é que eles estão explicando, como eles estão se desdobrando pra poder escrever as quinhentas palavras. A proposta é: eles fazem a redação, hoje eles trocam entre eles, aí um corrige a do outro, depois destroca. Aí conversa pra ver se concorda se não concorda. Aí escreve e depois entrega. **(reflexão)**

**Anelise:** Uma coisa importante, o que exatamente vocês pediram pra eles escreverem? **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Pra saber o “porquê” e o “para que” falar em português. **(reflexão)**

**Anelise:** Ah... Que tipo de texto você pediu pra eles? Qual foi o tipo de texto? **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Dissertação.

**Anelise:** Porque é o seguinte, é muito importante pedir para os alunos... sempre que você vai pedir, você tem que lembrar de algumas coisas como o gênero textual, o que você está pedindo pra eles escreverem...

**Andréia:** Tem que ser bem específico, né? **(ação-transformadora)**

(SC2 – 10/07/07)

Logo após a passagem do vídeo, Andréia descreve o que ocorreu naquela aula, o motivo da mudança do número de palavras de duzentas para quinhentas na escrita da redação, e os próximos passos que pensou seguir. Algo que fica claro na fala da professora é que ela acredita que o ensino de língua, principalmente da parte escrita, é difícil, traz desafios para o aluno e que ele tem que se dedicar para conseguir vencê-los: “como eles estão se desdobrando pra escrever.” É interessante notar que os professores haviam se preocupado com a correção colaborativa das redações. Após a correção, o colega deveria dizer se concordava ou não com as sugestões apresentadas, para prosseguir com a reescrita do texto. Entretanto, um aspecto que estava ausente na preparação da atividade são as condições da escrita: como *quem escreve o quê, para quem, por que e quando*. Assim que levantei a questão, Andréia concordou com a sugestão e demonstrou estar disposta a modificar a sua didática.

Essa mudança na postura dos professores fica evidente na aula seguinte quando os professores trazem cartões pessoais que eles receberam para trabalhar com os alunos: “Eu acho que cartões nossos deixa a aula mais pessoal. Eu acho que fica mais real e menos artificial.” Depois da leitura e estudo dos cartões, em que eles trabalharam o uso do subjuntivo para expressar desejos (eu desejo que você... / eu espero que você...), os professores pediram



aos alunos que escrevessem cartões para trocarem entre si. Os professores acabaram também participando da atividade: eles escreveram e receberam cartões dos alunos. As condições de produção discutidas na nossa sessão colaborativa foram levadas em consideração: quem escreve – os alunos, para quem – colegas e professor, o quê – cartões, por que – desejar que os colegas se saiam bem na sua estada no Brasil, quando – alunos passando uma temporada no Brasil.

A segunda dupla praticamente não trabalhou com a produção escrita; a única oportunidade de escrita real ficou por conta dos *e-mails* trocados pelos professores e alunos para informar problemas, como o caso de uma aluna informar que não podia comparecer a uma aula. Fora essas ocasiões, a escrita se baseava simplesmente nos exercícios constantes do livro ou nas atividades de vocabulário e gramática sugeridas pelas professoras.

O QUADRO 7 mostra a modificação ou não das crenças e ações dos professores em relação à produção escrita.

#### QUADRO 7

##### O ensino da habilidade de produção escrita

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita como produto (ex. dissertação de 500 palavras)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da representação didática da situação de produção escrita.</li> </ul>
Alice e Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de exercícios do livro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de exercícios do livro.</li> </ul>

### 3.3.1.3 O ensino da habilidade de produção oral

Na entrevista inicial, os professores Tiago e Andréia disseram acreditar que, em uma sala de aula de língua estrangeira, são os alunos que devem falar mais. Nas aulas observadas, entretanto, o tempo de fala dos alunos foi bem inferior ao tempo de fala dos professores devido a dois motivos. O primeiro, é que os professores tinham dificuldades em usar menos tempo de fala, uma vez que acreditavam que tinham sempre que explicar tópicos gramaticais, “*a matéria*”; o segundo, é a compreensão que eles tinham do que seria uma produção oral. O excerto 29 deixa clara a noção de produção oral dos professores.

**Anelise:** Na entrevista que eu fiz com vocês, tinha uma pergunta sobre quem deve passar a maior parte da aula falando. Segundo vocês, as duas respostas eram assim: o aluno deve falar mais. Nessa aula especificamente, vocês acham que o aluno falou mais? **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Eu acho que não, por causa da explicação (de pontos gramaticais). Porque, na verdade, o resto da aula, se você for ver, eles falaram mais, porque eles leram os textos. Não é a gente que lê. A gente não vai ler os textos pra eles. Eles que leram os textos, entendeu? Eu acho que a gente tenta fazer eles fazerem exercícios e aí a gente tira as dúvidas, explica a matéria e eles fazem o resto. Só que, como teve muita dúvida, eu acho que a gente falou mais nessa aula. **(reflexão)**

**Tiago:** E teve duas coisas que eu achei que faltou também. Igual quando a gente leu o primeiro texto, a gente fez aquelas perguntas lá da apostila, mas a gente não fez uma coisa do tipo de compreensão. Ah, vocês entenderam tudo? **(reflexão)**

(SC1 – 24/08/07)

Como fica claro na fala da professora, Andréia acredita que qualquer momento envolvendo oralidade é considerado momento de fala do aluno. Como os textos eram lidos em voz alta pelos alunos, para ela eles estavam falando. Como a correção dos exercícios era feita em voz alta, com os alunos lendo as repostas, eles estavam tendo uma produção oral. Portanto, está clara a percepção de fala assumida por Andréia. Ela não se deu conta de que leitura em voz alta é oralização da escrita.

O professor Tiago desviou o assunto para um aspecto também muito importante, o ensino da leitura, que foi discutido no item 3.3.1.1. Assim, procurei, nesta mesma sessão colaborativa, voltar ao tópico da produção oral.

Excerto 30

**Anelise:** Olha, eu queria voltar numa coisa aqui. Você falou dos momentos que você acha que os alunos falaram: leitura de texto, exercícios. **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Exercícios. Que depois do texto eu perguntei sobre o *camping*, como é que é, se eles têm experiência.

**Anelise:** Eu lembro cada um contou uma historinha. Agora por exemplo, leitura de texto em voz alta, resposta de exercício, ele perguntar pra vocês, isso a gente não considera produção, como o aluno falar. [...] A parte de fala deles que eu percebo foi aquela que eles contaram os casos. Cada um contou um caso. Foi a parte que eles falaram mesmo, eles criaram, colocaram coisas. Então eu acho que falta mais essa parte, sim, de fala deles, principalmente se é um curso de conversação. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Por exemplo, uma coisa, quando um aluno pergunta pra mim alguma coisa e eu: “Ah, o que é isso? Alguém sabe, alguém pode explicar?” Isso é um momento de fala? **(reflexão)**

**Anelise:** Perfeito. O aluno quer saber uma coisa. Em vez de você ficar, porque aí não fica tudo centrado só no professor, o aluno tem uma dúvida e ele pergunta pro professor, o outro tem dúvida, o professor. Então é bom que o aluno...

**Andréia:** É. Eu acho que só tivemos isso uma vez na última aula. [...] **(reflexão)**

**Tiago:** Isso é complicado. Tipo, igual seguir na apostila não tem tanta oportunidade assim. A única oportunidade é: conte uma experiência. Só que isso de ficar lá contando alguma coisa do seu país, da sua cultura, sabe toda aula, eu acho que vai indo cansa. **(reflexão)**

**Andréia:** Não, mas assim, eu acho que o que é complicado é o material. Eu acho, assim, a apostila... eu acho que o curso mudou o foco dele todo, o foco do material. Porque não acho que seja material pra trabalhar com conversação. **(reflexão)**

**Anelise:** Mas aí é que eu vou mostrar pra vocês. Tudo depende da forma de trabalhar.

(SC1 – 24-08/07)

Ao ler o excerto 30 fica claro que, apesar de ser um curso de conversação, só houve um momento da aula que pode ser considerada como produção oral. Andréia logo percebe a diferença entre a oralidade e a produção oral e busca saber mais em relação a outros aspectos que poderiam ser considerados como tempo de fala do aluno “Isso é um momento de fala?” O professor Tiago, por outro lado, parece não acreditar na importância de tempos de fala dos alunos. Na sua opinião, se o aluno fala sobre sua experiência pessoal em todas as aulas, elas se tornam cansativas. Depois de refletir sobre o assunto, Andréia chega à conclusão de que o problema da falta de produção oral é motivado pelo material utilizado. Assim, conversei com os professores sobre algumas formas de tornar as atividades mais comunicativas. Neste momento, assumi uma supervisão alternativa<sup>34</sup>, sugerindo uma série de ações para o professor, deixando a seu critério a escolha da que lhe parecer mais apropriada.

Mesmo com a relutância inicial do professor Tiago, os dois professores modificaram sua forma de agir em relação à produção oral a partir desse nosso primeiro encontro. Eles continuaram a ter dificuldades em lidar com esse aspecto, mas havia sempre a tentativa de explorar mais a parte oral. O excerto 31, ocorrido na sessão colaborativa seguinte, demonstra essa preocupação:

Excerto 31

**Andréia:** A Quadrilha (poema de Carlos Drummond) foi um jeito de fazer eles falarem, né? **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Eu adorei a parte da Quadrilha.

**Andréia:** A gente incluiu pra fazer eles falarem. Só que é meio difícil, né? **(ação-transformadora + reflexão)**

**Tiago:** É, eles falaram o tempo todo. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC2 – 10/09/07)

<sup>34</sup> Ver tipos de supervisão no Capítulo 1, item 1.3.4.

Os professores estão satisfeitos com a forma como conseguiram fazer seus alunos falarem a partir de um texto trabalhado em sala. Eles se preocuparam especificamente em desenvolver a produção oral dos alunos “A gente incluiu pra fazer eles falarem”. Tiago também demonstra a sua satisfação com o desenvolvimento da atividade quando diz que os alunos falaram o tempo todo.

A partir dessa data, Andréia e Tiago modificaram sua forma de agir, procurando sempre inserir momentos de produção oral nas aulas, sem, contudo, modificar suas crenças. Ambos continuaram considerando a produção oral como um aspecto não tão importante do ensino de uma língua estrangeira como a gramática. Na tentativa de mostrar a eles que era possível uma aula não focada em um aspecto gramatical, sugeri elaborarmos juntos uma aula totalmente voltada para a comunicação. Os professores acataram a minha sugestão para aquela aula específica, mas a sua opinião sobre o assunto fica muito clara quando eles estão discutindo o melhor momento de aplicar a aula.

Excerto 32

**Anelise:** Bom, aí vocês decidem como é que vocês acham que funciona melhor. Tô falando pra próxima quarta-feira, depois de amanhã.

**Tiago:** Segunda vai ter a revisão?

**Andréia:** É, foi o que a gente falou hoje.

**Tiago:** Ah, então a gente pode deixar o resto de preposição pra junto da revisão, né?

**Andréia:** É, ou então puxar a revisão. Porque a única coisa antes da prova, uma aula diferente.

**Tiago:** É.

**Andréia:** O que você prefere, Tiago, para a próxima aula? Revisão ou diferente?

**Tiago:** A revisão. (risos) A gente deixa a diferente pra relaxar. (**reflexão**)  
(SC2 – 10/09/07)

A aula envolvendo primordialmente a produção oral é chamada de *diferente* e o objetivo em aplicá-la é *relaxar* os alunos. Durante todo o semestre, apenas essa aula preparada com a minha colaboração não apresentou como base um tópico gramatical. Por outro lado, depois das conversas mostradas nos excertos 30-32, a preocupação com a parte oral se tornou uma constante na preparação das aulas. A entrevista final com os dois professores demonstra como foi desenvolvido esse aspecto. Quando perguntados sobre quem fez mais uso da fala nas aulas durante o curso, os professores reconheceram que falaram mais, mas houve sempre a preocupação com que os alunos falassem bastante.

Excerto 33

**Anelise:** Quem deve utilizar maior tempo de fala em sala de aula – você colocou os alunos. Foram os alunos que utilizaram?

**Andréia:** Aulas, sim e aulas, não. Teve aulas que eles utilizaram, logo depois que você mostrou que a gente tava utilizando muito mais que eles. Eles, sim, começaram a falar bem. Agora teve aulas que realmente eu acho que ficaram muito mais em mim e no Tiago. Eles não falaram muito não.  
(Entrevista final)

Excerto 34

**Anelise:** A respeito do tempo de fala em sala de aula, quem deve falar mais, se o professor ou os alunos? O que que você acredita?

**Tiago:** É interessante que o aluno fale bastante, mas também... isso também vai depender... como eles cobravam muita gramática, acabava sendo uma aula mais expositiva. Mas como... às vezes, num curso mais iniciante seria mais interessante que eles falassem mais. Porque nesse, eles quase não falavam. Sempre que a gente tentava fazer uma aula toda comunicativa, não funcionava. Porque eles buscavam era uma aula mais expositiva, mais regras mesmo.

**Anelise:** Então acabou que vocês falavam mais mesmo.

**Tiago:** É, a gente sempre tentava colocar eles pra falar, sempre falavam bastante assim, ainda mais quando era debate. Assim, funciona bastante, mas quando era uma atividade assim, sei lá, que eles tinham que falar por falar – criem uma frase – não funcionava. Eles falavam: Ah, que atividade mais boba.

(Entrevista final)

A influência dos nossos encontros colaborativos fica clara na fala de Andréia quando diz que ambos professores procuraram modificar sua forma de agir a partir das nossas discussões. Tiago também aponta para esta preocupação, mas conclui que a parte gramatical foi mais desenvolvida que a parte oral. É interessante ressaltar que o professor Tiago acredita que é mais fácil desenvolver a comunicação com turmas de iniciante do que com turmas avançadas. Para ele, os alunos avançados “já falam mesmo” e o que eles precisam é da parte gramatical.

As duas professoras da segunda dupla tomaram um cuidado especial com a parte da comunicação desde a primeira aula. Elas sempre procuravam desenvolver a oralidade em sala de aula com atividades diversas e fora de sala com atividades direcionadas a situações específicas. O que chama bastante a atenção nessa dupla é o fato de a professora Alice, na entrevista inicial, dizer que acreditava que o maior tempo de fala em sala de aula deveria ser do professor. Sua prática, no entanto, ia contra sua crença inicial.

Excerto 35

**Anelise:** Aí veio a sua parte (da aula). O que você fez?

**Alice:** Eu tomei a atividade dos ditos populares como uma forma delas (alunas) explicarem umas para as outras. Porque eu pedi pra elas procurarem saber... aquilo que você tinha falado, entrevistar as pessoas, ditos populares diferentes. Então elas teriam que explicar umas às outras. (**reflexão + ação-transformadora**)

(SC6 – 06/10/07)

Uma das grandes vantagens de se ensinar uma língua estrangeira no país onde ela é falada é a facilidade de colocar os alunos em situações reais de aprendizagem fora de sala de aula. As professoras do Básico fizeram isso durante todo o tempo do curso, baseadas em uma conversa não registrada, que tivemos a respeito de como trabalhar a língua dentro e fora de sala. Nesse caso específico, as alunas deveriam entrevistar pessoas sobre ditados populares e repassar as informações em sala para as colegas. As professoras ajudavam as alunas nas suas dificuldades de fala ao explicar ditos populares umas para as outras, porém eram as alunas que estavam com o turno primordial da fala.

A professora Luana, em sua entrevista inicial, acreditava que deveria haver uma divisão igualitária do tempo de fala entre professores e alunos. Entretanto, isso não ocorria; o problema estava no manejo da aula, isto é, Luana não desenvolvia bem a parte oral com as alunas por sua timidez.

Excerto 36

**Luana:** É porque na hora de falar eu me perco às vezes, aí ou pulo alguma coisa, ou eu passo muito rápido por aquilo.[...] (**reflexão**)

**Anelise:** [...] Olha, faça muita pergunta pra eles, pede pra eles perguntarem um pro outro, pra eles falarem, repetirem. Faça a pergunta, escute a resposta. Muita interação, muita interação. Você interage mais até mesmo porque eles falam com você, né?

**Luana:** Não, mas eles não estão falando tanto assim, não. É...

**Anelise:** Reclama, Luana, não deixa. Fala assim: Olha/

**Alice:** Uma aula bacana que a gente fez assim em alemão<sup>35</sup> que foi, por exemplo, com relação às coisas que estavam na mesa...

(SC6 – 06/10/07)

Alice e eu procuramos formas diferentes de encorajar a professora Luana. No caso específico, Luana reclamou que as alunas não conversam muito na sua parte da aula, apesar de ser esse seu objetivo. Procurei mostrar que ela deveria incentivar mais os alunos, e a professora Alice sugeriu uma atividade extra que poderia ajudá-la nessa questão.

---

<sup>35</sup> O fato de Alice já dar aula de alemão aponta exclusivamente para uma experiência da informante. Além de ela não ter passado por nenhum curso de formação, ela nunca havia trabalhado como professora de PLE.

No encontro seguinte, Luana apresentou uma confiança maior no seu desempenho e conseguiu trabalhar a comunicação com suas alunas.

Excerto 37

**Anelise:** Bom, Luana. Essa primeira aula que você deu assim, que era só sua aula, seu momento sozinha com a turma. O que foi que você sentiu? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** Ah, eu me senti sendo avaliada e eu fiquei, assim, meio constrangida. Mas isso é normal, constrangimento pra mim é normal. Com qualquer coisa eu fico constrangida. Mas, assim eu achei melhor a minha parte, pelo menos eu dei o meu melhor, né? A parte da música, eu resolvi dar de última hora. Porque eu estava escutando a música no intervalo e vi que tinha tudo a ver com o passado e tal. Aí eu dei de última hora, assim. Mas eu achei que foi produtivo. Foi, sei lá, acho que foi produtivo. A Hanna foi mais participativa do que ela costuma ser, pelo que eu me lembro. Então, acho que foi uma evolução de minha parte.

[...] **(reflexão + ação-transformadora)**

**Alice:** Acho que ela (Luana) tem melhorado, com certeza, do início para depois.

(SC8 – 10/11/07)

A fala de Luana demonstra que ela estava conseguindo vencer sua timidez e, ao mesmo tempo, estava conseguindo desenvolver uma relação com as alunas. A participação de uma aluna em particular, que era sempre muito esquiva, demonstrou o quanto estavam progredindo. A atividade com a música fez com que todos conversassem e participassem em sala. Essa mudança foi percebida pela professora Alice na sala de aula e comentada no nosso encontro.

O desenvolvimento dos professores das duas duplas em relação ao ensino da produção oral fica mais bem visualizado no QUADRO 8.

## QUADRO 8

### O ensino da habilidade de produção oral

	<b>Crença inicial</b>	<b>Prática</b>	<b>Crença no final do Módulo 1</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos devem falar mais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ação contrária à crença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença mantida.</li> </ul>
Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor é um mediador controlando a fala dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ação contrária à crença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença mantida.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor deve utilizar mais a fala que alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ação contrária à crença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença modificada: o aluno deve falar mais.</li> </ul>

Continua

	<b>Crença inicial</b>	<b>Prática</b>	<b>Crença no final do Módulo 1</b>
Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão igualitária do tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação diferente da crença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crença mantida.</li> </ul>

### 3.3.1.4 O ensino da habilidade de compreensão oral

As professoras Alice e Luana tinham um conhecimento muito distinto sobre as formas de trabalhar a compreensão oral. Alice, além de conhecer algumas estratégias, conseguia diferenciar atividades do CD que envolviam apresentação de funções daquelas que envolviam realmente uma compreensão oral. Já a professora Luana desconhecia técnicas e procedimentos de como trabalhar com essa habilidade. Isso resultou no fato dos nossos encontros colaborativos, no tocante ao ensino dessa habilidade, parecerem mais aulas nas quais Alice e eu mostrávamos a Luana o que deveria ser feito.

Uma das formas de provocar maior colaboração dos professores, incentivando a sua reflexão, era pedir a eles que, primeiramente, descrevessem suas aulas. Em outros momentos, como o descrito no excerto 38, acreditei que o melhor caminho seria se a professora visse exatamente a forma como tinha agido em relação a uma atividade de compreensão oral.

Excerto 38

**Anelise:** Luana, eu queria que você visse esse vídeo. Está começando agora, tá? (O vídeo é passado). O que está acontecendo aqui agora? (**enunciado gerador de tensão**)

**Luana:** Nada.

**Anelise:** Nada. (O vídeo continua a ser passado)

**Alice:** Nessa hora, já falava alguma coisa?

**Anelise:** Não, é isso que eu estou querendo mostrar. Nada. (O vídeo continua). Nesse primeiro dia... (entra o som do vídeo). Bom, o que aconteceu nesse momento?

**Luana:** Ah, eu entrei e simplesmente pus o som e não falei nada.

**Anelise:** Nada! Não foi esquisito demais?

**Luana:** Foi. (**reflexão**)

**Anelise:** Eu fiquei esperando.

**Alice:** Mas ela não tinha falado nada antes disso? Não falou que ia preparar o som? (Alice havia chegado atrasada nesse dia)

**Anelise:** Você viu o começo da aula.

[...]

**Anelise:** Eu sei que tinha motivos, né, sua primeira aula sozinha, a Alice não estava, eu estava com a câmera. Tudo de uma vez, eu sei que você estava nervosa. Mas a gente não pode começar uma atividade assim, não. Você ligou o som e “vuft”. (**tensão colaborativa**)



**Luana:** Hã hã. (**reflexão**)

**Anelise:** Desse jeito que eu mostrei agora. A menina que estava sentada ali, eu estou imaginado o que tava passando na cabeça dela: “o que está acontecendo? O que houve?” Você não fez isso na aula passada.

**Luana:** Não.

[...]

**Alice:** Primeiro eu acho que você deve contextualizar o seu aluno, mostrando pra ele o que você vai fazer. [...] (**tensão colaborativa**)  
(SC8 – 10/11/07)

Luana, ao ver o vídeo, percebeu que sua postura não estava adequada. Ela reconheceu que não agira como deveria, nem como gostaria. Foram levantados vários motivos que a levaram a conduzir a atividade daquela forma. Evidenciou-se que era preciso evitar que os alunos fossem prejudicados com a inexperiência do professor. Talvez, por isso, esse encontro especificamente transformou-se mais em uma aula sobre o que fazer do que propriamente em uma troca de informações. Luana respondia com monossílabos ou com acenos de cabeça às sugestões que foram sendo dadas.

Uma estratégia que desenvolvi, então, com essa dupla foi não apenas comentar a aula que tinha passado, mas discutir também a aula que seria dada. O objetivo era certificar-me de que a aula e as professoras estavam bem preparadas, para evitar problemas como o apontado anteriormente.

Excerto 39

**Anelise:** Como vocês dariam a lição 4? Como vocês começariam isso?  
(**enunciado gerador de tensão**)

**Luana:** Eu acho que pelo áudio ia ser um bom começo. (**reflexão + ação-transformadora**)

**Anelise:** Como seria isso?

**Luana:** Bom, primeiro o áudio.

**Anelise:** Imagine: eu sou a aluna. Você chegou na sala de sala de aula e: “Boa tarde”.

**Luana:** Boa tarde. Vamos começar a lição 4. Primeiro vamos escutar um áudio, depois eu vou dar pra vocês alguns panfletos de hotéis pra você escolherem o melhor. (**reflexão + ação-transformadora**)

**Anelise:** Então tá. O que você acabou de fazer aqui agora que você não considera adequado?

**Luana:** Primeiro...

**Alice:** Bom, eu não sei falar o que eu não considero adequado. Eu só sei falar o que eu faria e eu não faria assim. (**reflexão + tensão colaborativa**)

**Anelise:** Como você faria?

**Alice:** Se fosse pra começar com o áudio, primeiro talvez eu não deixasse elas verem. Não vão abrir o livro. [...] Mas antes disso, de começar o áudio, talvez eu levasse alguns panfletos. (**reflexão**)

(SC6 – 6/10/07)

Luana começa a explicar como seria determinada aula e eu insisto para que, antes que passe para outra atividade, explique exatamente como seria o trabalho com a compreensão oral. Nesse momento, ela é interrompida pela outra professora que passa a narrar formas diferentes de conduzir a atividade. Como aconteceu em outros momentos, Luana passou a escutar mais do que trocar informações.

Os professores que estavam conduzindo o curso de Conversação (Andréia e Tiago) praticamente não utilizaram atividades de compreensão oral, uma vez que o material não oferecia essa possibilidade. A exceção fica por conta de algumas músicas que tinham como objetivo testar conhecimentos linguísticos. No final do curso, decidiram trabalhar com vídeos de um seriado brasileiro, *A diarista*. Infelizmente, não há uma gravação sobre nossas conversas a respeito de formas diferenciadas de se trabalhar com esse material.<sup>36</sup> As conversas, entretanto, apontaram para diversas formas de trabalhar e avaliar esse tipo de trabalho.

A posição inicial e ao final do semestre, apresentada no QUADRO 9, demonstra a mudança da postura dos professores em relação ao ensino da compreensão oral.

#### QUADRO 9

##### O ensino da habilidade de compreensão oral

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição ao final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música para testar conhecimento linguístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de estratégias de compreensão oral em atividades com materiais autênticos diversificados.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento das diferenças entre atividades de apresentação de funções e de compreensão oral.</li> <li>Conhecimento de algumas estratégias de compreensão oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de estratégias diferentes para cada tipo de atividade.</li> </ul>
Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconhecimento de estratégias de compreensão oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de estratégias de compreensão oral.</li> </ul>

<sup>36</sup> Apenas as sessões colaborativas eram gravadas, mas nós nos encontramos várias outras vezes e discutimos aspectos das aulas e do curso.

### 3.3.1.5 O ensino de vocabulário

O ensino de vocabulário foi um dos primeiros temas surgidos com a dupla 2 (Alice e Luana). Na primeira aula assistida por mim, as professoras trabalharam com uma quantidade enorme de vocabulário. Primeiro, com cardápios contendo vários nomes de pratos e ingredientes desconhecidos. Em seguida, uma série de palavras relacionadas ao mesmo tema, mas não tão usadas, como *saca-rolha* e *espremedor de alho e batata*. O ensino do vocabulário consistia na apresentação e explicação do que cada item significava. As professoras consideravam que se haviam ensinado algo, o que foi ensinado deveria ter sido aprendido, e se sentiam até mesmo irritadas caso isso não houvesse acontecido: “Qual é o contrário de duro? Hanna, eu te ensinei isso na aula passada.” Essa fala da Alice demonstra a sua insatisfação de o ensino não ter sido equivalente à aprendizagem. Neste momento, ela considerou que o ocorrido era uma falha da sua aluna. Luana também demonstrou surpresa com o fato de os alunos precisarem de oportunidades em sala para utilizar o vocabulário novo: “Como praticar?” Pesquisas, como a desenvolvida por Coady (1994, pag.225), serviram para mostrar que o ensino do vocabulário, como de outros aspectos da língua, é cíclico e os aprendizes precisam de “dez a doze exposições a uma palavra através do tempo para aprendê-la bem”.<sup>37</sup> Além do mais, a aprendizagem de um item de vocabulário deve levar em consideração a escolha pessoal do aprendiz, como cita Hatch e Brown (1995).

Da mesma forma que Alice, Luana, ao trabalhar com os cardápios, passou superficialmente pelo novo vocabulário. Segundo Hatch e Brown (1995), são cinco os passos essenciais para a aprendizagem de vocabulário: encontrar a palavra (*input*), ter acesso à forma, ter acesso ao significado, consolidar a forma e o significado da palavra na memória e usar a palavra. Às vezes, como no caso dos cardápios, ficava-se apenas no passo 1. Em outros casos, chegava-se até o terceiro passo, mas raramente se pensou que o trabalho do professor incluía algo mais, como dar oportunidades de gravar a palavra nova e utilizá-la em novos contextos.

No nosso primeiro encontro colaborativo, depois de mostrar alguns trechos da aula gravada, chamei a atenção para a forma como as professoras estavam lidando com o ensino de vocabulário. A professora Alice, por várias vezes, exigiu a recuperação do vocabulário “ensinado” e ficou frustrada por isso não ocorrer, como pode ser visto no excerto 40.

---

<sup>37</sup> Learners typically need about ten to twelve exposures to a word over time in order to learn it well.

Excerto 40

**Anelise:** Neste caso específico de vocabulário, se a gente partir do princípio que elas estão no Básico 1, é só tomar cuidado pra você não exigir assim: “Qual é o contrário?” “Mas eu não sei qual é o contrário.” E você exigir assim: “Não, mas qual é o contrário? Hanna, eu te ensinei na aula passada. Na aula passada, você sabia.” **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** É, foi mais por isso que eu perguntei. Como de certa forma a Hanna teve uma resposta muito positiva quando a gente tava tratando dessas questões de vocabulário, eu imaginei que as outras pudessem ter o mesmo tipo de resposta. Caso elas não tivessem, a Hanna poderia falar. Mas ela também não lembrava, o que me assustou, porque na medida em que eu tive uma aula com ela na segunda e na quarta não lembra o que ela falou na segunda. **(reflexão)**

**Anelise:** Eu dei esse exemplo porque na última aula aconteceram várias vezes de você pedir o vocabulário que as pessoas não sabiam e você ficar esperando... Não, eu acho ótimo partir dos alunos, pedir pra eles mesmo. Só lembrando que, assim, talvez não conheçam mesmo o vocabulário. **(enunciado gerador de tensão)**  
(SC6 – 06/10/07)

Apesar de a professora Luana agir da mesma forma, exigindo do aluno um conhecimento já apresentado, mas não trabalhado “eu falei isso também?”, a sua participação nos encontros era bem discreta. O diálogo ficava mais centrado entre mim e a professora Alice. Esse tipo de postura nos privava de um debate mais rico, pois, nesses casos, acabava prevalecendo a voz da professora formadora, como pode ser visto no excerto 40.

As mudanças de postura dos professores nem sempre apareciam na fala dos professores nos mesmos encontros em que algum aspecto era discutido. Geralmente, as ações-transformadoras geradas pelos nossos encontros podiam ser observadas nas aulas e / ou apareciam nas falas nos encontros subsequentes. No caso específico do ensino do vocabulário, como pode ser visto no excerto 41, as mudanças resultantes dos nossos encontros surgiram na fala da professora, principalmente da Alice, ao conversamos sobre uma das aulas que ela dera na semana seguinte à nossa primeira conversa sobre o assunto.

Excerto 41

**Anelise:** E você, Alice, o que você tem a dizer da sua aula? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** A gente, não só na sala, a gente tá pensando muito naquilo do nosso último encontro. Dessa questão cíclica, da gente sempre voltar, sempre voltar. Acho que com relação a isso, eu consegui atingir na última aula, porque a gente já tinha visto esse vocabulário do apartamento, de alugar. Então sempre voltando nisso. E eu acho que elas (alunas) estão conseguindo desenvolver uma memorização melhor depois que a gente adotou essa perspectiva mais cíclica. **(reflexão + ação-transformadora)**  
[...]

**Anelise:** Agora no vocabulário, achei muito interessante. Você não está só mantendo o vocabulário fechadinho do livro. Você está explorando muito mais. Achei bem interessante isso.

**Alice:** Eu acho que com relação a essa última aula, esse vocabulário específico da lição 5, ele tem como a gente explorar muito no cotidiano delas aqui, né? Essa coisa de ter um porteiro. Lá na Alemanha não tem, tal, delas tentarem trabalhar. Eu acho que... contando que eu e a Luana estamos pensando muito nessa questão cíclica que você falou na outra aula. Não é porque a gente já deu que elas já aprenderam. Então muito vocabulário que eu vi na segunda, eu falei tudo de novo na outra aula e elas começaram a lembrar. Então eu comecei a sentir um retorno delas. **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Ótimo.

**Alice:** E isso também gera uma certa quebra da anti frustração delas. No momento em que elas conseguem recuperar o vocabulário. E até mesmo quando elas não entram assim, foram poucas as situações que eu tive que falar “olha eu já dei isso” e tal. Fugindo um pouco daquilo que você falou e que não é porque eu já dei que elas já sabem. Mas elas mesmas tendem a... Como elas veem que elas conseguiram decorar uma grande parte “como eu não consegui decorar um..” Isso força elas a buscar mesmo. Eu acho isso legal. **(reflexão)**

(SC7 – 27/10/07)

Pela fala da professora Alice, fica claro que o que foi discutido no nosso encontro foi repensado e que isso acabou transformando a sua prática. A mudança não foi radical, uma vez que a professora mantinha aspectos do seu ensino anterior “foram poucas as situações que eu tive que falar ‘olha eu já dei isso’”, mas profunda, pois foi modificado o aspecto que as professoras, principalmente Alice, consideram como o mais importante no ensino de uma língua estrangeira, o ensino de vocabulário.

Outro aspecto importante que pode ser verificado no excerto 41 é que a fala da professora Alice está no plural “A gente, não só na sala, a gente tá pensando muito naquilo do nosso último encontro”, dando a entender que a preocupação não era apenas dela, mas também da outra professora. Como dito anteriormente, Luana não costumava se posicionar, participava muito pouco das nossas discussões. Geralmente, a influência dos nossos encontros na sua didática podia ser vista na sua prática e por meio da fala da sua companheira.

Em relação à dupla Andréia e Tiago, o ensino do vocabulário não foi um dos temas que apareceu nos nossos encontros, por ser pouquíssimo trabalhado pelos professores. Eles acreditavam que, pelo fato de os alunos terem nível avançado, não havia mais a necessidade de se ter atividades específicas de ensino de vocabulário. O seu trabalho se restringia a tirar a dúvida dos alunos em relação a palavras que surgiam principalmente nos textos lidos em sala.

Sugeri a eles a leitura de um texto sobre o ensino de vocabulário (o mesmo sugerido para a dupla 2), o que acabou influenciando a sua prática: eles passaram a utilizar, em momentos das suas aulas, algumas das estratégias presentes estudadas.

A visão dos professores sobre o ensino de vocabulário no início e no final do Módulo 1 pode ser vista no QUADRO 10.

**QUADRO 10**  
O ensino do vocabulário

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há ensino de vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de algumas estratégias de ensino de vocabulário (pouco uso).</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e explicação de grande quantidade de vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do vocabulário pelo aluno; ensino cíclico.</li> </ul>
Luana		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O vocabulário é o foco principal no ensino de línguas.</li> </ul>

### 3.3.1.6 O ensino da gramática

O ensino da gramática foi um dos temas mais presentes nos encontros colaborativos da dupla 1. Como pode ser visto na descrição das crenças dos professores mostrada no capítulo 3, a gramática é considerada, por Andréia e Tiago, a parte mais importante do ensino de uma língua estrangeira, sendo que todos os outros aspectos como a leitura, a fala, a escrita funcionam como base para o desenvolvimento gramatical. Era, pois, inevitável que, não importando o que estivesse sendo discutido, o aspecto gramatical fosse mencionado.

O excerto 22, discutido na sessão 3.3.1.1 (ensino da habilidade de compreensão escrita - leitura), demonstra que os professores procuravam, em alguns momentos, contextualizar o ensino de pontos gramaticais.

## Excerto 22

**Anelise:** Qual é, qual foi o objetivo, por exemplo, deste texto específico, deste e dos outros? O que vocês queriam com este texto? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** É porque o Tosse Crônica, a gente usou porque ele já introduz a alternância vocálica.

**Anelise:** Então você usou o texto como uma desculpa para dar o....

**Andréia:** Não. É porque eu achei isso interessante na apostila da Regina. Eu acho isso legal que é antes de você entrar... É, antes de entrar na gramática, você já usa em uma situação em que isso acontece. Entendeu? Você dá o texto, aí tem que falar. O problema é que eu acho que a gente... faltou a gente falar assim: - Oh, gente, presta atenção. Vocês viram que aqui tem “tosse” e “tusso”? Então, isso aqui é a nossa matéria do que é alternância vocálica. Eu acho que faltou chamar a atenção que é esse texto que estava ligado à matéria que viria depois. (**reflexão**)

(SC1 – 24/08/07)

A preocupação com a contextualização estava presente desde a primeira aula dos professores: “Antes de entrar na gramática, você já usa em uma situação em que isso acontece”. Isso ocorria principalmente nas atividades de leitura, cujo objetivo principal era, na opinião dos professores, introduzir um tópico gramatical. Após a leitura do texto, os professores “passavam a matéria” no quadro ou a explicavam utilizando os quadros da apostila.

## Excerto 42

**Andréia:** É isso que eu queria te perguntar, Anelise. Essa coisa que a gente faz de trazer um texto, trabalhar o texto com a gramática, depois apresentar a gramática.

**Anelise:** Hum, sim.

**Andréia:** E aí fazer eles produzirem com a gramática. Isso é uma abordagem comunicativa ou tradicional? (**reflexão**)

(SC2 – 10/09/07)

A preocupação de Andréia em não parecer tradicional, como demonstrado no excerto 42, surgiu de um texto trazido por mim que mostrava a diferença entre uma abordagem mais comunicativa e uma mais tradicional (Brown, 2001). A decisão de trabalhar com a diferença entre essas duas formas de ensino de língua veio depois da segunda aula assistida e gravada, em que 40 minutos foram gastos em uma atividade com preposições na qual os professores utilizaram análise sintática com o intuito de ajudar os alunos a compreender o uso das preposições. Nesse momento, como em vários outros, a gramática era trabalhada isoladamente sem nenhuma tentativa de contextualização.

Excerto 43

**Anelise:** Deixa eu fazer uma pergunta. Vocês têm noção de quanto tempo vocês gastaram na correção desse exercício de preposição? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Eu acho que muito tempo, por causa do problema das preposições, né? Porque hoje foi a aula de preposição, hoje a gente voltou com as preposições. (**reflexão**)

**Anelise:** Ah, você voltou. Era uma coisa que eu ia perguntar porque você tinha falado que ia voltar na preposição. Então, você voltou.

**Andréia:** É porque a gente fez o material com a parte de gramática e voltou em todas as preposições. Estamos na metade das preposições já. Que a gente fez.

**Anelise:** Nossa senhora. ((risos))

**Andréia:** Todas as preposições *até, antes*.

**Anelise:** Acabei de ver. O que é isso? Alguém usa isso? (**tensão colaborativa**)

**Andréia:** É, até eu sei. Tem todas as preposições. (**reflexão**)

**Anelise:** [...] Vocês ficaram mesmo, foram 35 minutos, quase 40 minutos só nas preposições.

[...]

**Andréia:** Eu pensei em dar uma explicação, mas eu fiquei com medo. Eu ia falar: porque o “cujo” na verdade, ele é o resquício do genitivo. Mas como é que eu vou falar isso?

**Anelise:** Não vai.

**Andréia:** E pior ainda porque eu vou lá no latim. Genitivo era o caso .... Mas tá, eu vou falar isso como? E os outros alunos? (**reflexão**)

(SC2 – 10/09/07)

A atividade com as preposições foi dada no início da aula, enquanto os professores esperavam os outros alunos chegarem. No entanto, a atividade se estendeu porque os professores começaram a dar explicações gramaticais a partir das perguntas dos alunos. Na aula seguinte, como eles haviam prometido, eles levaram mais atividades sobre preposições. Chamou a minha atenção o fato de haver preposições que nem mesmo os professores utilizam na fala cotidiana, mas que eles acharam útil ensinar aos alunos. O excerto 44 mostra a minha tentativa de convencer os professores que o ensino da gramática pela gramática não é muito significativo, que o uso que se faz de um determinado tópico é o mais importante.

Excerto 44

**Anelise:** Eu acho contraproducente. Vou explicar o motivo: preposição não é uma coisa que você faz o exercício e você aprende. Preposição é aquela coisa com... através do uso, muito uso, uso oral, uso na leitura, uso pra escrita. Não adianta você ficar com listas e listas de preposição. Fica chato, fica cansativo. (**tensão colaborativa**)

**Andréia:** Eu acho engraçado porque eu como aluna, se o professor não me der gramática, eu vou ficar muito insatisfeita, muito insatisfeita. Eu gosto de aprender alguma coisa. (**reflexão**)

**Anelise:** Mas aí é que está/



**Andréia:** Inclusive, eu tive uma professora que, ela trabalhava com vocabulário, mas não dava nada de gramática, não dava nada de nada. Eu ficava nervosa: será que ela não sabe nada pra ela me dar? Será que ela não vai me ensinar nada?

**Tiago:** Igual a menina que eu tava dando aula particular de inglês. O livro dela é do XXX. Todo voltado pra abordagem comunicativa mesmo.

**Andréia:** Mas é tudo programado.

**Tiago:** Mas é tudo, tudo, faça em dupla, conversa em dupla, faz isso em dupla. Não tem nenhum esqueminha tipo é assim que se forma um plural. Sabe? Tá tudo no texto e conversa em dupla e faça isso e faça aquilo.

**(reflexão)**

**Andréia:** Eu não tenho nada disso. **(reflexão)**

(SC2 – 10/09/07)

A concepção dos professores do que deve ser uma aula de línguas fica evidente pela fala mostrada no excerto 44. Uma aula comunicativa em que os alunos estão usando uma função ou tópico gramatical na fala e no texto não funciona para eles. Uma boa aula é sinônimo de ensino de gramática com todas as regras bem explicadas pelo professor. Na verdade, a crença que em uma abordagem mais comunicativa não se trabalha com gramática é muito forte entre esses professores e ela permaneceu inalterada até o final do Módulo 1. O diálogo ocorrido no excerto 44 deixa claro que, apesar de algumas tentativas de minha parte, os dois professores não modificaram sua forma de pensar em relação a esse aspecto. Houve uma mudança, no entanto, na sua ação, motivada provavelmente pela minha presença. Eles passaram a requisitar mais a participação dos alunos, utilizando atividades que faziam com que os alunos tentassem deduzir as regras de acordo com o uso.

Excerto 45

**Anelise:** Tem alguma coisa (na aula dada) que se vocês tivessem que refazer, vocês fariam de forma diferente? **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Acho que não.

**Andréia:** Não sei. ((risos))

**Anelise:** Tem alguma coisa da aula especificamente que vocês falaram assim: essa parte foi ótima?

**Andréia:** Eu gostei bastante dessa última aula. Então na parte que eles foram falando... Eles que escreveram o subjuntivo, sabe, eles falaram: “Oh!” Que eles, assim, não teve dúvida. Na hora que colocou ele no quadro: aê!

**(reflexão + ação-transformadora)**

(SC3 – 28/09/07)

Como mostrado no excerto 45, os professores passaram a fazer atividades que levassem o aluno a deduzir as regras de determinado ponto gramatical. No caso específico, foi o uso e a formação do subjuntivo. Os alunos conseguiram fazer isso, sem que os professores tivessem ido ao quadro “dar uma aula”. A reação de felicidade da professora demonstrou que

ela vislumbrou a possibilidade de juntar dois aspectos importantes para ela e para a professora formadora, a gramática e o seu uso comunicativo. Não é possível dizer, nesse momento, que a crença em relação às vantagens do ensino tradicional sobre a abordagem comunicativa estava sendo modificada; no entanto, os professores mostraram que “tinham a mente aberta” como cita Dewey (1933) e passaram a experimentar novas ações diferentes daquelas apontadas pela sua crença.

As professoras da dupla 2 acreditavam que a gramática era tão importante quanto os outros aspectos da língua. A aula era dividida de forma que a gramática fosse apenas uma das partes trabalhadas. A apresentação dos tópicos gramaticais era feita por meio do livro didático. Havia sempre a preocupação em voltar ao tópico, diferentemente do que inicialmente ocorria com o vocabulário, que, uma vez ensinado, as professoras acreditavam que os alunos já sabiam ou tinham que saber.

Excerto 46

**Anelise:** O que vocês acham que eles (alunos) aprenderam, digamos assim, na aula de vocês, na aula passada? (**enunciado gerador de tensão**)

**Alice:** [...] Na questão de gramática em si, foi mesmo uma revisão do que elas já haviam visto. Só mesmo a Brigitte que tem um problema de conjugação. (**reflexão**)

**Luana:** Ela conjuga “eles vamos”.

**Alice:** Ela tem um problema de conjugação.

**Luana:** Eu acho que ajudou um pouco ela nessa parte, né? Porque ela pode ver o que é cada coisa. (**reflexão**)

(SC6 – 06/10/07)

O diálogo do excerto 46 demonstra a preocupação das professoras em relação à dificuldade de uma aluna com a conjugação de verbos. Apesar de já ter sido trabalhado, as professoras identificaram um problema o que fez com que elas voltassem ao tópico. A avaliação que elas fizeram da sua forma de agir foi positiva, uma vez que elas perceberam que ajudaram a aluna.

Outro aspecto que foi discutido com essa dupla diz respeito ao uso comunicativo da função gramatical estudada. A professora Luana tinha, a princípio, dificuldades em passar da atividade de apresentação para a prática ou até mesmo para uma produção mais livre. Alice, por outro lado, sabia da importância desse momento de produção e procurava formas de desenvolvê-lo.

Excerto 47

**Alice:** Algumas vezes eu sinto falta dos meus alunos terem especialmente essa produção livre. A prática é mais centrada nisso de fazer substituições, variações com os diálogos do próprio livro ou com o que eu levo em cima da produção livre que já é a parte do aluno colocar pra fora o que internalizou.

**(Reflexão)**

**Anelise:** A sorte é que as pessoas estão morando no Brasil. Elas vão ter a ocasião de praticar esse tipo de coisa do lado de fora da sala.[...]Aí é que aquelas famosas... situações que você cria em sala de aula mesmo pra fazer com que eles falem. Não é tão natural, mas o professor tem que criar momentos em sala de aula.

[...]

**Anelise:** Na parte dos verbos em “er”, eu fiquei na dúvida. Você estava revisando ou você estava apresentando na aula passada? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** Eu estava apresentando.

**Anelise:** Humm.

**Luana:** Mas é porque elas já têm muita afinidade com isso. Não é uma coisa que elas erram com frequência, sabe? **(reflexão)**

**Anelise:** E como você pode checar, como você pode praticar (os verbos do primeiro grupo)?

**Luana:** Como praticar?

**Anelise:** É. Por exemplo, você apresentou os verbos em “er”...

**Luana:** É uma boa pergunta... **(reflexão + desvio)**

(SC6 – 06/10/07)

Alice demonstra uma preocupação na produção livre dos alunos, em momentos que eles possam praticar aquilo que estudaram em sala. Mesmo sabendo que eles estão morando no Brasil e vão utilizar o que aprenderam em contextos reais, ela gostaria de verificar isso também na sua sala de aula. Foram sugeridas situações de *role play* para essa prática. Luana, diferentemente dos professores da dupla 1, não sente a necessidade de “dar uma aula” de gramática tradicional. Como era um tópico que ela já tinha percebido que os alunos dominavam, ela não se preocupou em fazer uma apresentação seguindo todos os passos do livro. Entretanto, além dos exercícios sugeridos pelo material, ela não tinha conhecimento de como trabalhar a produção com os alunos. A conversa prosseguiu como já aconteceu em outros momentos nesse curso: Luana não apresentou sugestões. Assim, eu passei a indicar algumas atividades e formas de trabalhar a produção com os alunos.

Outro momento que mostra como as professoras desenvolviam um tópico gramatical é mostrado no excerto 48. Uma determinada aluna avisou que faltaria nas próximas aulas e seria justamente o momento de sistematizar o pretérito que já vinha sendo apresentado aos poucos em sala:

Excerto 48

**Alice:** Brigitte vai ficar 4 aulas praticamente sem ir, né, três ou quatro.

**Luana:** Três.

**Alice:** Três aulas. Eu acho que isso vai ser bem problemático. [...] Porque a sistematização de pretérito vai ser toda agora, nestas próximas três aulas. Justamente as aulas que ela vai faltar. **(reflexão)**

**Luana:** E vão ser os mais difíceis, os verbos irregulares, ser e...

**Alice:** E por mais que a gente tente atrasar, com material extra, né, atrasar assim, de certa forma forçar outras habilidades, principalmente as da fala. Eu acho que isso vai prejudicar de certa forma o desenvolvimento da Brigitte. [...]

**Anelise:** E o que vocês pensam em fazer pra... pra ela não sair perdendo tanto? O que vocês estão sugerindo? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Eu acho que o material que a gente for passar extra, principalmente os exercícios de sistematização, que são aqueles que eu sempre passo para casa pra elas, como a Kamila mora junto, ela já pode levar... **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC7 – 27/10/07)

O excerto 48 mostra que as professoras já vinham trabalhando, em sala de aula, um determinado tópico gramatical de forma comunicativa, isto é, elas não chamaram a atenção para a forma dos verbos no passado, mas já estavam utilizando-os em sala com os alunos. Depois de algum tempo de uso comunicativo, as professoras acreditaram que já era chegado o momento de fazer a sistematização em sala e, em seguida, apresentar alguns exercícios gramaticais para serem feitos em casa e corrigidos em conjunto. Além dessas atividades, as professoras pensaram em trabalhar o tópico desenvolvendo as habilidades dos alunos, principalmente a produção oral. Nesse encontro, as professoras apresentaram um problema (a ausência de uma aluna) e elas mesmas, em um trabalho colaborativo, apresentaram sugestões de como lidar com ele. O encontro prosseguiu com mais sugestões, partindo principalmente da professora Alice, sendo corroboradas por Luana.

No QUADRO 11, mostra-se a crença inicial e final dos professores seguida da reformulação ocorrida na sua prática.

**QUADRO 11**  
O ensino da gramática

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>	<b>Crença no final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto mais importante no ensino do português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática contextualizada; alunos devem deduzir regras; uso em situações comunicativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto mais importante no ensino do português</li> </ul>
Alie e Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática tão importante quanto outros aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com a produção dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática tão importante quanto outros aspectos</li> </ul>

Pela análise dos dados, é possível perceber que, neste caso, a crença é mais difícil de ser modificada do que a prática. Ao observar a posição inicial e final dos professores Andréia e Tiago, pode-se notar que não houve mudança. No entanto, os dois professores apresentaram diferenças marcantes na prática em sala de aula, sem que elas tivessem gerado reflexo na sua crença sobre o ensino da gramática.

### **3.3.2 O material didático e o programa**

Na entrevista inicial, os professores apresentaram suas teorias pessoais sobre o programa e o material didático. Andréia afirma que o programa deve ser baseado nos objetivos do curso, mas deve também levar em consideração os objetivos dos alunos. O livro didático, na sua opinião, é que determina o conteúdo a ser trabalhado, assim ele é a base do curso. Deve-se igualmente trabalhar com materiais autênticos, de preferência diferentes daqueles que os estrangeiros já têm contato, por estarem morando no Brasil. Tiago ora apresenta o livro didático como a base do curso, ora como algo complementar. Ele acha que o curso deve oferecer aos alunos diversos outros materiais. Em relação ao programa, ele deve ser baseado tanto nas necessidades dos alunos quanto nos objetivos do curso. Luana acredita que o curso deve se basear nas necessidades dos alunos, mas não sabe como fazer isso na

prática; assim, o material didático deve servir de guia para o professor. Ela acredita que esse é o elemento mais importante em um programa de ensino. Alice também considera o material didático como o elemento mais importante em um programa de ensino, pois ele é o fio condutor. Entretanto, esse material deve ser complementado de acordo com as necessidades dos alunos.

O curso de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da UFMG não apresenta um programa fixo do que deve ser ensinado em cada nível. Até 2008, os professores utilizaram o material didático como um guia. Foi adotado o livro Avenida Brasil (Lima, Emma Eberlein) para o Básico 1 e apostila (base do livro Terra Brasil (Dell'Isola, Regina Péret e Almeida, Maria José Aparecida)) para o Curso de Conversação.

No caso específico do Básico 1, sob responsabilidade de Alice e Luana, o livro realmente funcionou como uma base, como um direcionamento ao curso, e as professoras se sentiram confortáveis com isso.

Excerto 49

**Anelise:** Eu queria que vocês me passassem a opinião de vocês a respeito da aula que vocês deram. O que vocês têm a dizer? (**enunciado gerador de tensão**)

**Alice:** Eu já havia comentado com você algo a respeito de ter achado a Hanna um pouco mais distante, assim. Mas é o jeito dela mesmo. [...] Ainda estou com muitas dúvidas com relação a gente estar atendendo às expectativas delas (alunas) e com relação também da gente estar conseguindo andar num ritmo legal com o material didático. Acho que ainda falta um pouco disso e ainda estou trazendo... Eu trago muitas coisas a mais que o livro, não que isso seja bom, mas de certa forma, eu não sei até que ponto isso atrasa o andamento do livro. Porque na medida que a gente tem que passar, tem um fio condutor da Avenida Brasil. A gente precisa fixar aquilo e só o que tem no livro não dá. Eu preciso saber porque, se eu passo por cima do que está no livro achando que elas já sabem, isso fica complicado. (**tensão colaborativa + reflexão**)

**Anelise:** Concordo. E você, Luana?

**Luana:** Bom, eu acho que eu não atendo às expectativas delas, principalmente da Hanna. Ela não simpatiza nem um pouco comigo. (**desvio**)

(SC6 – 06/10/07)

Geralmente os nossos encontros começavam com os professores expondo suas opiniões sobre as aulas, assim como em relação a qualquer tema que gostariam de comentar. Alice expôs dois assuntos que a estavam incomodando: uma determinada aluna e o livro didático em oposição ao material extra. A fala de Luana direcionou a nossa discussão para o problema do relacionamento entre professores e alunas, deixando de lado, nesse momento, o livro didático. Para Luana, ter um livro para seguir, lhe trouxe mais conforto, uma vez que já

tinha problemas suficientes em preparar e executar a aula, gerenciando as dinâmicas de uma sala de aula. Como afirma Brown (2001), a primeira preocupação de um professor novato não será ter de escolher materiais, mas, encontrar usos criativos para o livro que lhe foi entregue pelo supervisor.

Já no caso do Curso de Conversação, sob a responsabilidade de Tiago e Andréia, a apostila trouxe alguns problemas iniciais. Os professores não acharam que ela estaria ajudando, pois não havia sugestões de como desenvolver uma produção oral (o material não oferecia um manual do professor). O descontentamento dos professores com o material fica claro no excerto 50.

Excerto 50

**Tiago:** É, isso é complicado. Tipo, igual seguir na apostila não tem tanta oportunidade assim (de conversação). A única oportunidade é: conte uma experiência. Só que ficar lá contando alguma coisa do seu país, da sua cultura, sabe, toda aula, eu acho que isso cansa. **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Não, mas assim, eu acho que o que é complicado é o material. Eu acho assim: a apostila, eu acho que o curso mudou o foco dele todo. O foco do material, porque não acho que seja material pra trabalhar com conversação. **(tensão colaborativa + reflexão)**

**Anelise:** Não, mas aí é que eu vou mostrar pra vocês. Tudo depende da forma de trabalhar o material. Vocês mesmos falaram quando eu perguntei pra vocês a respeito do material. Vocês falaram que era interessante e era a base. Se a atividade não tá muito comunicativa, torne ela comunicativa. O professor é que faz isso. Você pode pegar alguma atividade que não é muito, e eu vi que alguns ali não eram comunicativos mesmo, né? Alguns inclusive bastante gramaticais, digamos assim. Vocês podem transformar isso num jeito mais comunicativo.

**Tiago:** Regina (coordenadora) hoje mesmo falou que o curso não é. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** O curso virou de sala de conversação e foi pra produção. **(Reflexão)**

**Anelise:** Ela perguntou isso, mas na hora fiquei sem entender porque ela falou isso.

**Andréia:** Eu acho que ela quer é... mas não tem como mudar agora, porque os alunos entenderam que o curso é de conversação. **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Claro.

**Andréia:** Eu não tenho como virar pra eles e falar assim: “Oh, gente, não vai ter conversação mais não, agora é...” **(reflexão)**

(SC1 – 24/08/07)

Nesse caso específico, os professores apontaram um problema que os estava prejudicando: o curso era de conversação, mas a apostila seguida não apresentava muitas oportunidades de produção oral. Essa discussão, sobre formas de tornar atividades mais comunicativas, se desenvolveu ao longo de todo o semestre. A sugestão proposta de modificar

o curso, feita pela coordenadora do curso de PLE, não foi bem aceita pelos professores, que insistiram que o curso deveria ser mantido como conversação, uma vez que os alunos se inscreveram nesse curso específico.

Entretanto, o foco realmente mudou, saindo da ideia de conversação para um estudo mais detalhado da gramática, como mostrado nos excertos 51 e 52. O fato de isso ter ocorrido é que os professores atenderam às necessidades / demandas dos alunos, que pediram um estudo mais aprofundado da parte gramatical. Os professores estavam, assim, se baseando nos objetivos do programa do curso (conversação), mas também nos objetivos dos alunos, gramática:

Excerto 51

**Anelise:** Eu fiquei curiosa. Que outras sugestões eles deram? (sugestões dos alunos sobre o curso) **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Pediram (os alunos) gramática.

**Anelise:** Pediram mais gramática do que está tendo?

**Andréia:** Sabe o que eles falaram? Que eles não estão mais no básico, nem no intermediário. Eles querem mostrar e querem saber que conhecem a língua. Inclusive a Alice falou que a melhor coisa que teve até agora foi aquela folha de preposição, porque tem todas as picuinhas da língua e ela quer é isso.

**Tiago:** Porque o resto tudo ela já viu.

**Andréia:** Eles já sabem e eles não querem ver de novo. Eles querem ver as picuinhas, a língua. Eles querem as coisas difíceis, gramática.

**Tiago:** Eles não querem esses textos fáceis da apostila.

(SC3 – 28/09/08)

Excerto 52

**Anelise:** No caso você já me falou que os alunos tinham alguns objetivos, por exemplo, eles que pediam a parte da gramática e tal. Então você... você, como professor, você se baseava nos objetivos dos alunos?

**Tiago:** A gente tentava focalizar sempre nos objetivos dos alunos e também no do curso. Assim, já que o curso chamava Conversação, a gente não podia ficar só na gramática. Então, a gente tentava equilibrar um pouco dos dois assim, do que teria de ser o curso e do que eles pediam e do que a gente queria pra eles. A gente sempre tentava colocar um pouco de tudo assim. **(reflexão + ação-transformadora)**

(Entrevista – 24/12/07)

Como é possível constatar no excerto 51, os professores realizaram uma avaliação do andamento do curso com os alunos para verificar de que forma poderiam adequar melhor suas aulas. A surpresa, pelo menos de minha parte, foi que os alunos, mesmo tendo se inscrito para um curso de conversação, pediram mais partes gramaticais aos professores. Os professores se sentiram à vontade, então, para trabalhar esse aspecto com mais ênfase.



Apesar do descontentamento inicial em relação ao material didático, os professores trabalharam com a apostila do começo ao fim, até mesmo com passagens cujo objetivo não entendiam bem, como fica claro na fala da Andréia: “É esse texto também eu fiquei perdida. Mas eu só coloquei porque a apostila coloca como objetivo.” Em outros momentos, a fala do professor deixa claro que, se foi pedido aos alunos, os professores se sentem na obrigação de utilizar todo o material, mesmo ele não condizendo com o objetivo proposto:

Excerto 53

**Tiago:** Ficou meio cansativo assim (a atividade do livro), ficou um pouco pesado, mas... **(reflexão)**

**Andréia:** A matéria é pesada, né?

**Anelise:** Hum hum.

**Tiago:** Eles (alunos) não puderam falar. ((risos)) Porque é assim, como que você faz um curso querendo que eles falem muito, sendo que a apostila não ajuda? E sabe, eles já gastaram dinheiro naquilo. Não tem como ignorar. “Ah, você tem que comprar uma apostila.” Mas a gente vai ignorar ela, porque não tem nada a ver com conversação? **(reflexão)**

**Anelise:** Por isso a gente vai fazer uma coisa diferente, não apenas hoje, mas nas próximas aulas. [...]

**Andréia:** A quadrilha foi um jeito de fazer eles falarem, né? **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC2 – 10/09/07)

Os professores estavam conscientes de que a matéria estava muito direcionada à parte gramatical, contendo poucas oportunidades de prática oral (isso ocorreu antes de os professores terem conversado com os alunos pedindo sugestões sobre o curso). Entretanto, preocupados pelo fato de os alunos terem gastado dinheiro com a apostila, eles estavam decididos a trabalhar com ela, mesmo com seus problemas. Isso prova que, como dito na entrevista inicial, os professores dão grande importância ao uso do livro didático.

A dupla 2 também procurou basear o curso nas necessidades dos alunos quando isso era possível, sem perder o foco do objetivo do livro. A junção dos dois era o que Alice e Luana buscavam. Isso pode ser verificado na entrevista final com os professores, como mostrado no excerto 54:

Excerto 54

**Anelise:** Eu perguntei até que ponto seus cursos eram baseados nas necessidades de seus alunos e você me disse que você trabalhava com aula particular. Então que eram muito direcionados às necessidades de seus alunos. E no caso específico aqui, que não foi aula particular, que foi curso normal, ficou baseado nas necessidades dos seus alunos?

**Luana:** Ficou baseado nas necessidades dos alunos. Até certo ponto, até onde o programa permitia, né? Por exemplo, algumas delas tinham muita dificuldade com passado. Passado perfeito, principalmente de verbo

irregular. Então isso a gente tentou fixar da melhor forma possível. Só que era uma coisa que foi dada mais no final do curso. Eu acho que ficou um pouco a desejar, assim. Mas eu acho que foi bom, na medida do possível. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(Entrevista – 28/11/07)

Além do livro didático adotado pelo programa do curso, os professores de ambas as duplas trouxeram vários tipos de material extra, comprovando, assim, a importância que disseram dar a essas atividades. Seu trabalho ia além do livro didático em quase todas as aulas. Às vezes, o material trazido era autêntico, outras vezes era retirado de outros livros didáticos. A seguir são mostrados alguns exemplos:

Excerto 55

**Alice:** Aí ultrapassou o que eu tinha planejado. Eu pensei: bom, vou fazer um exercício extra, porque eu sempre tenho vários exercícios como cartas na manga. **(reflexão)**

**Luana:** Como você tem exercício extra... **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Ué, mas tem que ter, porque... **(reflexão)**

**Anelise:** Tirou do Bem Vindo?

**Alice:** Tirei do Bem Vindo, tirei do Falando Português, não sei o que... Eu tenho 15 livros lá em casa. Eu pego vários e vou vendo as atividades que se encaixam com o Avenida Brasil. Eu tenho, eu sinto isso, a gente, como a nossa aula não sou eu... mesmo eu preparando sozinha, você nunca tem como prever o tempo da sua atividade exatamente. Você vai fazer ali uma estimativa.

**Anelise:** Perfeito.

**Alice:** Mas depende do aluno. Porque a aula não pode ser centrada em você, né? É centrada no aluno. Então você tem que esperar, ver como é que aquilo vai se desenvolver. Você faz a previsão, mas eu não sei se vou conseguir. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC7 – 27/10/07)

Excerto 56

**Andréia:** Agora no final da aula que eu escrevi o cartão pro Cheng. Ele falou: eu estou tentando ler, mas o que é isso? Isso é um M, um N, um L? ((gargalhadas))

**Anelise:** Aquele primeiro cartão, ele também teve dificuldade, né?

**Andréia:** É, mas ali a letra é da minha tia, porque...

**Tiago:** É igual eu te falei ((gargalhadas)).

**Andréia:** É porque foi assim: a gente tinha conversado segunda-feira sobre a aula de quarta e aí eu falei com o Tiago: “Tiago, por que a gente não leva cartão com quadros de subjuntivo? Cartões pra escrever subjuntivo?” Ele falou: “É uma boa. Vamos usar.” “Mas o que você prefere, cartões da Internet ou cartões nossos?” Aí ele ficou meio assim e eu falei: “Porque eu acho que cartões nossos deixa a aula mais pessoal, eu acho que fica mais real e menos artificial. Vai mostrar ali que são cartões que eu recebi que têm o presente do subjuntivo.” Só que ele não achou os cartões dele. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC3 – 28/09/07)

As duas duplas se preocuparam em sempre apresentar atividades extras por vários motivos, como demonstrado nos últimos excertos: apresentar situações autênticas e ter atividades extras para o caso da aula preparada terminar antecipadamente. Luana, no excerto 55, demonstra uma admiração em relação ao fato de Alice ter sempre muitas atividades que vão além das sugeridas pelo livro. Ela procura seguir o exemplo e faz o mesmo na preparação de suas aulas. Isso mostra a importância de se trabalhar em duplas, pois esse tipo de colaboração oferece mais oportunidades de trocas de ideias e mais possibilidades de desenvolvimento dos professores iniciantes (Almarza, 1996). Já Andréia e Tiago desde as primeiras aulas se preocupavam em levar materiais diferentes para os alunos. A maior mudança ocorreu no momento de trabalhar com esse material: como demonstrado no excerto 56, os professores passaram a utilizá-lo no ensino da gramática com o intuito de mostrar o uso real do tópico trabalhado.

O QUADRO 12 mostra a crença inicial dos professores e sua posição ao final do Módulo 1, no que diz respeito ao uso do material didático e ao programa.

**QUADRO 12**  
Material didático X Programa

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição final</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa deve ser baseado nos objetivos do curso e dos alunos</li> <li>• Livro didático é a base (Tiago = base X complemento)</li> <li>• Deve-se trabalhar com materiais diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material (apostila): base – mesmo contendo passagens que professores não entendem ou concordam</li> <li>• Curso baseado nas necessidades dos alunos</li> <li>• Trabalho com material extra: autêntico</li> </ul>
Alice e Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático: elemento mais importante</li> <li>• Deve ser complementado e acordo com as necessidades dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático é o elemento mais importante</li> <li>• Curso baseado nas necessidades dos alunos (até certo ponto – conforme o livro permitia)</li> <li>• Trabalho com material extra: autêntico ou de livros didáticos.</li> </ul>

### 3.3.3 Objetivos das aulas de PLE

Uma parte importante no ensino de línguas é o professor ter em mente exatamente o que ele espera que os alunos sejam capazes de fazer ao final da lição. Para Brown (2001), a explicitação dos objetivos pode ajudar o professor a ter certeza de que ele sabe aquilo que ele espera alcançar; a preservar a unidade da lição; a pré-determinar se ele não está almejando demais; e a avaliar o sucesso dos alunos ao final da lição. Outro ponto importante em relação aos objetivos, é que eles devem mostrar, de forma clara, o que se espera que os alunos façam.

Para os professores, era óbvia a noção de que toda aula deve ter um objetivo e eles procuraram, desde a primeira, deixar claros os objetivos que os guiavam. Entretanto, eles colocavam o objetivo não centrado no aluno, mas no professor – objetivos instrucionais, ou nos tópicos ou atividades a serem desenvolvidas – objetivos de descrição do curso e do conteúdo linguístico. Os objetivos mostravam, de certa forma, as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem: os professores estão mais preocupados em ensinar do que em preparar situações para que os alunos aprendam. O excerto 57 deixa clara a concepção dos professores sobre os objetivos da aula preparada.

Excerto 57

**Anelise:** Qual era o objetivo da aula? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Bom, o objetivo era falar sobre o folclore, né? Eu acho que não era o objetivo da apostila, mas era um objetivo nosso. Como era o dia do folclore, e gente ficou muito, nossa! Amanhã é o dia do folclore, a gente tem que dar alguma coisa de folclore.[...] o outro objetivo era o presente do indicativo, alternância vocálica. (**reflexão**)

**Anelise:** Aí eu perguntaria a vocês: vocês se lembram da sequência da aula de vocês?

(SC1 – 24/08/07)

Este diálogo ocorreu na primeira sessão colaborativa da dupla 1. Assim, logo após a pergunta sobre quais os objetivos dos professores em relação à aula, continuei a conversa a respeito da descrição do que haviam feito. A retomada do assunto “objetivos de uma aula” foi feita em momento posterior. Para os professores havia dois objetivos na preparação dessa aula, o objetivo apresentado pela apostila e o objetivo do professor. O objetivo que eles colocaram era “falar sobre o folclore” e o da apostila, segundo o entendimento dos professores, trabalhar com “alternância vocálica do presente do subjuntivo”. A apostila, entretanto, separava os objetivos de cada unidade em *Uso comunicativo* e *Sistematização gramatical*. Os professores se preocupavam apenas com a parte gramatical da unidade, o que estava de acordo com a sua visão de ensino mostrada no perfil inicial.

Andréia chegou a achar estranho a apostila listar objetivos centrados nos alunos. O excerto 58 mostra que ela compartilhava da estranheza de um aluno ao ver objetivos direcionados aos alunos descritos na apostila.

Excerto 58

**Anelise:** Qual foi o objetivo de vocês, por exemplo, deste texto específico? O que vocês queriam com este texto? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Eu acho que é mais como objetivo da apostila, né? Porque ela coloca no começo que no final daquela unidade, os alunos serão capazes de ler o texto Minhas Férias Brasileiras. O Hans até questionou isso, essa relação de ter essa lista do que ele seria capaz de fazer até o final da unidade. Mais é cumprir este papel da apostila. (**reflexão**)  
(SC1 – 24/08/07)

Na segunda sessão colaborativa, voltamos ao tema objetivo. Neste momento, pude verificar que, além de centrado no conteúdo gramatical, os professores muitas vezes não colocavam sequer um verbo para guiá-los na descrição, o que tornava-os vagos e difíceis de serem observados, como mostra o excerto 59.

Excerto 59

**Anelise:** Qual era o objetivo da aula de vocês? O que vocês tinham colocado (no Plano de Aula) como objetivo? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Pronome relativo.

**Anelise:** O objetivo era esse? E o que vocês acharam?

**Andréia:** Que eles (alunos) aprenderam. (**reflexão**)

[...]

**Anelise:** Eu vou fazer o seguinte: essa aula que eu vou mostrar aqui pra vocês não tem gramática. Nós vamos fazer a mesma coisa depois com uma aula envolvendo uma parte gramatical também.[...]

**Anelise:** Bom o objetivo dessa aula é desenvolver a função linguística... função linguística: olha só, não estou falando de gramática não. A função linguística: dar opinião sobre alguma coisa, concordar, discordar. (**tensão colaborativa**)

(SC2 – 10/09/07)

Ao ser perguntada sobre o objetivo da aula, a professora Andréia citou um aspecto gramatical. Apesar da sua resposta *eles aprenderam*, este tipo de objetivo não é fácil de ser confirmado, principalmente porque não existe uma relação direta entre ensinar e aprender. Como demonstrado no excerto 59, decidi trabalhar a questão dos objetivos preparando uma aula com os professores. Esta forma de agir está de acordo com o papel do supervisor colaborativo de Gebhard (1990). Apresentei um modelo de Plano de Aula e nós fomos completando-o de acordo com uma ideia que apresentei aos professores. A partir da

apresentação do que eu tinha em mente, nós montamos o plano, colocando, primeiramente, os objetivos comunicativos centrados nos alunos.

As aulas seguintes apresentam os professores com variações na construção dos seus objetivos. Em alguns momentos, eles conseguem apontar objetivos centrados nos alunos. Em outros, ele volta a ser centrado no professor. Como exemplo, nós podemos observar os objetivos propostos para a aula do dia 24/10<sup>38</sup>: (1) discussão e entrega das notas sobre a entrevista; (2) verificação da aprendizagem relativa à matéria dada na aula anterior (imperfeito do subjuntivo); (3) estudar a literatura de cordel trabalhando leitura e interpretação; (4) escuta e áudio de um cordel, com passagem do mesmo para a norma culta; (5) criação de um cordel. O primeiro objetivo é mais um procedimento em sala de aula que propriamente algo a ser desenvolvido. Os objetivos 3, 4 e 5 são centrados nos alunos, no que eles devem fazer, mesmo que de uma forma bastante geral. O objetivo 2, entretanto, é totalmente voltado para o professor, pois é ele quem vai verificar a aprendizagem da matéria. A crença na gramática como sendo o ponto mais importante de uma aula, o objetivo primordial a ser alcançado, fez com que os professores não se esforçassem para definir objetivos voltados para as funções comunicativas. Não houve uma aula sequer em que os professores da primeira dupla colocassem apenas objetivos comunicativos baseados na aprendizagem do aluno. Uma alternância entre os dois tipos foi a tônica recorrente até o final do Módulo 1.

As professoras da dupla 2 seguiam um livro didático, cujos objetivos para cada unidade já estavam ali definidos. Elas tinham dificuldade, no entanto, de identificar os objetivos específicos de cada atividade, como os de um diálogo introdutório. Nossas discussões sobre as aulas, que iniciavam com a apresentação dos objetivos desenvolvidos, ajudaram as professoras a identificar os objetivos específicos de cada parte do livro. Por outro lado, quando trabalhavam com atividades extras, elas já tinham uma ideia de que os objetivos deveriam ser baseados no aluno, naquilo que o professor esperava que os alunos fossem capazes de fazer. A fala da professora, ao explicar o que pretendia com a atividade extra de vocabulário que trouxe para a sala, demonstra que ela esperava que os alunos aprendessem o vocabulário e aprendessem igualmente a trabalhar em conjunto.

---

<sup>38</sup> Os planos de aula eram feitos pelos professores e apresentados a mim, geralmente via *e-mail*. A escrita apresentada aqui está exatamente como elaborada pelos professores.

Excerto 60

**Alice:** Na verdade, o meu objetivo com essa atividade não é nem em si o vocabulário, elas saberem o que é um saca-rolha. É mais assim, com essa atividade, eu tenho a oportunidade de fazer elas levantarem da carteira, irem até a mesa, fazerem uma atividade em conjunto, tentar localizar. Então, isso faz com que elas se movimentem na sala, então, fica uma disposição de criar esse clima mais agradável.

(SC6 – 06/10/07)

Os objetivos descritos estavam centrados naquilo que a professora esperava que os alunos fizessem e não no que os professores deveriam fazer. A professora estava interessada em fazer com que os alunos trabalhassem de forma colaborativa para o cumprimento de determinada tarefa envolvendo o vocabulário relacionado à cozinha. Como as aulas eram preparadas em conjunto, Luana também compartilhava da ideia de que os objetivos devem visar o que o aluno deve fazer e aprender e não na ação do professor.

O QUADRO 13 mostra a posição inicial e final dos professores quanto à forma de elaboração dos objetivos para suas aulas.

### QUADRO 13

#### Objetivos das aulas

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos centrados no professor (vagos e difíceis de serem observados)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos centrados no professor e no aluno (mais direcionados)</li> </ul>
Alice e Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos centrados nos alunos (dificuldades de identificar objetivos de atividades do livro didático)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos centrados nos alunos (mais facilidade de identificar objetivos)</li> </ul>

#### 3.3.4 O planejamento da aula

Planejar a aula a ser dada é uma das primeiras tarefas do professor. Entrar em sala de aula sem ter pensado em aspectos como a sequência didática, o tempo alocado para cada atividade e a forma como desenvolvê-las é impensável para qualquer professor que leve a sério a sua profissão. Por isso, um dos primeiros temas que procurei trabalhar como professora formadora / supervisora foi o planejamento das aulas. Decidi oferecer um modelo

(APÊNDICE D), sugerido por Harmer (1991), por dois motivos: primeiro, os professores em formação inicial precisam ter uma referência para planejar suas aulas; segundo, este plano, especificamente, leva o professor a pensar em alguns aspectos considerados desejáveis como a descrição dos alunos, o trabalho realizado recentemente pelos professores, os objetivos, a organização da aula / atividade, o material de apoio e possíveis problemas. Contudo, foi deixado claro que os professores não precisariam seguir especificamente esse modelo. Eles deveriam se sentir à vontade para elaborar seus próprios planos de aula. A dupla 1 optou por esse modelo, e a dupla 2 fez modificações, seguindo um plano diferenciado.

### 3.3.4.1 Sequência de uma aula

Em relação ao planejamento das aulas pelos professores, um dos primeiros aspectos que chamaram a atenção foi a sequência, não exatamente de uma atividade (como uma sequência didática em um processo de produção escrita, por exemplo), mas a organização das atividades a serem seguidas em uma aula. Inicialmente, as aulas das duas duplas apresentavam problemas relacionados à compartimentação da matéria em blocos. A impressão era que a aula era formada por pequenas atividades que não tinham ligação entre si.

Excerto 61

**Anelise:** Aí, eu perguntaria a vocês: vocês se lembram da sequência da aula de vocês? Como é que você começou a aula? Como é que vocês montaram essa sequência da aula? Porque geralmente é isso: a gente monta uma sequência. Não é só assim, vamos dar isso e pronto. **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Eu tenho um problema com isso, né? **(reflexão)**

**Tiago:** É porque a Andréia organizou, né, a sequência. Só que como eu tava na entrevista com você, acabou que não deu tempo de eu conversar com ela antes. Aí acabou que ela falou pra mim dar uma parte, eu acabei dando outra. Mas acho que isso nem influenciou muito não. **(reflexão)**

**Andréia:** [...] Aí quando eu falei que ele (Tiago) ia apresentar a parte gramatical da aula, ele esqueceu e chamou o folclore. Então mudou um pouco a ordem. [...] O texto não ficou ligado na matéria igual eu tinha planejado. **(reflexão)**

(SC1 – 24/08/07)

Andréia e Tiago apresentaram uma aula com uma sequência confusa de atividades. Andréia assumiu que ela tem dificuldades na elaboração de uma aula contínua, sem quebras. Tiago, entretanto, afirma que houve uma boa preparação da aula, da ordem das atividades. A troca na ordem da sua aplicação ocorreu, pois não teve tempo suficiente de conversar a esse respeito com Andréia. Mesmo assim, ele não acredita que tenha havido problema para os



alunos. Sua fala convenceu Andréia que ela tinha feito uma boa preparação, que houve problemas apenas na sua aplicação. A reflexão feita pelos professores levou-os, no entanto, a se preocupar mais em preparar aulas bem organizadas partindo do objetivo proposto para cada aula ou sequência de atividades.

O excerto 62, a seguir, mostra uma discussão sobre o mesmo assunto envolvendo a dupla formada por Alice e Luana. É possível perceber que os professores iniciantes têm alguma dificuldade em lidar com um planejamento bem articulado das aulas.

Excerto 62

**Anelise:** Não teria como passar tudo (o vídeo da aula), mas como foi a sequência da aula? Vocês se lembram? Vamos começar pela sua parte, Luana, qual foi a sequência? O que você deu exatamente na sua aula? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** O que eu dei exatamente na minha aula... eu dei revisão dos verbos ser e estar. [...]

(Luana faz uma descrição de sua parte da aula.)

**Anelise:** Aí veio a sua parte. O que você fez?

**Alice:** Eu tomei a atividade dos ditos populares como uma forma delas explicarem umas para as outras. [...]

(Alice faz a descrição de sua parte da aula.)

**Anelise:** Sim, essa foi a sequência da aula de vocês. Vocês acham que a aula de vocês foi suave, que ela teve uma sequência? Que os alunos estavam acompanhando a aula? [...] **(tensão colaborativa)**

**Luana:** Acabei de comentar isso com a Alice. Até que eu acho que ficou meio desigual, não ficou uma coisa linear assim. **(reflexão + tensão colaborativa)**

**Anelise:** É verdade, não foi não.

**Alice:** Eu acho que a aula foi bem picada, mesmo eu dando exercícios que retomavam o que foi feito na parte da Luana. **(reflexão)**

(SC6 – 06/10/07)

O fato de a aula aplicada pelas professoras não ter tido uma boa sequência, foi percebido pelas próprias professoras, antes mesmo de eu tocar no assunto. Elas acreditavam que não havia sido bem planejada, que estava “meio picada”. Esse diálogo colaborativo foi o ponto de partida para que as professoras preparassem suas aulas com atenção mais dirigida a uma sequência didática, ou seja, ao modo como começar, desenvolver e concluir suas atividades. Elas verificaram que uma aula bem preparada traz vários benefícios e torna-as mais confiantes, como fica demonstrado na fala da Alice: “Então acho que foi, não sei. Foi a primeira (aula) mesmo. Eu sei que ainda tem, com certeza, milhões de coisas pra aperfeiçoar, mas eu senti uma diferença daquela aula pra (essa). [...] É eu tô mais tranqüila.” (SC8 – 10/1107)

### 3.3.4.2 Gerenciamento do tempo

Outro ponto importante na elaboração de um plano de aula é o gerenciamento do tempo. Esse aspecto já era levado em consideração pelos professores, havendo necessidade de alguns ajustes para que funcionasse melhor. A primeira dupla se preocupava em deixar 10 minutos finais para dúvidas, mas não avaliavam quanto tempo cada atividade duraria. Um dos motivos para o fato de o tempo não ser bem distribuído é a falta de preparação adequada da atividade. Esses aspectos ficam claros no excerto 66:

Excerto 63

**Anelise:** Na hora que vocês preparam a aula, vocês levam em consideração o tempo? **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Levo.

**Tiago:** Sim.

**Anelise:** Eu fiquei na dúvida se vocês não levaram em consideração o tempo ou se era o fato de que nenhum dos dois tinha relógio. Vocês passaram aproximadamente de 30 a 35 minutos. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Não, 20 minutos. Eu tenho relógio que fica no celular. [...] Foi a primeira aula nossa que passou o tempo, porque geralmente a gente termina, deixa dez minutos de folga. Nossas aulas, as outras duas, a gente terminou até dez minutos antes pra tirar dúvidas. A gente deixa dez minutos finais pra dúvidas, pra Para Casa. **(reflexão)**

**Tiago:** Acho que o problema foi aquele sinal lá fonético. Porque a gente não tinha planejado explicar aquilo. Só que como tava lá, sabe? [...] Mas a gente não tinha planejado e toma muito tempo e tinha muita dúvida. **(reflexão)**  
(SC1 – 24/08/07)

Chamou-me a atenção o fato de a aula ter ultrapassado em 30 a 35 minutos o tempo normal (ou 20' na percepção de Andréia), principalmente porque isso não foi gerado por alguma discussão surgida no desenvolver de uma atividade. Os professores não haviam se preparado adequadamente e tiveram dificuldades em explicar um determinado tópico, o que fez com que a aula se prolongasse mais que o tempo normal. A tensão colaborativa colocada sobre o tempo extra da aula, fez com que os professores refletissem sobre o assunto e percebessem a ligação direta entre uma boa preparação e o apontamento do tempo a ser gasto em cada atividade e, conseqüentemente, na aula.

Como as primeiras aulas da dupla 2 eram divididas entre as duas professoras, cinquenta minutos para cada, a preocupação com o tempo das atividades sempre existiu, apesar de a professora Luana geralmente não conseguir utilizar todo o tempo que tinha disponível, conforme fica claro no excerto 64.

Excerto 64

**Anelise:** Eu não senti uma sequência na parte da sua aula, nos seus cinquenta minutos, que, na verdade, não foi 50 nada, né, Luana? Você deixou muito mais para a Alice. **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** Mas isso de deixar muito mais para a Alice não é uma coisa assim “Olha, Alice, você fica com uma hora da aula e eu fico com meia hora da aula.” Não é isso, sabe. É porque realmente na hora de falar eu me perco, às vezes, aí ou pulo alguma coisa ou eu passo muito rápido por aquilo. **(reflexão)**

[...]

**Luana:** Você assustou, né?

**Alice:** Eu assustei.

**Luana:** “Já acabou?”

**Alice:** Justamente. Porque eu estava contando com cinquenta minutos pra poder dar o que tinha planejado. Na medida que você passa a aula com tempo maior, eu tive mais que uma hora. Então eu senti necessidade de fazer mais atividades com as três, senão, o que eu ia ficar fazendo com elas?

**(reflexão)**

(SC6 – 06/10/07)

Este problema específico da dupla 2 fez com que as professoras percebessem a importância de ter atividades extras. Mesmo com cuidado muito grande na alocação de tempo, não há como ter certeza da duração exata de uma atividade. Assim, ter um material extra pode impedir que os professores recorram a atividades que não se encaixam na aula, ou simplesmente terminar a aula mais cedo.

Um problema similar ocorreu com o professor Tiago. Seu planejamento não funcionou perfeitamente porque uma aluna, que deveria apresentar um trabalho, faltou. Ele decidiu fazer uma atividade que, segundo Andréia, não funcionou bem naquele momento:

Excerto 65

**Tiago:** E a última atividade, acho que rendeu um pouco demais. **(enunciado gerador de tensão)** Mas é porque a gente já tinha separado espaço da apresentação da outra menina que faltou. Eu: “E agora, 10 minutos? Eu não vou poder liberar eles mais cedo. Então vamos fazer um debate pra esse tempo que tá faltando.” **(reflexão)**

**Andréia:** É, mas debater? Por que você não fez uma didática mais curta? **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Mas qual?

**Andréia:** Se fizesse uma atividade mais curta. Ah, é por isso que é bom você dar uma lida aqui (apostila), ver se tem alguma coisa proposta.

[...]

**Andréia:** É, eu acho que como não deu tempo de você preparar, foi uma atividade que você colocou assim... Tem que tomar mais cuidado. Sabe, faz outro tipo, faz uma forca. É uma atividade divertida que toma dez minutos, com uma palavra que tá no texto “Maus hábitos” ou relativa ao assunto que a gente tava falando. Faz uma forca, sabe, uma coisa mais... **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** pronto. **(reflexão)**

(SC4 – 19/10/07)

O próprio Tiago resolveu chamar a atenção para uma atividade que desenvolveu em sala. Ele sentiu que a prolongou um pouco demais, com a inclusão de um debate que não funcionou bem. Sua explicação foi que ele precisou utilizar mais tempo do que havia preparado, devido à falta de uma aluna, e optou pelo debate. Andréia concorda que o debate não foi a melhor escolha para o momento e deixa claro que ele deveria se preparar melhor para essas ocasiões com a utilização, por exemplo, do material da própria apostila. Ao terminar a frase da colega, Tiago confirma que compreendeu a sugestão e espera se preparar melhor para as próximas aulas.

### 3.3.4.3 Tipos de atividade

Na entrevista inicial, Andréia mostrou que não tem um bom conceito do trabalho em duplas, ela prefere o trabalho em grupos, pois acredita ser este mais enriquecedor. Já Tiago acredita na diversificação da forma de trabalhar, havendo momentos para trabalhos em grupo, em dupla ou individual. Como na turma que eles assumiram havia apenas 5 alunos, não foi possível fazer trabalhos em grupo. Entretanto, eles passaram a pedir aos alunos que trabalhassem duplas em vários momentos da aula. Tiveram, inclusive, o cuidado de verificar que pessoas poderiam se beneficiar mais com esse trabalho, quais duplas eles poderiam formar:

Excerto 66

**Anelise:** Vocês estão colocando eles (alunos) para trabalhar mais em dupla. Na dupla estão discutindo, estão conversando. **(enunciado gerador de tensão)**

[...]

**Andréia:** É, e ele (Hans) com a Patrícia nem é tão interessante, porque os dois são muito bons. Eles são os melhores que a gente tem lá, sabe? Os dois são muito bons. E eu gostei de por a Berta com o Cheng, porque ela tem cuidado com ele. Ela ajudou ele de um jeito. Eu tava conversando com o Tiago durante a aula. Eu e o Tiago, a gente tava conversando enquanto eles faziam o trabalho. – Olha como a Berta com o Cheng deu certo, como ela tem uma paciência com ele e ela ensinou “como”, “que”, entendeu? Explicava pra ele e quando ela não conseguia explicar, ela falava – Explica pra ele aqui. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC3 – 28/09/07)

O excerto 66 demonstra a percepção dos professores em relação ao trabalho colaborativo pelo qual eles próprios estavam passando. Eles acreditam que a colaboração

pode ajudar bastante no desenvolvimento dos alunos, desde que ela ocorra com pessoas com uma certa afinidade e por isso a preocupação na escolha das duplas.

A entrevista final confirma que Andréia começou a enxergar aspectos positivos no trabalho em duplas, devendo ter cuidado apenas com as pessoas envolvidas na atividade. Como ela própria se define uma pessoa sem paciência na hora de trabalhar em duplas (como aluna de inglês), ela toma cuidado na hora de definir as pessoas que trabalharão juntas:

Excerto 67

**Anelise:** Você pediu a eles (alunos)?

**Andréia:** Pedi pra trabalharem em duplas.

**Anelise:** E como você viu isso? O fato deles trabalharem assim? (**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Depende quem trabalhar com quem. Eu já até conversei isso com você, né? As pessoas mais difíceis, com o temperamento mais parecido, tipo o Hans e o Cheng, toda vez que trabalham juntos, não deu certo. Aliás, eles não trabalhavam juntos, ficavam os dois calados. Eu falava: “Gente, vão fazer juntos.” E eles fingiam que nem escutavam, continuavam a fazer de um lado, o outro do outro, sabe. Agora a Berta, por exemplo, é uma pessoa muito fácil de lidar igual a Maria. São pessoas com... você vê que elas têm um... Elas são tranquilas, elas aceitam mais, têm mais paciência. Então, na hora que elas vão fazer um trabalho com o Cheng, elas tinham mais paciência. Que o Hans não tinha nenhuma, né? Nem conversava. (**reflexão + ação-transformadora**)

(Entrevista – 30/11/07)

Ao final do Módulo 1, Tiago manteve a sua posição de pensar que todos os tipos de atividades (em duplas, em grupo ou individual) são proveitosas. A mudança ocorrida ficou por conta do conhecimento ou do discernimento de saber quando usar um tipo ou outro:

Excerto 68

**Anelise:** A sala de vocês era pequena. Vocês chegaram a fazer os três tipos de atividade ou não? Individual, em dupla e em grupo?

**Tiago:** A gente sempre planejava assim, atividades pra que eles interagissem, mas dependendo do clima da aula, a gente mudava tudo. A gente via: Veio pouca gente. Vamos fazer, então, duas duplas. Vamos trabalhar a sala toda, ou vamos trabalhar individual. A gente sempre olhava o clima que tava na sala também, o interesse. Se eles estavam mais cansados, mais animados. A gente sempre olhava isso. (**reflexão**)

(Entrevista – 24/12/07)

Luana compartilha da primeira opinião de Andréia, isto é, as atividades em dupla são maçantes e não devem ser utilizadas. Logo, ela prefere trabalhar com atividades individuais

ou em grupo. Já Alice concorda com Tiago que diz que todos os tipos são importantes, dependendo da atividade. Entretanto, a turma de Básico 1 contou com quatro alunas somente na primeira semana, pois uma aluna abandonou o curso. Com apenas três alunas, não houve a possibilidade de se trabalhar em grupos ou em duplas. Não houve, assim, mudança na postura dos professores.

Excerto 69

**Luana:** Então a parte ‘discuta em par’ não aconteceu. E pra mim foi muito melhor. Porque atividade em dupla pra mim é muito chato.

**Anelise:** Por que você acha que é chato? De onde você tirou isso?

**Luana:** Ah, pelo fato... que eu sou aluna do Cenex de inglês, né? Então, assim, a hora que vem aquele ‘discuta em pares’ me dá muita preguiça de discutir em pares. Eu não gosto de fazer aquele trabalho em dupla nem em grupo porque eu ou... é assim: ou a minha dupla ou meu par, meu grupo, né, me descarta ou eu tenho que fazer tudo sozinha. É sempre assim. **(reflexão)**  
(Entrevista – 28/11/07)

Excerto 70

**Alice:** Com elas não dava muito pra escolher (o tipo de atividade) porque não era uma turma grande, então não tinha como. Agora, acabava que as atividades eram o grupo e o grupo era sempre as três. Era a gente em conjunto. A gente não tinha atividades assim... No início, eu fiz algumas atividades em dupla, umas duas ou três eu fiz. Depois não mais. A gente começou a fazer atividades em grupo porque...

**Anelise:** É porque com três alunos, como é que você faz?

**Alice:** E outra, quando você tem uma turma, pelo menos é o que eu penso. Eu imagino que numa turma mais miscigenada, você coloca ali um e outro que não são falantes nativos de uma mesma língua. Você até falou, você tinha comentado isso, ajuda na hora deles fazerem uma produção em dupla. Porque aí eles se veem meio forçados a falar o português ou pelo menos tentar. Com elas poderia, não que isso aconteceria, porque, às vezes, elas se esforçam em falar português umas com as outras, mas isso poderia descambar para falar em alemão só pra poder concluir a atividade, terminar ali. **(reflexão)**

(Entrevista – 29/11/07)

Como a fala de Alice deixa claro, as atividades durante o semestre ficaram muito centradas no grupo, pois a turma era muito pequena e não oferecia oportunidades de trabalhos variados. Ela gostaria de ter tido a oportunidade de tentar um trabalho em duplas, mas infelizmente, isso não foi possível. Havia, por outro lado, a possibilidade de se trabalhar individualmente, mas, em um primeiro momento, a professora não permitia que isso acontecesse. Não havia nenhuma atividade em que as alunas pudessem agir sozinhas para depois confirmar suas respostas com o grupo.

Excerto 71

**Anelise:** Tem vários exercícios que vocês dão em sala, mas só oral. [...] **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Aquele exercício que elas (alunas)... que eu fiz com elas do diálogo. Elas tinham que escrever o verbo. Elas foram completando a lacuna.

**Anelise:** Mas na mesma hora. Se você for parar/

**Alice:** Você fala tipo, pedir pra elas fazerem antes e depois corrigir? **(reflexão)**

**Anelise:** É, tenta pedir, tentar fazer. Porque aí elas vão fazer todos.

**Alice:** Ou pelo menos vão tentar fazer. Vão começar a entender melhor o exercício antes de tentar fazer. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC8 – 10/11/07)

A passagem deixa claro que a professora está disposta a avaliar a sua ação e a procurar outras formas de agir para facilitar a aprendizagem dos seus alunos. Ela apresenta as três atitudes fundamentais apontadas por Dewey (1933) para desenvolver a prática reflexiva: ter a mente aberta, ter responsabilidade e ter dedicação. Ela concordou que, em certos momentos, seria interessante deixar alguns minutos para o aluno pensar e resolver uma atividade, para, só em seguida, fazer a correção. A partir dessa conversa, ela passou a alternar as atividades, permitindo que algumas delas fossem feitas silenciosamente pelas alunas antes da discussão em grupo.

O item planejamento da aula está sumarizado nos QUADROS 14 e 15. No primeiro, foram incluídos os itens sequência e gerenciamento de tempo e, no segundo, os tipos de atividades.

#### QUADRO 14

##### O planejamento da aula

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição ao final do Módulo 1</b>
Andréia e Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência: aula compartimentada</li> <li>• Gerenciamento de tempo: não alocação de tempo para cada atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula com sequência lógica de atividades</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para atividades; atividade extra</li> </ul>
Alice e Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência: aula compartimentada</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para as atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula com sequência lógica de atividades</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para atividades; atividade extra</li> </ul>

QUADRO 15  
Tipos de atividade

	<b>Crença inicial</b>	<b>Crença ao final do Módulo 1</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não gosta de trabalho em duplas; prefere trabalhos em grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vê alguns aspectos positivos no trabalho em duplas</li> </ul>
Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredita na diversificação da forma de trabalhar (duplas, grupos ou individual)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteve crença inicial</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredita na diversificação das atividades (duplas, individual ou em grupos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteve crença inicial (não houve possibilidades de trabalhos diferenciados)</li> </ul>
Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos em duplas são maçantes; prefere atividades individuais ou em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteve crença inicial (não houve possibilidades de trabalhos diferenciados)</li> </ul>

### 3.3.4 O papel do professor

Brown (2001), ao categorizar os papéis que um professor exerce em sala de aula, fez uso de algumas metáforas: a primeira é o professor como *controlador*. Neste caso, o professor está sempre no comando de cada momento da sala de aula. Ele determina o que os alunos vão fazer, quando eles devem falar e que formas linguísticas eles devem usar. Esse controle pode ser positivo na fase de planejamento quando o professor projeta o desenrolar de uma técnica, especifica direções a serem dadas e planeja o tempo de uma atividade. A segunda metáfora utilizada é a de um *diretor*. O professor é como um maestro de uma orquestra ou um diretor de uma peça. Os alunos se engajam em uma atividade linguística e é papel do professor, manter o processo fluindo de forma suave. Em seguida, vem a imagem do professor como um *gerente*. É ele quem planeja as lições e o curso, quem estrutura os segmentos de uma sala de aula, e, em seguida, permite que os alunos sejam criativos dentro dos parâmetros estabelecidos. O professor, como um *facilitador*, tem como função tornar a aprendizagem dos alunos mais simples, ajudando-os a abrir caminhos, a encontrar atalhos, a superar terrenos acidentados. Ele dá ao aprendiz a oportunidade de descobrir a língua através do seu uso. E a última metáfora é a do professor como um *recurso*. Neste caso, são os alunos que devem ter um papel ativo, procurando o professor que vai aconselhá-los no seu desenvolvimento



lingüístico. Segundo o autor, o professor deve ser capaz de assumir os cinco papéis apresentados em momentos diferentes, dependendo do objetivo e do contexto de uma atividade.

Um dos textos sugeridos para a leitura nas nossas sessões colaborativas focava, entre outras coisas, o papel do professor<sup>39</sup>. Pedi a Tiago e Andréia que pensassem em qual papel eles se encaixavam. Tiago, que na entrevista inicial havia dito que o professor deve agir como um mediador, assumiu nesse momento que, às vezes, tinha uma postura diferente:

Excerto 72

**Anelise:** Como está o papel de vocês? (**enunciado gerador de tensão**)

**Tiago:** A gente controla bastante também. Mas é, nesse caso (segundo o texto) seria oportunidade pra eles (alunos) descobrirem as teorias ou pra eles se expressarem. (**reflexão**)

**Anelise:** Tudo pra eles se expressarem... Teve algum aluno que mudou a ordem da aula? Ou é sempre do jeito que vocês controlam, vocês querem? Os alunos falam na hora que vocês pedem, escrevem na hora que vocês pedem... Como funciona isso?

**Andréia:** Não. Falar eles falam qualquer hora, não é só quando a gente pede, não. Porque desde a primeira vez, eu te falei, né? Eles não têm muita vergonha não. (**reflexão**)

(SC2 – 10/09/07)

Andréia, por outro lado, considerava-se na entrevista inicial como condutora cujo papel era transmitir conhecimento. Nesse ponto da sua prática, ela passou a se ver também como gerente ou facilitadora, pois ela acredita que seus alunos assumem posição ativa em sala de aula falando no momento em que sentem vontade, e não apenas quando o professor pede.

Alice também apresenta mais de uma opção no seu papel como professora. Já na entrevista inicial, ela acredita que a aula deve ser centrada no aluno, que o professor deve agir como facilitador motivando o aluno no seu desenvolvimento: “Mas depende do aluno, porque a aula não é centrada em você, né? É centrada no sujeito lá.” Por outro lado, na sua fala com Luana, Alice demonstra que o professor deve ser como um ator, como alguém que domina a cena. Essa categoria se ajusta à ideia do professor “controlador” (excerto 76). Luana, por sua vez, na entrevista inicial assumiu o papel do professor como recurso: “tenho que ser compreensivo com cada tipo de aluno e tentar resolver as dificuldades e sanar qualquer tipo de dúvida, desde que esteja ao meu alcance.” Entretanto, durante as aulas, ela se mostrou mais preocupada com sua “fase de sobrevivência” (Fuller, 1969), sem saber exatamente qual papel assumir. Ela reconhece sua timidez e procura formas de minimizá-la: “Mas isso é normal,

<sup>39</sup> Ver lista dos textos no Capítulo 2, item 2.6.

constrangimento pra mim é normal. Com qualquer coisa, eu fico constrangida. Mas assim, eu achei que foi melhor a minha parte.” No final do Módulo 1, ela consegue perceber progresso na sua performance na sala de aula, motivado pela ajuda de Alice:

Excerto 76

**Alice:** Eu reclamo da Luana é que, às vezes, eu tenho que dar um chega pra lá nela.” Vai pro meio da sala.” Porque às vezes ela fica muito no cantinho, atrás da mesa. **(enunciado gerador de tensão)**

[...]

**Luana:** Você ficou com carinha triste pra mim.

**Alice:** É na hora da inflexão. Eu coloquei que.. eu sei que já é o jeito da Luana, sabe, mas tem hora que ela fala muito baixinho, e já fica aquela coisa assim. E as meninas (alunas) já costumam a entender quando eu falo. E eu falo alto e gesticulo. Quando ela fala muito baixinho... então tem que tentar assumir a turma. – É seu palco que está ali, sabe? Então, você tem que fazer com que a aula seja sua e que elas entendam. E eu já tinha te dado um toque da outra aula, de você fazer um exemplo antes de mandar elas fazerem. Você falou e você fez. **(tensão colaborativa)**

(SC8 – 10/11/08)

O excerto 76 mostra Alice tentando incentivar Luana a mudar sua postura, se impor um pouco mais em relação às alunas, assumir o controle do andamento da aula. No entanto, é Alice quem chama a atenção para o fato de já ter havido mudança, pois, na última aula, Luana conseguiu agir de forma mais diretiva. A ausência de comentários de Luana não deixa clara sua posição se concordando ou discordando de Alice. Sua postura não-verbal, por outro lado, mostra sua satisfação com a declaração feita pela colega a respeito do seu progresso no manejo da turma.

As mudanças ou não em relação às crenças sobre o papel que o professor deve assumir em sala de aula estão demonstradas no QUADRO 16.

#### QUADRO 16

##### O papel do professor

	<b>Crença inicial</b>	<b>Crença ao final do Módulo 1</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor condutor, transmissor de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor facilitador, atua como gerente</li> </ul>
Tiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor mediador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor mediador e controlador</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor facilitador (aula centrada no aluno)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor como ator; professor controlador</li> </ul>
Luana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor como recurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crença permanece (ação contraditória – alunos não tinham liberdade)</li> </ul>

### **3.4 O professor como profissional transformador**

Gimenez (2002) acredita que o professor deve tomar sua prática não apenas como mecanismo de maximizar as oportunidades de aprendizagem, mas também como meio de transformar a vida dentro e fora da sala de aula. Um professor transformador, assim, é visto por Kumaravadivelu (2003) como aquele que tem o compromisso de mudar o mundo. O professor deve ficar atento aos contextos sócio-históricos em que o ensino está inserido e deve promover situações envolvendo a interação professor-aluno que propiciem mudanças.

No caso específico do curso de Português como Língua Estrangeira, as oportunidades de mudanças do social partem da compreensão da imagem que os alunos estrangeiros têm do Brasil, muitas vezes carregadas de estereótipos, o que vai possibilitar ao professor trabalhar com esse e outros aspectos visando um aprofundamento a respeito da nossa cultura. O próprio professor brasileiro também se beneficia com essa discussão, pois passamos a nos compreender melhor quando nos vemos através dos olhos dos outros. E, por último, a comparação entre culturas (as culturas dos alunos envolvidos e do professor) propicia trocas de vivências que enriquecem os participantes tornando-os mais críticos e ao mesmo tempo mais compreensivos quanto à sua própria e a outras culturas.

#### **3.4.1 Alunos estrangeiros - O estereótipo em relação aos brasileiros**

A turma de conversação, conduzida por Andréia e Tiago, apresentou diversas oportunidades de o professor lidar com o preconceito apresentado pelos alunos em relação aos brasileiros e à nossa cultura. Logo na primeira aula observada, um aluno alemão fez várias críticas à língua portuguesa. Segundo esse aluno, o português apresenta várias falhas linguísticas e, conseqüentemente, o falante do português tem dificuldades em falar outras línguas, ele “avacalha” as línguas de outros povos. Segundo Tiago, “O Hans quer porque quer que a gente explica porque o português é assim e nas outras línguas não.” Os professores passaram a se sentir acuados por esse aluno que insistia em dizer que o português não era uma língua bem desenvolvida. Andréia considerou a visão do aluno como preconceituosa e procurou formas de convencê-lo de que o mesmo “problema” acontecia em outras línguas. Por outro lado, Tiago não enxergava, a princípio, a opinião do aluno. Ele não havia percebido

que o aluno tinha uma visão preconceituosa e chegou mesmo a concordar com ele que o falante do português tinha problemas com sua própria língua.

Excerto 77

**Tiago:** O Hans quer porque quer que a gente explica porque o português é assim e nas outras línguas não.

**Andréia:** Toda aula ele quer que a gente explique porque que é assim.

**Anelise:** [...] O Hans, o alemão, que ideia ele tem do português? Porque ele tava falando que o português, ele coloca esse “i” depois de uma consoante, que não existe consoante muda em português. Qual é a percepção dele ao falar isso? **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Não sei. Porque a gente trabalha com língua, a gente sabe que cada língua tem um jeito. Então a gente até perdeu essa visão tipo preconceituosa de uma língua ser pior que a outra, porque acontece isso. Mas, ele assim não dá pra saber o que ele pensa do português. **(reflexão)**

**Andréia:** Eu acho que ele tem um pouco de preconceito é com o português e com os brasileiros em relação à língua. Ele falou que brasileiro não sabe falar. Ele falou nessa aula, na gravação, ele falou que o brasileiro não sabe falar nenhuma língua. **(reflexão)**

**Anelise:** Falou.

**Andréia:** Que brasileiro mete vogal em tudo e avacalha com todas as línguas. Então português é uma língua fácil de se falar. Todo mundo fala e que brasileiro avacalha a língua de todo mundo.

**Anelise:** Era isso que eu queria chamar a atenção de vocês, porque isso foi falado. O fato de ele dizer que o brasileiro coloca esse “i” nas consoantes, ele está falando de forma negativa. “Oh, o português avacalha tudo”.

**Andréia:** É.

**Anelise:** “Por que tem que falar ‘Maki’? Não é Maki, é Mac com esse K mudo.” E deu alguns outros exemplos. Pra ele, o português está atrapalhando, corrompendo a língua, né? E ele falou isso colocando como desmerecimento do brasileiro: “brasileiro não consegue falar línguas estrangeiras”, né, vocês viram isso.

**Andréia:** Hum, hum.

**Tiago:** Mas isso no caso não seria uma visão dele do português. Seria do brasileiro em relação à língua. **(reflexão)**

**Andréia:** É.

**Anelise:** Que tipo de visão! Você falou que é preconceituosa (referindo-se a Andréia). Eu pergunto a vocês: Vocês estão lidando com um aluno que está com uma visão preconceituosa a respeito do Brasil. O que vocês podem fazer em relação a isso? [...]

**Andréia:** A gente tem levado coisas positivas do Brasil, né? **(reflexão + ação-transformadora)**

**Tiago:** É.

[...]

**Tiago:** É igual essa visão que a gente tem de que cada língua é diferente e levar pra eles também. Quando a gente começa a estudar outra língua, a gente não tem essa visão.[...] **(reflexão + ação-transformadora)**

**Andréia:** Você acha que faltou isso na sala de aula ali na discussão? Porque a gente falou com ele... **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Não sei se faltou, mas vocês acham que ele saiu de lá convencido de que o português não atrapalha as línguas?

**Tiago:** Mas acho que a visão dele é mais reforçada também, porque ele tava me falando, lá na Física ele tá fazendo matéria de pós-graduação. Porque a graduação dele na Alemanha já está mais avançada do que aqui. Então aqui

ele tá fazendo matéria da pós. Então isso ajuda mais esse preconceito assim de que, sabe eu não acho... **(reflexão)**  
(SC1 – 24/08/07)

Um professor transformador deve perceber a sua pedagogia como forma de mudar a vida, começando pela sua visão e a dos seus alunos. Quando um professor não consegue desenvolver uma discussão crítica a respeito de determinados aspectos da sua cultura, ele está, na verdade, contribuindo para que a visão existente seja perpetuada. No caso citado, há o preconceito, por parte de um aluno alemão, de que brasileiros não sabem falar a sua própria língua e nem outras línguas. Quando ele cita isso em sala de aula e os professores não conseguem desenvolver uma discussão consistente a esse respeito, prevalece a sua idéia estereotipada, e outros alunos podem passar a pensar o mesmo. Um dos primeiros passos dados na nossa sessão colaborativa foi o de mostrar aos professores que havia preconceito por parte do aluno “Qual é a percepção dele ao falar isso?” e que o melhor a fazer não é simplesmente “levar coisas positivas do Brasil”, mas levantar uma discussão sobre o assunto. Andréia, a partir da nossa sessão, percebeu que faltou na aula uma discussão mais crítica que envolvesse todos os alunos. Sua postura indica que ela não está disposta a perder mais ocasiões para levantar uma discussão sobre o tema com seus alunos. Almeida Filho (2002, pag.211) argumenta que o fator cultural deve implicar na “reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura.” O professor deve estar preparado para evitar o estresse cultural e para combater a super valorização de uma cultura em detrimento de outra. Andréia, a partir dessa nossa discussão, já se sente pronta para o desafio. Tiago, por outro lado, não estava apto, até então, para agir como um professor transformador. Ao contrário, ele acredita que o preconceito do aluno é reforçado pelo ambiente em que ele está: o ensino universitário da Alemanha é melhor que o do Brasil, e isso confirma o fato de o aluno se sentir superior. Falta ao professor Tiago uma diminuição do encantamento acrítico em relação à cultura de países considerados mais desenvolvidos, como a Alemanha, e uma valorização da nossa cultura e dos nossos valores.

A conversa sobre esse assunto não se esgotou nesse momento. Continuamos a discussão, procurando formas de trabalhar com esse tipo de preconceito. Tiago que, a princípio, não vira preconceito na fala do aluno, concordou que isso realmente existiu, e ambos saíram decididos a levantar uma discussão que envolvesse todos os alunos para o crescimento do grupo. O excerto 78 mostra a posição final dos professores a respeito desse assunto nesse nosso primeiro encontro colaborativo:

Excerto 78

**Anelise:** Então, nesses momentos, gente, é bom iniciar uma discussão: “O que vocês acham?” Pergunta pros outros alunos. “Vocês acham mesmo...?” **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Não. É porque ele encobria os outros alunos quando ele começa com esses... Ele não deixa ninguém falar.

**Anelise:** Esse é o papel do professor. Não é o mediador? (os professores haviam dito isso) Fala “espera um pouco: o que vocês acham? (dirigido a todos os alunos) Existe isso mesmo?” Aí puxa uma discussão. **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** É isso que a gente tem que aprender a lidar mesmo pra não aguentar ele falando. É isso que a gente tem que aprender a lidar... **(reflexão + ação transformadora)**

**Anelise:** Mas isso é normal...

**Andréia:** É uma situação muito nova pra gente. A gente assusta e tenta, sabe? A gente não tem a maldade pra essas coisas... **(reflexão)**

**Tiago:** Não. Eu mesmo não percebi que era, sabe, depreciativo assim. Eu vi que era um comentário, mas não reparei esse ponto de vista, sabe? **(reflexão)**

**Andréia:** Eu senti muito depreciativo.

**Anelise:** É por isso que eu resolvi chamar a atenção aqui... porque essa parte final da discussão você ficou... senti que você estava meio entalada.

(SC1- 24/08/07)

Andréia, na sua fala, mostra que precisa aprender a lidar com momentos de tensão em sala de aula. Ela confessa que se sentiu assustada com a opinião do aluno, não sabendo, entretanto como agir. Tiago não havia sequer percebido que a fala do aluno era preconceituosa, mas a nossa conversa mostrou a ele que havia uma opinião bem negativa do aluno que não condiz com a realidade. Esse nosso encontro e a discussão envolvendo a visão dos estrangeiros sobre o Brasil funcionou para alertar os professores sobre o que fazer quando momentos parecidos tornassem a acontecer em sala de aula.

Outro estereótipo com o qual os professores se defrontaram na fala dos alunos é uma imagem bastante difundida entre os estrangeiros, que é originalmente encarada de forma positiva: os brasileiros são sempre alegres, amigáveis, abertos e totalmente receptivos com os estrangeiros. Os professores, nesse momento, já estavam mais preparados para agir quanto a estes pré-conceitos e pediram aos alunos que entrevistassem brasileiros, com o objetivo de conhecer melhor a nossa cultura.

Excerto 79

**Andréia:** A Bárbara foi a primeira (a apresentar a entrevista) e depois veio a Maria.

**Anelise:** Então foi a Maria. Quando ela disse que agora ela entendia o que acontecia com ela. O que vocês acharam disso? **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Eu achei que valeu a entrevista. [...] A gente perguntou: O que você achou de fazer a entrevista? O que ela representou pra você? A Maria mesma já virou e falou: “É, agora eu entendi porque elas (mineiras da sua sala na universidade) não conversam, porque elas são reservadas e tal.” Isso é muito importante. Porque elas (alunas do PLE) falam que estavam se sentindo assim deixadas de lado, achando que as pessoas eram antipáticas, chatas, porque elas não estavam entendendo o jeito de ser mineiro. Porque nós, mineiros, somos muito diferentes, por exemplo, de um carioca. Carioca conversa com você, assim, sem te conhecer, imediatamente já é seu melhor amigo na forma de falar. O mineiro demora pra engrenar mesmo. Pelo menos é o que dizem e foi isso que ela percebeu. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(SC4 – 19/10/07)

No excerto 79 mostra-se a forma como os professores passaram a lidar com as ideias pré-concebidas que os alunos estrangeiros tinham do Brasil e dos brasileiros. Primeiramente, eles passaram a identificar os problemas. Em seguida, em vez de trazer várias coisas positivas para modificar essa imagem, os professores passaram a utilizar técnicas diferenciadas para desenvolver uma discussão crítica sobre o assunto. Nesse caso específico, eles pediram aos alunos que entrevistassem brasileiros, mineiros e não mineiros, para descobrir o que eles pensavam sobre a nossa forma de agir e pensar. Cada aluno apresentava suas descobertas e uma discussão era levantada partindo sempre da opinião do próprio aluno que tinha feito a entrevista. Esta estratégia serviu para debater de forma não preconceituosa (mesmo que a partir de estereótipos dos próprios brasileiros) vários aspectos da nossa cultura, sem a noção de certo ou errado ou de melhor ou pior que outras culturas. Esse tipo de conhecimento trouxe uma melhor compreensão e aceitação de formas brasileiras de ser e agir.

As professoras da dupla 2 também se depararam com uma visão negativa que as alunas tinham do Brasil. Elas trabalharam com uma sala que só tinha alunas alemãs (3). Assim a tônica do curso, ficou na comparação entre as duas culturas, não tendo elas a oportunidade de ampliar a discussão como a dupla 1. O excerto 80 mostra um diálogo que aponta caminhos a serem trabalhados para haver uma discussão mais consciente das visões negativas que alguns estrangeiros têm do Brasil.

Excerto 80

**Anelise:** Você tinha tanta coisa pra explorar... (em uma determinada atividade). **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** É, mas eu não gostei da atividade, não, porque eu achei que passou uma imagem negativa do brasileiro pra ela (aluna), sabe? Porque era um monte de cachorros falando que tava... que o dia dava preguiça. Então não fazia nada dia nenhum e dava preguiça. **(reflexão)**

**Anelise:** Eu vou aproveitar o que você está dizendo e vou perguntar pra vocês uma pergunta que eu fiz naquele questionário que vocês responderam

no outro mês. [...] Agora vocês já sabem porque vocês têm como alunos três elementos, que imagem vocês acham que esses três elementos têm do Brasil? **(enunciado gerador de tensão)**

**Luana:** É, há, sei lá. Eu acho que... pelas conversas que eu tive com a Hanna uma aula dessas, eu acho que ela tem uma imagem muito pejorativa. “Ah, tem muito feriado”. Ela não gosta de feriado “Porque eu prefiro trabalhar, sabe?” E o negócio da preguiça, eu acho que ela tem uma imagem meio pejorativa. “Ah, aqui é tudo muito barulhento, tudo muito sujo”, sei lá. Eu acho que ela não tem uma imagem muito boa daqui, não. **(reflexão)**

**Anelise:** Só ela? E as outras duas?

**Luana:** Ah, eu acho que as outras duas, elas até gostam das paisagens, assim, mas eu não sei... realmente não tenho ideia. **(reflexão)**

**Alice:** Eu acho que a Hanna compara muito as coisas tomando a realidade cultural daqui como algo negativo a maioria das vezes. [...] As outras duas, elas também fazem esse tipo de comparação, elas também têm, por exemplo, a comparação de que aqui ...é muito mais violento morar aqui do que morar na Alemanha. [...] Mas elas são mais receptivas que a Hanna. Eu acho que elas veem o povo brasileiro como pessoas receptivas. **(reflexão)**

[...]

**Anelise:** Na correção (de uma atividade) aconteceu um momento em que essa menina vai e diz que não gosta da arquitetura do Brasil. Fez uma cara feia e não gosto do Brasil e ponto final. Mostrando isso mesmo que vocês estão falando, comparando/

**Alice:** mostrando uma visão negativa.

**Anelise:** É, uma visão negativa. Minha pergunta pra vocês é: vocês acham que o curso de vocês está mantendo a visão negativa que elas têm do Brasil? Eu falo das três, vocês estão conseguindo modificar essa visão? O que o curso está influenciando as alunas na forma como elas veem o Brasil? Ou não está influenciando de forma alguma? O que vocês acham? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Eu acho que...

**Luana:** Pode, pode falar.

**Alice:** Eu acho que influencia, sim. Pelo menos de minha parte, eu tento mudar isso. Tanto que eu propus trazer vários tipos de música. Quando eu propus, por exemplo, trabalhar com música, eu acho que é uma forma de modifi... de trazer essa discussão à tona, sabe? De que a gente não é só Bossa Nova que eles veem lá fora. E da mesma forma que... agora uma coisa que a gente não fez, a gente parar pra pensar no que elas já acham, como na caso da Hanna. E depois pensar nisso e ir pra outra aula, a gente voltar e trabalhar com isso. Acho que isso, pelo menos da minha parte, eu preciso atentar mais. Quando elas soltarem um comentário assim, da mesma forma que eu falei, que foi muito bacana da Ingrid, que ela falou que a D.Conceição (empregada doméstica) deve ser mais feliz do que a outra (patroa) porque ela não precisa ter tantas coisas, que a Luana até deu uma cortada nela e eu falei: “não, não faz isso!” **(reflexão + ação-transformadora)**

**Luana:** xxxx

(SC8 – 10/11/07)

O primeiro passo para discutir as diferenças entre culturas e vencer o preconceito é o conhecimento das imagens que os estrangeiros, neste caso, as alunas alemãs têm do Brasil. Ambas professoras já haviam percebido que havia uma visão negativa em muitos aspectos, principalmente de uma aluna. A forma como as professoras decidiram trabalhar é que estava



bem diferente. Enquanto Luana hesitou trabalhar uma atividade que poderia reforçar uma visão estereotipada do Brasil, Alice procurou formas de levantar uma discussão a respeito do tema. Seu objetivo não era exatamente modificar a visão das alunas, mas promover uma discussão abrangente. Ela sugere que Luana faça o mesmo, que aproveite as situações que surgirem em sala para conversar a respeito de suas opiniões. Infelizmente, não foi possível escutar a resposta dada por Luana. Falta a ela um pouco mais de assertividade em relação, até mesmo, à sua opinião quanto aos temas tratados: “sei lá.. eu acho ... sei lá...”.

### 3.4.2 Professores brasileiros - O estereótipo em relação aos brasileiros

Nas nossas sessões colaborativas, foi possível perceber que, além de ser necessário levantar discussões sobre as imagens que os estrangeiros têm do Brasil, é extremamente importante, no caso de curso de português para estrangeiros, fazer um levantamento da opinião dos próprios professores brasileiros a respeito da nossa cultura. Diante de anos de vivência em um país considerado de Terceiro Mundo e com a atitude severa (muitas vezes carregadas de humor) de autocrítica dos brasileiros, identifiquei vários momentos em que o estereótipo sobre o Brasil e sobre os brasileiros vinha do próprio professor, que era quem deveria trabalhar com o intuito de amenizar esse tipo de pensamento. Em outros momentos, foi possível perceber que a opinião negativa que o aluno tinha a respeito da nossa cultura chegava a influenciar a forma de pensar do professor.

Excerto 81

**Andréia:** Eu fiquei preocupada com isso. Eu comentei com meu namorado. Fiquei falando com ele: você acredita que ele (aluno alemão) falou que a gente não sabe falar língua nenhuma? Até o português. ((risos)) **(tensão colaborativa)**

[...]

**Tiago:** Mas eu acho que até mesmo a gente tem essa visão meio depreciativa, que a gente vive falando: “Ah, isso só acontece no Brasil, isso só acontece em Minas.” Mesmo a gente, acho que não tem essa visão orgulhosa assim. A gente pode trabalhar isso. **(reflexão + tensão colaborativa)**

**Andréia:** Eu acho que brasileiro, sabe, até tem mais facilidade de aprender línguas do que o próprio francês, do que o próprio americano, do que muita gente. Eu não acho que seja assim não. **(reflexão)**

**Tiago:** Eu acho que não existe uma língua que seja mais fácil de aprender. As línguas são diferentes, né? **(reflexão)**

**Andréia:** Não. Eu não to falando de facilidade de língua. To falando que o brasileiro é capaz. Todos somos capazes entendeu?

**Anelise:** E, na verdade, o brasileiro, o povo mais simples, tem muito menos oportunidades, mas menos capacidade de forma alguma. Por exemplo, nós três aqui. Você não aprende inglês, francês e italiano? [...] Então nesses momentos, é bom iniciar uma discussão: O que vocês acham? Pergunta pros outros alunos. Vocês acham mesmo...

(SC1 – 24/08/07)

O professor Tiago que, ao escutar os comentários preconceituosos de um aluno não havia sequer percebido que eram negativos, reagiu assim porque ele mesmo compartilhava da opinião do aluno de que os brasileiros têm problemas de autoestima e se acham piores que certos estrangeiros. Isso demonstra sua concepção, compartilhada por vários outros brasileiros, de que o país do outro é supervalorizado em relação ao nosso. Andréia, na tentativa de reverter essa imagem, tentava ir na posição contrária, isto é, tentava mostrar que os brasileiros são melhores que os estrangeiros, que eles têm mais facilidade para aprender línguas, por exemplo. A discussão na nossa sessão colaborativa funcionou no sentido de mostrar que o interessante em sala de aula seria promover momentos em que todos os alunos pudessem mostrar as diferenças existentes entre uma cultura e outra, sem que isso significasse que uma era melhor que a outra. Os professores saíram desse encontro dispostos a trabalhar mais com a troca de observações entre as culturas dos estrangeiros de sua sala de aula sem apontar a prevalência de uma sobre a outra.

Outro momento que mostra que a fala do aluno influenciou o professor negativamente ocorreu novamente quanto à forma como os brasileiros falam, ou como diz o aluno, “avacalha” a língua. Tiago, na tentativa de mostrar que o brasileiro sabe falar bem a língua, que ele não necessariamente a “corrompe”, como citou seu aluno, mostrou que o som da letra L em final de sílaba era pronunciado de forma palatal, como ocorre em várias outras línguas.

Excerto 82

**Andréia:** E você falou uma coisa que eu quase morri – não era português. Eu acho que era o “mal”. **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Mal.

**Andréia:** É português, só que é português mais antigo, né.

**Tiago:** Não, eu sei, mas...

[...]

**Tiago:** Tipo... você vai falar isso, mas não é português porque quase ninguém usa. Então seria nesse sentido. **(reflexão)**

**Andréia:** Não é português, não. O negócio é o seguinte: ele existe, já existiu muito, as pessoas falaram. Mas hoje em dia o L é o U, pronto, no final de sílaba. Não sei, foi o que eu pensei. (**reflexão + ação-transformadora**)  
(SC4 – 19/10/07)

No encontro colaborativo, Andréia chamou a atenção de Tiago para o fato de ele querer mostrar que os brasileiros sabem fazer o som da letra L como se fosse palatal /l/. O próprio Tiago sabe que os brasileiros não falam assim, mas quis deixar claro que eles têm a possibilidade de falar “como se deveria”. Andréia resolve a questão de forma simples, dizendo que a pronúncia já foi assim, mas que o português agora é diferente. O som da letra L em final de sílaba é pronunciado como a letra u /u/. O que chama a atenção nesse diálogo foi o motivo pelo qual o professor decidiu apresentar um som não comum no português do Brasil. Ele estava disposto a mostrar que nós, brasileiros, sabemos pronunciar os sons de forma correta.

O excerto 82 evidencia uma mudança na forma de pensar e agir, principalmente da professora Andréia. Ela identificou um problema quanto à forma como o professor Tiago apresentou um aspecto de pronúncia da língua. Sua fala demonstra como a sua opinião crítica e, conseqüentemente, sua ação mudou: ela não mais se preocupa em mostrar que o português é melhor que as outras línguas. Ela aponta para o fato de que é simplesmente diferente. Tiago também já começa a esboçar mudança, embora, na minha opinião e na de Andréia, de forma equivocada. A princípio, ele aceitava que os brasileiros eram piores que os estrangeiros e que não sabiam falar bem a língua. Sua ação mostra uma tentativa de mostrar que os brasileiros conhecem a língua, que eles têm conhecimento sobre a forma como o português deve ser falado. Ele não percebe que sua opinião continua preconceituosa e que ele acredita que o brasileiro não sabe mesmo pronunciar certos sons corretamente. A fala de Andréia chama a sua atenção para o fato de que existem diferenças de pronúncia de sons de uma língua para outra e que isso não é bom nem mau.

Outro problema surgido quanto à forma, não apenas como os estrangeiros encaram os brasileiros, mas principalmente como os próprios professores se veem é em relação à pontualidade. O professor Tiago utilizou como exemplo em sala de aula o fato de a professora Andréia sempre chegar atrasada.

Excerto 83

**Andréia:** Na hora de apresentar... não gostei das mentiras ((risos)) não gostei das mentiras, nenhuma das duas. Primeiro, eu não fui à França. Segundo / **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Você não atrasa. **(reflexão)**

**Andréia:** Eu não atraso, né, gente? Eu sou a primeira a chegar naquela sala todos os dias. Só as duas últimas aulas que você chegou antes de mim. **(tensão colaborativa)**  
(SC4 – 19/10/07)

A professora ficou irritada e nem foi preciso dizer com o quê, porque o próprio Tiago percebeu antes o que havia feito. Chama bastante a atenção esse fato, pois os professores haviam decidido trabalhar os estereótipos com os alunos, mostrando que muitas das ideias que eles tinham não condiziam com a realidade. Nessa mesma aula, eles deveriam apresentar os resultados de entrevistas que haviam feito com brasileiros de diversas partes do Brasil. Uma das questões levantadas era justamente a pontualidade. O aluno que sempre dizia que brasileiro só atrasa ficou surpreso ao receber respostas como “mineiro não perde o trem”. O exemplo dado pelo professor, entretanto, confirma a sua opinião de que as respostas obtidas não equivaliam à realidade brasileira.

Nesse caso específico, voltei a conversar com os professores sobre as discussões em sala de aula. Enquanto Tiago reforçou o preconceito com seus exemplos, Andréia procurou negar a existência de tal fato. Novamente chamei atenção para o fato de que uma postura crítica deve ser a de levantar fatos e discutir sobre eles. Sugeri a leitura de um texto de Paulo Freire (1996) sobre a pedagogia crítica e passamos a discutir como ela poderia ser utilizada na sala de aula de um curso de português para estrangeiros. No caso específico do atraso, deve-se chamar a atenção para o quê os brasileiros consideram atraso e igualmente para a questão do tempo. Brasileiros são geralmente pontuais em questões de trabalho, mas ninguém considera atraso chegar a uma festa trinta minutos ou mais depois do horário marcado para o seu início. A aceitação de seguir a orientação de discutir sem prescrever o que é certo ou errado aparece na fala da professora Andréia quando ela explica porque eles decidiram trabalhar com as entrevistas: “Por isso eu queria que eles tivessem um mineiro, um não mineiro e eles. Porque tem aquela visão de um brasileiro de outro lugar, de um mineiro e a deles, ou seja, dá pra contrapor três visões diferentes. Eu achei importante.”

### 3.4.3 Processo de troca entre as culturas dos alunos estrangeiros e professores brasileiros

Segundo Júdice (1997), os professores devem considerar as vivências que seus alunos trazem para traçar uma aproximação entre as línguas e as culturas. Eles devem lidar com as diferenças e semelhanças que são fundamentais para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem. Como dito anteriormente, a turma de Básico 1 das professoras Alice e Luana só tinha alunas alemãs. Isso e mais o fato de Alice conhecer um pouco a cultura alemã fez com que a discussão comparando ambas as culturas ocorresse ao longo de todo o curso.

Excerto 84

**Anelise:** Isso é uma coisa que eu gostaria que vocês puxassem também. Na verdade, é uma das coisas que eu amo em trabalhar com pessoas de culturas diferentes, que é justamente a parte da cultura. Por exemplo, no seu caso, talvez você já saiba, mas seria interessante perguntar pra elas, por exemplo: Tem o D. E. – dependência de empregada- que existe aqui e não existe lá. Então perguntar por que elas acham que existe a dependência de empregada. **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Na segunda a gente fez isso. E elas falaram que é algo muito estranho, que não tem realmente. E na aula passada a gente entrou muito na... Conversei com elas da portaria, né? Acho que é importante falar é que aqui tem e lá não tem. Mas por que aqui tem? Porque lá não tem? **(reflexão)**

**Anelise:** Eu vi vocês falarem a respeito.

**Alice:** Ai ficou legal de eu falar... elas mesmas formulando hipóteses e vão transpondo isso pra mim e vão falando em português as hipóteses. Então isso é um processo mesmo de aplicação (de estruturas da língua). **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** De aplicação. E o interessante é que elas mesmas estão querendo comunicar, querendo saber os motivos, os porquês de todas.

**Alice:** E no momento em que elas estão levantando hipóteses, elas estão refletindo não só na língua, mas também na cultura. **(reflexão)**

[...]

**Luana:** Eu tava pensando em levar uma tirinha da Mafalda. Mas aí tem muito assim essa professora: “Não sabe que nesse país ninguém quer trabalhar? Pra que eu vou fazer o meu dever de casa?” **(reflexão)**

**Anelise:** A gente não precisa ajudar o estrangeiro a ter uma visão estereotipada do Brasil não, né?

**Luana:** Pois é, eu pensei na Mafalda e na simbologia.

**Alice:** É, a Mafalda é algo que pode gerar uma discussão, né? **(reflexão + ação-transformadora)**

**Anelise:** Preferível assim.

(SC7 – 27/10/07)

Quando levantei a hipótese de as professoras trabalharem com a comparação cultural, elas me informaram que, em alguns momentos, já faziam isso. Elas comparavam uma cultura com a outra e levantavam hipóteses sobre o fato de elas serem tão diferentes. Sugeri que isso

fosse feito pela Alice, que já conhecia um pouco a cultura alemã, mas principalmente pela Luana que não a conhecia. Nesse caso, a conversa seria uma real troca de informações. Luana mostrou sua preocupação sobre o assunto quando diz que pensou em levar uma história em quadrinhos que falava muito do estereótipo negativo do brasileiro. Ela estava um pouco apreensiva sobre se deveria ou não trabalhar com o texto. Talvez sua posição fosse outra se ela soubesse na época (eu também desconhecia o fato) que a Mafalda é uma criação do argentino Quino e que ela traz alguns temas universais como a educação e a liberdade de expressão. Alice, mesmo sem conhecer a procedência da história, achou boa a idéia de trabalhar o texto, pois isso seria uma excelente forma de gerar uma discussão sobre o assunto. Esta foi a forma de agir dessa dupla ao longo do semestre, levando os alunos a compararem as culturas sem que uma prevalecesse sobre a outra.

A sala de aula da dupla 2 oferecia ótimas oportunidades para fazer comparações entre culturas, uma vez que havia pessoas de quatro nacionalidades diferentes. Entretanto, como já comentado, quando a aula se baseava muito na conversação, na troca de informação oralmente, os professores tinham a impressão de que “não estavam ensinando nada”, que precisavam “passar mais matéria.” Essa forma de pensar e agir fez com que os professores perdessem ocasiões de comparar e trocar ideias sobre as diversas culturas. O excerto 85 é sobre uma aula que eu e os professores havíamos preparado sobre o tema “maus hábitos”. Um dos objetivos dessa aula era justamente promover um maior envolvimento entre os alunos com uma discussão do que cada pessoa considera como um mau hábito na sua cultura.

Excerto 85

**Andréia:** O plano a gente fez junto, né, o Plano de Aula. Eu acho que a gente se equivocou um pouco no primeiro – no objetivo da aula, dos maus hábitos. Você colocou 40 minutos pra essa atividade e essa atividade com meia hora ela cansou. **(enunciado gerador de tensão)**

**Tiago:** Então, por isso que eu falei assim /

**Andréia:** [...] Eu gostei muito da atividade, foi muito legal, mas eu acho que foi tempo demais pra ela. Chegou uma hora que ele já tava repetindo as perguntas. Não tinha mais o que perguntar. Eu não sei se, talvez, se tivesse seguido uma ordem diferente, a gente rendesse esses 40 minutos igual a gente tinha combinado. Talvez treinar a pronúncia, fazer todos eles lerem em voz alta e depois ler, sei lá... **(tensão colaborativa)**

**Tiago:** Eu acho que o pessoal ia chegando atrasado e eu ia repetindo as perguntas.

**Andréia:** Mas eu não sei. Eu achei que foi muito. Eu gostei da atividade, mas eu acho que a gente rendeu, você rendeu um pouco demais. **(tensão colaborativa)**

[...]

**Anelise:** Agora vocês sabiam que tive a impressão exatamente oposta à de vocês? Vocês acharam que durou muito, né? Eu achei que durou muito pouco. Por exemplo, você falou do Cheng dormindo. O Cheng dormiria nessa atividade? (**tensão colaborativa**)

**Andréia:** Não.

**Anelise:** Nunca, né? Por que?

**Tiago:** Não, mas ele não dormiu nessa. Ele dormiu depois que começou a fonética.

[...]

**Anelise:** Você começou a primeira (frase), um leu (aluno); a segunda, um leu. Aí você desistiu de ler todas as outras.

**Tiago:** Mas é que ia render muito.

[...]

**Anelise:** Na verdade, quando eu olhei 40 minutos (no Plano de Aula), eu pensei ‘Bom, vamos ver’. Aí acabou e eu fiquei “que pena”! Por que podia tanta coisa, principalmente na parte de comparar culturas. Eu adoro a parte de comparar culturas. Vocês não viram como eles ficaram interessados na hora que um começou a falar do outro? Isso que é interessante. “No meu país isso pode. Lá isso é mal educado. Isso é muito gostoso.”

**Tiago:** Achei engraçado o Cheng falando que nunca fez “fiu fiu”, que acha feio fazer “fiu fiu”. Achei engraçado.

**Anelise:** [...] A Maria falou que ela acha normal, que ela não gosta muito não, mas ok as pessoas que fazem isso. O Cheng já tinha colocado como uma das piores coisas do mundo porque tem sujeira e tal.

**Andréia:** É. Faltou discussão, né? (**reflexão + ação-transformadora**)

(SC4 – 19/10/07)

Apesar de terem preparado a aula juntos, Andréia acredita que Tiago deveria ter modificado o planejamento e terminado a atividade mais cedo, porque ela ficou cansativa. Ela aponta, por exemplo, que o professor poderia ter trabalhado com a pronúncia. Tiago concorda com Andréia que a atividade estava durando muito. Ele realmente terminou essa parte mais rapidamente, mas não tão rápido quanto queria Andréia. Ele alegou como motivo de ter terminado a atividade antes do planejado o medo de ela “render muito”. Quando coloquei que minha opinião era oposta a deles, que eles perderam a chance de uma troca de ideias sobre culturas tão diversas, os professores concordaram comigo. Tiago demonstrou isso ao mencionar como tinha achado engraçado o comportamento de certo aluno. Andréia percebeu que faltou uma discussão envolvendo os aspectos culturais apresentados pelos alunos. O que ocorria com essa dupla é que eles achavam que estariam perdendo tempo com a discussão, tempo esse que poderia ser aproveitado para “passar uma matéria”. No entanto, no final da discussão, ambos concordaram em dar mais espaço para a conversação e a troca de ideias.

Os quatro professores envolvidos no Módulo 1 passaram a levar o ensino cultural em consideração. As nossas reuniões foram fundamentais no sentido de mostrar que é função dos

professores promover situações em que os alunos possam se expressar sobre aspectos da cultura brasileira, assim como da sua própria, fazendo comparações com o intuito de aprendizagem e crescimento por meio do reconhecimento das diferenças, da alteridade. O excerto 86 retirado da entrevista final com Alice aponta como os professores passaram a observar essa questão.

Excerto 86

**Anelise:** Você acha que houve mudanças na forma delas (alunas) encararem o Brasil antes e depois do curso?

**Alice:** Eu acho que podem ter havido mudanças sim, mas não necessariamente por causa do curso. Porque nosso curso... mais pro final a gente começou a pensar nisso devido às nossas reuniões, mas a gente não tinha um planejamento englobando qual é a imagem que a gente pode mostrar pra elas. Eu acho que isso foi meio tardio. E se elas tiveram, se houve mudanças, foi mais pela convivência delas no país, por estarem imersas, não necessariamente pelo curso.

**Anelise:** Não há nenhuma discussão que vocês tenham tido /

**Alice:** Teve umas discussões legais, mas... Nós tivemos uma discussão fantástica também sobre.. a Hanna comentou porque tem tantas pessoas deficientes aqui, sem partes, que andam mancando e lá na Alemanha não tem. Você não vê tantas pessoas assim. Como assim? Eu nunca reparei que aqui tem muito... Ela falou “pessoas tipo aleijados”. Aí a gente começou a conversar, conversar e eu mesma não sabia que era um fato de cultura, né, porque na Alemanha o aborto é permitido até um certo período da gestação. [...] Então a gente começou a associar isso a essa questão, ela reparou com a vivência dela e comparou com a parte cultural lá e aqui. Fez algumas discussões sobre isso e foi super produtivo. No final foi bem legal. **(reflexão + ação-transformadora)**

[...]

**Anelise:** O que ela apontou pra você te fez mudar? A sua opinião a respeito do Brasil inclusive? **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Do Brasil, das concepções que eu tenho da Alemanha que é onde eu estudo e o que eu estudo do alemão e do Brasil também. E me fez parar pra pensar como eu posso planejar uma aula pensando também não nos estereótipos que eles reparam, mas coisas que eles reparariam aqui. **(reflexão + ação-transformadora)**

(Entrevista final – 29/11/07)

A fala da professora Alice mostra o quanto os professores cresceram no que diz respeito às questões culturais. Os professores modificaram sua forma de pensar e agir, e passaram a promover situações para uma discussão aberta sobre as diferenças culturais, sobre a interculturalidade. Um dos fatores que contribuíram para essa mudança foram as sessões colaborativas em que discutíamos maneiras de trabalhar a língua de forma comunicativa com o foco no uso e na cultura. Essa abordagem comunicativa culturalmente sensível se caracteriza por “eleger, na medida do possível, aqueles aspectos que possam dar amostra da



realidade humana, social e artística da cultura brasileira, refletindo a sua diversidade” (Mendes, 2002, p. 194). No caso do excerto 85, Alice reconhece a importância dessa troca de informações sobre a diversidade e faz planos de se preparar melhor para esse tipo de trabalho com as próximas turmas de portugueses para estrangeiro.

## **Considerações finais do capítulo**

Neste capítulo procurei mostrar as influências de um curso de formação de professores de português língua estrangeira que tinha como base a colaboração, a reflexão e a postura crítica. Um curso de pré-serviço não pode ter a pretensão de preparar um professor para a sua profissão em tão pouco tempo, como é o caso deste Módulo1 (um semestre). Entretanto, já é possível verificar a influência do trabalho colaborativo-reflexivo-crítico na percepção dos professores envolvidos.

Na tentativa de responder às cinco primeiras perguntas desta pesquisa: (1) *verificar como um curso de formação de professores de PLE voltado para a prática reflexiva influencia o desenvolvimento do professor iniciante*; (2) *analisar e verificar a eficácia e a importância da prática colaborativa (dois professores trabalhando em conjunto) no curso de formação de professores*; (3) *observar se o curso de formação de professores com aulas práticas desde o início propicia mudanças nas crenças do professor*; (4) *verificar se a mudança nas crenças (se houver) é acompanhada de uma mudança na prática pedagógica*; (5) *analisar como o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor brasileiro e sobre o aluno estrangeiro* foram analisadas as teorias pessoais dos professores antes, durante e após o Módulo 1. Os diálogos colaborativos envolvendo os participantes, principalmente nas sessões colaborativas, forneceram um rico material de análise, pois permitiram acompanhar o desenvolvimento e / ou mudanças nas crenças e ações dos professores.

Em relação aos dois primeiros objetivos, as discussões envolvendo a categoria *colaboração* apontaram para o fato de que a reflexão, quando feita em colaboração com outros profissionais, facilita ao professor desenvolver as cinco dimensões apontadas por Griffiths e Tann (1992) como essenciais para a sua formação. Os professores engajados neste desenho de curso trabalharam em conjunto em todos os momentos: na preparação, na

aplicação e na avaliação das aulas. O fato de o trabalho em duplas ter apresentado momentos de tensão entre os professores foi, antes de tudo, benéfico para o crescimento de ambos. Se todos os envolvidos pensam e agem da mesma forma, ou não têm a coragem de se expressar, não há a possibilidade da mudança. Todos os participantes da pesquisa concordaram em um ponto: a presença de um companheiro neste primeiro contato com uma turma real foi fundamental para o seu desenvolvimento, pois lhes forneceu certa segurança e a oportunidade de trocar informações em todos os momentos da sua prática.

Em relação ao terceiro e quarto objetivos desta pesquisa, houve a construção de novos paradigmas no que tange as abordagens de ensino / aprendizagem que foram quase sempre marcados discursivamente nas sessões colaborativas. É importante ressaltar que, na maior parte dos aspectos estudados, a mudança na crença acarretava um reflexo na prática dos professores. Um exemplo disso é o trabalho com a habilidade de compreensão escrita o qual os professores utilizavam apenas como uma forma de praticar a pronúncia. A mudança na crença sobre o que é leitura fez com que os professores passassem a também agir de forma diferente, dando mais ênfase à interpretação e à discussão dos tópicos proporcionados pelos textos. Outros aspectos também indicam que as aulas práticas desde o início do curso associadas ao estudo das teorias subjacentes a elas propiciaram mudanças nas crenças e nas práticas dos professores como o desenvolvimento da habilidade de produção escrita e da compreensão oral.

Dois outros aspectos chamaram a atenção ao longo do curso: o primeiro é o caso do tempo de fala dos alunos e dos professores em sala de aula; o segundo refere-se às crenças que permaneceram inalteradas, apesar das modificações na prática.

Quanto ao tempo de fala, a crença inicial foi mantida até o final do Módulo 1. Entretanto, os professores agiam de forma contrária na prática<sup>40</sup>. Neste caso seguimos os quatro passos sugeridos por Smyth (1992), para organizar as ações reflexivas. Os professores descreveram suas ações e se surpreenderam ao ver como agiam (utilizavam muito mais tempo de fala que os alunos). Em seguida, eles levantaram hipóteses sobre o motivo de agir daquela forma específica e as confrontaram com questões como *Como cheguei a ser assim?* O passo a seguinte foi o da reconstrução, isto é, *como posso agir de forma diferente?* Houve várias tentativas de modificação de ação durante o semestre, que apontam para uma transformação a longo prazo. Como já ressaltado, um período apenas é muito pouco tempo para um trabalho

---

<sup>40</sup> Ver QUADRO 7, item 3.3.1.2

de tamanha magnitude. Assim, nesse primeiro Módulo, temos apenas alguns indicativos de mudanças, o que, no entanto, já é um resultado de relevância.

O segundo aspecto estudado também parece apontar para uma mudança a longo prazo. Houve algumas crenças que permaneceram inalteradas, apesar de a prática ter sido modificada. É o caso do ensino da gramática, que dois professores consideravam como o principal aspecto do ensino de línguas em detrimento de todos os outros. Ao longo do curso, esses professores passaram a trabalhar com outras habilidades, dissociando-as do aspecto gramatical, chegando até mesmo a ministrar uma aula sem “ensinar nada” (de acordo com o ponto de vista inicial deles), apenas trabalhando aspectos comunicativos da língua.

Este primeiro Módulo já apresenta elementos suficientes para comprovar, ou ao menos indicar, que o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo e sobre o aluno estrangeiro, como descrito no quinto objetivo desta pesquisa. Durante a entrevista inicial, os professores não tinham expectativas sobre como seria a visão dos estrangeiros sobre o Brasil e os brasileiros e tampouco como deveriam trabalhar os aspectos culturais relativos à nossa cultura e à cultura dos alunos. Os diálogos ocorridos durante as sessões colaborativas foram essenciais para apontar aos professores aspectos que passariam despercebidos sem uma discussão mais aprofundada. Foi a partir da reflexão feita com o grupo que os participantes do curso puderam desenvolver atividades que levavam a uma discussão intercultural com o intuito de compreender para aceitar e / ou mudar uma realidade, um ponto de vista. O papel do profissional transformador foi assimilado pelos professores que manifestaram, na entrevista final, a decisão de continuar a trabalhar de forma a aproveitar todas as oportunidades para promover discussões entre as culturas e as formas de agir e pensar dos envolvidos no curso, professores e alunos. O trabalho com alunos estrangeiros não pode ter como objetivo imediato uma modificação macrossocial, mas espera-se simplesmente que haja modificações dentro do micro-mundo da sala de aula. Com isso em vista, os professores apontaram o intuito de trabalhar para promover a autonomia crítica tanto de sua parte como da parte de seus alunos.

No próximo capítulo, apresento e discuto aspectos do desenvolvimento dos professores em formação durante o segundo semestre, completando, assim, um ano de curso de formação inicial de professores de português língua estrangeira PLE.

## **CAPÍTULO 4**

### **O PROCESSAMENTO DOS TÓPICOS**

#### **MÓDULO 2**

#### **4.1 Introdução**

Neste capítulo, analiso os tópicos identificados durante as sessões colaborativas ocorridas no Módulo 2. Tomei como base as categorias trabalhadas no Módulo 1, pois um dos objetivos desta pesquisa é verificar se o conhecimento e as crenças, isto é, a aprendizagem dos professores a partir da reflexão crítico-colaborativa pode ser percebida por meio dos diálogos ocorridos ao longo de um ano letivo dividido em dois Módulos. Assim, o acompanhamento dos temas discutidos no primeiro módulo se fez necessário para uma melhor avaliação do seu desenvolvimento.

Antes de partir para a descrição das características ocorridas neste módulo, vale ressaltar as diferenças básicas na estrutura entre os dois momentos. No primeiro módulo, os professores trabalharam em duplas durante todo o processo: na preparação, execução e posterior análise das aulas. Os encontros eram feitos com cada dupla em separado. Neste módulo, as professoras assumiram as turmas individualmente, uma turma de Básico 1 e uma turma de Intermediário para cada professora. As aulas assistidas e comentadas seguiram o seguinte padrão: em uma semana assistia-se e comentava-se a aula da professora Andréia do Intermediário e, na semana seguinte, o mesmo ocorria com a aula da professora Alice do Básico 1. Dessa forma, houve a possibilidade de acompanhamento e discussão das duas turmas sob a responsabilidade das professoras. As aulas eram gravadas por mim e repassadas aos professores, que procuravam assisti-las antes dos nossos encontros.

Apesar da semelhança dos vários tópicos trabalhados nos dois módulos, este segundo módulo apresentou características distintas em relação ao primeiro. Primeiramente, a vezes das professoras se fizeram muito mais presentes. Os nossos encontros começavam com a descrição da aula feita pela professora que teve sua aula assistida. Ela apontava os aspectos que considerava positivos e negativos. A outra professora, por vezes, interrompia e fazia comentários ou esperava que ela terminasse para então apresentar suas impressões. As discussões ocorriam em relação aos tópicos que elas mesmas levantavam, assim, apenas em alguns momentos, aponteí sugestões para debates. Uma segunda diferença no Módulo 2 é que passamos a discutir menos temas em cada sessão colaborativa, com maior aprofundamento de

cada um. Outra característica percebida foi um refinamento em alguns dos tópicos. No Módulo 1, a ênfase foi dada às abordagens e métodos de ensino, principalmente em relação ao desenvolvimento das macro-habilidades. Neste segundo módulo, além das discussões sobre esses temas, as professoras trocavam experiências sobre assuntos mais corriqueiros de sala de aula como o uso do quadro, a arrumação da sala, a posição do professor em relação ao quadro e aos alunos, o trabalho com atividades para casa, a indumentária mais adequada para o professor, como lidar com aluno que acaba a atividade antes dos outros, a atenção dada ao aluno enquanto ele fala e assim por diante.

Este capítulo, portanto, está organizado de acordo com as categorias identificadas nos dois módulos, como mostrado a seguir. Houve pequenas mudanças necessárias para acompanhar as peculiaridades deste segundo módulo do curso de formação de professores.

#### 4.2 A colaboração (antes e após as aulas)

##### 4.2.1 O planejamento da aula

##### 4.2.2 A avaliação da aula – O *feedback*

##### 4.2.3 O trabalho colaborativo-reflexivo

#### 4.3 Abordagens e métodos de ensino

##### 4.3.1 Uma abordagem ou um procedimento (ensino de leitura, escrita, fala, compreensão oral, vocabulário e gramática)

##### 4.3.2 O material didático e o programa

##### 4.3.3 O planejamento da aula (tempo das atividades desenvolvidas em sala, tipos de atividades, sequência didática)

##### 4.3.4 O papel do professor

#### 4.4 O professor como profissional transformador

##### 4.4.1 Processo de troca entre as culturas dos alunos estrangeiros e professores brasileiros

##### 4.4.2 Professores brasileiros - O estereótipo em relação aos estrangeiros

Assim como no capítulo 3, na condução da análise dos tópicos surgidos neste segundo módulo, eu procurei me pautar pelos seguintes objetivos da pesquisa:

10. verificar como um curso de formação de professores de PLE voltado para a prática reflexiva-colaborativa influencia o desenvolvimento do professor iniciante;

11. observar se o curso de formação de professores com aulas práticas desde o início propicia mudanças nas crenças do professor;
12. verificar se a mudança nas crenças (se houver) é acompanhada de uma mudança na prática pedagógica;
13. analisar como o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor brasileiro e sobre o aluno estrangeiro.

## 4.2 A colaboração

Diferentemente do que ocorreu no primeiro módulo, a colaboração entre os dois professores não era o primeiro tópico que aparecia nas nossas sessões colaborativas. O desenho do Módulo 2 do curso, que não mais exigia que os professores estivessem juntos em todos os momentos (preparação, aplicação e discussão), reduziu a colaboração a dois momentos: ao planejamento e à avaliação das aulas. Além desses dois aspectos, incluí a categoria Trabalho Colaborativo-reflexivo, para melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelos participantes ao longo do curso.

### 4.2.1 O planejamento da aula

Esta seção descreve e analisa o modo como as professoras se relacionavam no momento do planejamento e preparação de suas aulas. Uma das minhas expectativas era que as professoras continuassem o trabalho em duplas iniciado no módulo anterior e se reunissem periodicamente para planejar as aulas. Entretanto, como pode ser verificado no excerto 1, havia alguns fatores que impediam este trabalho em conjunto das professoras.

Excerto 1

**Anelise:** Só mais uma coisa que eu vou perguntar. Vocês falaram que vocês trocaram no ditado (material para um ditado) e tal. Vocês têm trocado esse tipo de coisa? Eu acho isso muito interessante, porque as duas estão começando praticamente o segundo semestre e vocês estão com as mesmas turmas<sup>41</sup>. Vocês têm conversado a respeito? Acho que seria muito bom se vocês conseguissem trocar mais coisas. **(enunciado gerador de tensão)**

---

<sup>41</sup> Cada professora ficou com 2 turmas: uma turma de básico e uma turma de intermediário.

**Andréia:** Eu acho que muito pouco, né, Alice? Muito pouco. Eu acho que pelo horário também. A gente anda se encontrando bem breve. **(reflexão)**

**Alice:** A gente anda se encontrando pouco, trocou acho que, por exemplo, este ditado que você falou, que eu já estudei. Quando você foi falar de biografia, eu parei pra pensar. Foi uma coisa boa, mas que me fez pensar na hora de dar o exercício, que eu não dei como ditado. Eu dei de outra forma. **(reflexão)**

**Anelise:** Isso de vocês darem a mesma disciplina... é por isso que eu falo de colaboração. Uma coisa que eu sinto muito falta e eu gostaria muito de evitar que isso acontecesse, são pessoas que trabalham nos mesmos níveis, na mesma escola e não compartilham material.

[...]

**Andréia:** Hoje eu tento te passar como eu te passei, mas geralmente a gente encontra .. eu acho que a gente não passa mais por falta de tempo pra encontrar, porque nossos horários são muito diferentes, né? É só terça e quinta, porque eu não estou dando mais plantão nesse horário, aproveito pra resolver minhas coisas da XXX, sabe, vou fazendo minhas coisas, meus textos. **(reflexão)**

(SC1<sup>42</sup> – 25/03/08)

O fato de as professoras estarem trabalhando com os mesmos níveis foi uma escolha proposital para facilitar a troca de ideias e informações no momento da preparação das aulas. Esperava-se que a formação crítica das docentes não se concentrasse apenas nos encontros colaborativos, mas que elas também procurassem se manter em contato constante para o planejamento das aulas de seus grupos. Por meio de um comentário sobre a troca de um determinado material (enunciado gerador de tensão), procurei verificar e incentivar o trabalho colaborativo entre as professoras. As respostas obtidas mostram a reflexão por parte das docentes em identificar as causas do pouco contato entre elas, mas não apresentam nenhuma sugestão concreta de mudança de ação. Em outros momentos durante esse segundo módulo, procurei verificar se houve alguma mudança nessa forma de agir, mas a questão da falta de tempo continuou impedindo o trabalho colaborativo no momento do planejamento do curso.

Na entrevista final, Alice aponta outro fator crucial para a falta de entrosamento das professoras que as impedia de trabalhar em conjunto – a afinidade. A entrevista final com Alice foi feita no início do semestre seguinte quando ela já estava assumindo novas turmas no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. Sua fala demonstra que, apesar de ter havido pouca troca, ela vê a importância desse processo.

---

<sup>42</sup> Todos os excertos deste Capítulo 4 referem-se ao Módulo 2 do curso. Assim, SC1 é Sessão Colaborativa 1 do Módulo 2.

Excerto 2

**Anelise:** Esse é o seu terceiro semestre. (Eu queria saber) se você continua então com a colaboração com outros professores, se você continua fazendo essa parte de reflexão a respeito das suas aulas. **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Eu acho que o meu trabalho com a Andréia, tirando os nossos encontros, foi muito às vezes inexpressivo. Eu acho que eu tive muito mais troca com a Letícia<sup>43</sup> do que com a Andréia. Não sei se por uma questão de afinidade, não é que eu não goste dela, mas eu não sei, de afinidade mesmo. Eu acho que não sei nem se eu posso chamar, tirando as reuniões, de trabalho colaborativo entre nós duas. Porque a gente não trocava informações, a gente comentava às vezes, né, “E aí, as aulas?” Trocava às vezes alguns materiais, mas foi pouca coisa. Eu acho que poderia ter sido mais, mas com a Letícia, por exemplo, eu troquei muito mais informações, muito mais material, muito mais experiência do que com a Andréia mesmo. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(Entrevista final Alice – 18/09/08)

Alice demonstra, na sua fala, que a colaboração reflexiva sempre foi uma constante no seu trabalho. Devido ao fator tempo, como mostrado no excerto 1, e à afinidade, como mostrado no excerto 2, essa troca constante de ideias e experiências foi feita com outra professora que trabalhava como professora de PLE no Centro de Extensão e não com Andréia. Muito provavelmente o fato de ela estar tendo uma vez por semana encontros colaborativos para trocar reflexões com outra professora fez com que ela não se esforçasse para encontrar tempo para encontros mais frequentes com a outra participante do curso como sugeri no excerto 1. Entretanto, o fato de ela ter esses encontros com outra professora, Letícia, demonstra a importância que ela dá a esse processo.

Andréia, por sua vez, viu no fator tempo o único empecilho ao trabalho colaborativo no momento da preparação das aulas com Alice. Ela reconhece que trabalhar em conjunto não é fácil e que é preciso tempo de esforço e prática para atingir um nível de troca eficiente entre as pessoas envolvidas no processo. Ao fazer um balanço final, a professora Andréia reflete sobre seu crescimento tanto no momento de criticar quanto no momento de ouvir críticas colaborativas sobre seu desempenho em sala de aula, como pode ser visto no excerto 3.

Excerto 3

**Anelise:** Que tipo de preparação você acha que (o trabalho colaborativo entre professores iniciantes) poderia acontecer?

---

<sup>43</sup> Pseudônimo dado à professora que era uma das estagiárias do Cenex, mas não fez parte dessa pesquisa.



**Andréia:** Não, eu acho que a preparação é a prática mesmo. A gente tem que aprender a escutar mais críticas e aprender a criticar e a observar. Eu acho que mudou muito. Quando você for analisar os resultados, as nossas reuniões, eu acho que as críticas mudaram muito provavelmente, da época que eu estava com o Tiago, das coisas que eu percebia na aula dele, na época que eu estava com a Alice, as coisas que eu percebia. Eu acho que a gente começa a aprender a observar.  
(Entrevista final – 04/09/08)

Quando Andréia cita “aprender a observar”, ela faz um excelente apanhado do trabalho colaborativo que os professores desenvolveram ao longo de dois semestres. O aprender a observar traz consigo a indicação de todo o processo necessário para o desenvolvimento crítico-reflexivo-colaborativo entre professores iniciantes: o conhecimento da teoria, a prática em sala de aula, a percepção de aspectos variados e seus significados (na sua prática e na do companheiro) e a aceitação de opiniões divergentes.

#### 4.2.2 A avaliação da aula

Segundo Wasser e Bressler (1996), para criar equilíbrio em um grupo de colaboração, cada participante deve aprender a dar o apoio e a consideração que o outro precisa. Assim, neste segundo módulo, as professoras procuraram dar mais atenção à forma de *feedback* em relação às aulas da outra participante. Elas se preocuparam em apontar sempre aspectos positivos, mesmo quando iam falar de pontos que consideravam fracos. Outra forma de *feedback* era narrar o que tinham feito na mesma circunstância, sem, entretanto, dizer que não tinham gostado da forma como certo aspecto tinha sido desenvolvido. O excerto 4 mostra como as professoras trabalhavam a reflexão sobre as aulas assistidas.

Excerto 4

**Alice:** Uma coisa. Primeiro, todos entenderam o comando (da atividade)?  
(**enunciado gerador de tensão**)

**Andréia:** Entenderam.

**Alice:** Absolutamente? Porque uma coisa que eu reparei, às vezes eu acho que você fala muito rápido. Eu tenho este problema também. Muitas vezes eu senti dificuldades de entender o que você estava falando. Principalmente com relação aos comandos. Então, inclusive, eu acho que foi o único ponto negativo até a parte que eu assisti. Teve mais um. O resto várias posições positivas aqui que eu quero comentar depois. (**tensão colaborativa**)

**Andréia:** Não. Entenderam. (**reflexão**)

(SC1 – 25/03/08)

A professora Andréia demonstrou uma preocupação sobre a forma como os alunos estavam trabalhando em grupo. Segundo ela, eles não estavam tomando a iniciativa. Alice sugere uma explicação alternativa para o problema: eles não entenderam o que deveria ser feito pelo fato de a professora falar muito rápido. A forma como Alice coloca a sua crítica à professora demonstra a sua preocupação em ser objetiva quanto à questão pontual e não “ferir” os sentimentos. Ela diz que ela tem o mesmo problema minimizando, assim, o peso da sua crítica. Em seguida diz que tem várias “posições positivas” para comentar sobre a aula. Esses aspectos demonstram que ela procurava dar apoio à companheira mesmo em momentos de apontar possíveis falhas. Andréia, por sua vez, já havia refletido sobre o problema apontado e chegado à conclusão de que não era esse o fator que causou problemas na atividade.

Andréia também procura começar sua avaliação apontando aspectos positivos da sua colega como pode ser visto no excerto 5. Ela esperou que a colega fizesse os comentários sobre sua própria aula e então pediu a palavra. Como fica demonstrado na sua fala, ela procura elogiar a aula em sua parte geral para, em seguida, explicitar os pontos fortes que mais lhe chamaram a atenção.

Excerto 5

**Andréia:** Pode falar agora? (pergunta direcionada a Alice) Eu achei sua aula muito boa! Eu gostei muito da atividade que você fez. Só alguns comentários de coisas menores. Por exemplo, no começo eu gostei muito que você entregou o texto deles, fazendo comentários: “Você poderia ter feito isso.” Sabe, no comecinho da aula que você devolveu a atividade XXX? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Enquanto está todo mundo sentando, geralmente eu faço isso. **(reflexão)**

**Andréia:** É, eu fico vendo você fazer isso. Eu acho muito bom, assim de “Faça aqui. O seu texto está aqui, ó. Você, tenha mais cuidado. Eu li o seu texto, eu tenho cuidado, eu li o que você fez.” **(reflexão)**

(SC3 – 17/04/08)

Neste segundo módulo, as professoras passaram a incluir nas discussões aspectos “menores” das atividades realizadas em sala de aula. No excerto 5, Andréia chamou a atenção para duas atitudes muito importantes na condução das aulas: o fato de a professora devolver as tarefas escritas pelos alunos com comentários específicos para cada um e o momento que ela considera adequado fazer isso, que é o começo da aula enquanto os alunos ainda estão chegando. Seu posicionamento, ao admirar a forma como a outra professora trabalhava,

demonstra que ela passou a prestar mais atenção à forma como ela própria devolvia as atividades aos seus alunos.

O fato de ambas as professoras começarem seus comentários por aspectos que consideravam positivos não impediu que vários pontos negativos fossem comentados. Enquanto assistiam aos vídeos gravados das aulas da colega, elas anotavam tudo que lhes chamava a atenção como aspectos positivos e negativos, trabalhos feitos de forma diferente entre uma e outra, etc. Os comentários sobre possíveis “falhas” não eram os primeiros a serem discutidos, mas ocupavam uma parte bastante longa dos nossos encontros.

#### Excerto 6

**Andréia:** É porque... por causa de tanta coisa que eu tinha escrito aqui, um monte de aspectos negativos. Ah é, primeiro: você traduz muito rápido primeiro. Você nem tipo: “A Anelise faz uma pesquisa – *research* – na área de letras.” Você falou assim mesmo! *Research* na área de letras. Tipo assim, eu: “Calma Alice. Vamos pensar.” Eu pensei em formas. Pesquisar, pesquisar. O médico, quando ele acabar a universidade, ele pesquisa doenças, ele pesquisa a cura de doenças. Sabe o biólogo, ele pesquisa as plantas. Pra mostrar, tipo, o que que é a pesquisa. **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Tá, eu concordo com você por um lado. Por outro lado, que é do meu aluno Peter que eu já falei, eu fico meio assim de ficar explicando demais, tudo. Porque eu olho pro resto da turma, todo mundo entendeu, só ele não entendeu. Eu não sei se você sentiu isso, mas ele é o meu aluno que ele não consegue entender quase nada do que eu falo. Ele fica assim... **(reflexão)**

**Andréia:** Sabe o que faço quando eu vejo que todo mundo entendeu e um não entendeu? “Explica pra ele, por favor.” **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Pois é. Eu sempre pedi pra uns explicarem. [...] Então, assim, às vezes, eu sei que é uma falha, mas às vezes eu vou mais rápido traduzindo pra poder agilizar a aula. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC2 – 01/04/08)

Andréia começa sua discussão sobre os pontos negativos dizendo que seriam muitos. Entretanto, em vez de simplesmente apontar o que considera falho, ela explica como ela faria na mesma situação. Essa troca de experiências ocorre frequentemente pelo fato de as duas estarem trabalhando com os mesmos níveis de ensino. Alice, por sua vez, sempre costuma considerar o que foi dito pela colega. Em alguns momentos, ela concorda e diz que vai procurar modificar sua forma de ação; em outros, como esse, ela explica o motivo de ter agido diferentemente da forma como ambas julgavam a ideal.

As respostas às críticas nem sempre ocorriam de forma tão tranquila como mostrado no excerto 6. Não houve nenhum momento em que as professoras tivessem se envolvido em discussões mais ásperas ou trocassem palavras menos elegantes, mas a reação de desagrado

em relação aos comentários aparecia, de uma forma ou de outra, nos nossos encontros subsequentes. A fala de Andréia no excerto 7 deixa claro que ela se sentiu incomodada pelos comentários de Alice sobre o seu vestuário. Ela procurou revidar esse comentário enquanto apontava um aspecto que considera negativo: o professor não focar sua atenção no aluno.

Excerto 7

**Andréia:** Pode ser chatice minha, mas eu não faço isso. De jeito nenhum. Que é... enquanto eles (alunos) estavam lendo, você estava pegando o som, ligando o som na tomada e eles lendo em voz alta o texto. E você pegando o som com atenção dividida. Mas é dividida, entendeu? [...] Eu não acho isso legal. Igual você não acha legal eu vir dar aula de chinelo, eu não acho legal você ficar colocando o som na sala de aula assim. **(enunciado gerador de tensão)**

**Anelise:** Vou aproveitar que você está dizendo isso e vou te fazer uma pergunta. Na sua aula não pode ter um minutinho parado. Fica assim que está acontecendo muita coisa. Então não pára: você pega o som, você arruma, você faz isso, você faz aquilo. A minha pergunta é: você acha que se houver um minuto de silêncio, isso pode prejudicar seus alunos? Você acha que eles vão achar chato? **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Ah, não acho que um minuto de silêncio eles vão achar chato, não. Mas eu tenho observado que é... eu tenho quatro alunos que sentam mais ali. É o XXX e o XXX. São três. Eu sinto que quando a aula está muito devagar, eu sinto que eles estão meio entediados. **(reflexão)**

**Andréia:** Mas não é devagar. Eu não acho que seja, porque eu, por exemplo, eu escrevo no quadro; às vezes, eu falo. Mas geralmente eu paro de falar, escrevo e viro e falo. Pode ser que neste momento tenha uma conversa ou alguma coisa aconteça. Mas, assim, eu prefiro do que ficar fazendo duas coisas ao mesmo tempo e ficar com a atenção dividida. Eu não acho que seja chato ou monótono. **(reflexão + tensão colaborativa)**

(SC3 – 17/04/08)

Ao discutir sobre um aspecto que considerava negativo Andréia não consegue simplesmente se ater aos fatos. Ela faz referência a um comentário acontecido em um encontro anterior, no qual Alice disse que ela não estava se vestindo de maneira adequada a um professor. A sua insatisfação fez com que ela trouxesse para o lado pessoal um aspecto prático de sala de aula: “você não acha legal eu vir dar aula de chinelo, eu não acho legal você ficar colocando o som na sala de aula”. Procurei na minha fala seguinte retirar o peso desse comentário e focar apenas no assunto levantado. Meu intuito foi alcançado, uma vez que a discussão prosseguiu, mesmo em relação a Andréia, somente no que diz respeito à melhor forma de agir na condução da aula.

### 4.2.3 O trabalho reflexivo-colaborativo

Nas muitas pesquisas feitas sobre o trabalho colaborativo-reflexivo envolvendo professores, como nas de Jesus, Mello e Dutra (2007), Freitas (1999), Dutra, Mello, Araújo, Oliveira, Souza e Oliveira (2003), Jorge (2005) e Magalhães e Celani (2005), apontam-se os muitos aspectos positivos dessa forma de ação, mas poucas demonstram as dificuldades existentes na condução de um trabalho realmente colaborativo. Os resultados obtidos nesta pesquisa também apontam os pontos positivos da colaboração, mas mostram igualmente os momentos de tensão e desconforto que surgiram ao longo dos dois semestres de trabalho conjunto.

Os comentários feitos pelas professoras, principalmente nas entrevistas finais, deixam clara a importância que elas deram à sua formação inicial ocorrida nos moldes desse curso. Segundo Alice “Eu acho que os encontros eram a melhor parte do processo. Eu acho que era quando a gente podia conversar, colocar em discussão aquilo que a gente tinha observado, comparar as nossas metodologias, como que a gente deu uma coisa, como que demos outra. Então eu acho que os encontros eram realmente a parte mais produtiva do processo<sup>44</sup>.”

Andréia igualmente demonstra a sua satisfação com sua formação: “Eu acho que fez toda a diferença (esse curso de formação). Eu cresci demais, melhorei muito. Nem se compara as primeiras aulas com essas últimas. [...] Essa questão da gravação, eu achei muito bom você poder se ver depois, ver o que você fez. Porque às vezes você faz inconscientemente. [...] Essa questão dessa observação ser feita com outros professores, eu acho isso interessante também.”

Entretanto, esta pesquisa aponta também algumas dificuldades encontradas pelo grupo na sua condução. Os moldes como esse curso foi desenvolvido procuraram criar um ambiente em que todos os envolvidos pudessem se expor tanto na condução de suas aulas como nas discussões posteriores. O objetivo era criar uma zona interpretativa<sup>45</sup> na qual problemas surgem e são solucionados com a ajuda de todos, pois essa zona interpretativa é que leva à coconstrução do conhecimento profissional. Entretanto, as professoras confessaram que, por vezes, não se sentiam confortáveis para experimentar (ousar fazer coisas diferentes) nas suas aulas, com receio dos comentários que poderiam surgir depois. O excerto 8 mostra como Alice usava a reflexão crítica para avaliar até mesmo o nosso ambiente de formação.

---

<sup>44</sup> Como explicado no Capítulo 2, item 2.9, as falas foram mantidas tal qual registrou-se quando da transcrição.

<sup>45</sup> Ver explicação no Capítulo 1, item 1.4.2.

Excerto 8

**Alice:** Eu queria só falar uma coisa. Achei muito interessante aqui no final (de um texto sobre colaboração escrito por mim) você falando isso: que (o trabalho colaborativo-reflexivo) exige, que não é fácil de acontecer porque tem que atingir a igualdade dessa divisão, dos problemas, esse equilíbrio. Eu fiquei me perguntando dessa experiência minha com as reuniões até que ponto o trabalho colaborativo pode influenciar positivamente ou negativamente na atuação do professor. [...] Eu fiquei me perguntando até que ponto que isso tá prejudicando minha aula. De certa forma, eu devo estar pensando: “Não, peraí, deixa eu pensar mais. Isso eu tenho que esquematizar.” Eu estou colocando tudo dentro de um molde pra poder ser a aula que você vai filmar, entendeu? Eu fiquei refletindo em relação a isso e aí eu coloquei duas coisas no peso em relação ao trabalho colaborativo. Tem, sim, a importância de você se questionar, o outro vendo a sua aula e refletindo em conjunto, as ações também conjuntas. Agora, pelo outro lado, rola um fluxo de receios, do medo de tentar. Às vezes eu fico com muito medo de tentar alguma coisa no dia que você vai estar lá. **(enunciado gerador de tensão + reflexão)**

**Anelise:** Que triste.

**Alice:** Então esse medo de tentar, a incompreensão do outro e muitas vezes uma visão muito sistemática da aula. Então, às vezes, eu tenho muito medo de tentar em algum espaço que seria o meu espaço de tentar, porque eu estou sendo filmada, estou sendo observada, eu tenho que fazer um relatório, essa questão. Não por você, mas pensando no trabalho colaborativo como um todo. Até que ponto o trabalho colaborativo pode podar aquela pessoa. **(reflexão)**

**Andréia:** Eu fico com medo, Anelise, de dar gramática. Eu fico tentando chegar na gramática antes de você filmar a minha aula. **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Era só uma reflexão que eu queria fazer.

**Anelise:** Importantíssima. Essa igualdade que deve atingir é igualdade no sentido de todas as pessoas terem coragem de colocar o que quer. Seria isso a parte da igualdade, mas tem um momento, não sei se está aí (no texto) ou em outro lugar, que acaba influenciando. Por exemplo, o fato de eu estar aqui na supervisão, não apenas na supervisão, a pessoa que dá aula há mais de 20 anos. Eu sei que isso tem um peso, acaba que tem um peso extra.

**Alice:** Você colocou assim: “Esses elementos de tensão, de conflito, que devem ser encarados como uma tensão geradora de conhecimentos em perspectivas divergentes que enriquecem o resultado final.” Eu sei que a gente deve encarar essa tensão que a gente fica. Até mesmo essa reflexão como um algo que pode ser positivo, como algo que vai enriquecer nossa formação, mas ao mesmo tempo eu fico me perguntando até que ponto isso pode estar podando. Mesmo que você não vá assistir, de ficar pensando. Eu sei que a gente tem que refletir, mas será que isso não está podante, tentar uma coisa que seja legal, de dar uma alternativa na aula, justamente no meu espaço de estágio? Eu fico pensando nesse tipo de coisa. **(reflexão)**

**Andréia:** Não, eu não acho. Eu acho que melhorei muito, mas que às vezes eu fico com medo. Igual tem coisas que eu dou que eu penso muito na maneira que eu vou dar, seguir suas orientações, porque realmente melhorou muito a aula. Mas eu fico com medo de dar certas coisas perto de você com você filmando.[...] **(reflexão)**

**Andréia:** A gente tem que aprender, não é fácil, você fazer a crítica, não é fácil a gente sair bem igual você pensou que tinha saído. Não é fácil, mas a gente tem que aprender a lidar com isso. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(SC6 – 03/06/08)

Essa conversa funciona como uma meta-análise e demonstra o quanto as professoras estavam imbuídas do espírito da reflexão crítico-colaborativa. Elas não apenas estavam a todo momento refletindo e avaliando suas aulas, como o fizeram igualmente com o próprio curso de formação. A fala de Alice foi muito importante ao levantar as vantagens e desvantagens das gravações com subsequentes comentários por parte dos participantes. Para evitar críticas ao seu trabalho, as professoras estavam, por vezes, com receio de inovar, de agir diferente do molde do que consideravam uma boa aula. Obviamente esse receio não estava agindo no melhor interesse do desenvolvimento das professoras. O espaço do curso é o mais apropriado para tentar ações inovadoras, mesmo que elas encontrem críticas. As professoras procuravam evitar os momentos de tensão, mesmo conscientes de que eles são geradores de conhecimentos, pelo fato de não ser fácil escutar críticas, como aponta Andréia: “Não é fácil, mas a gente tem que aprender a lidar com isso.”

Esse monitoramento das formas de agir em sala de aula foi um recurso utilizado por ambas as professoras para evitar os conflitos que poderiam vir, em seguida, com o visionamento da aula e com a discussão nas sessões colaborativas. Por um lado, isso é positivo, pois mostra a preocupação das professoras em agir da forma mais adequada possível para tornar suas aulas cada vez melhores. Por outro lado, esse monitoramento pode ser considerado ruim, pois ele impedia as professoras de agirem de forma natural. Esse foi o ponto crucial que Alice abordou na sua fala: até que ponto o trabalho colaborativo ajuda ou prejudica a formação inicial de um professor.

Depois dessa espécie de desabafo sobre o assunto, em que as professoras mostraram sua maturidade ao fazer críticas pertinentes sobre o formato desse curso de formação colaborativo-reflexivo, elas sentiram-se mais à vontade, pois descobriram que o problema não era individual, mas era compartilhado pela outra professora. Elas passaram a se sentir mais confiantes e menos cobradas depois desse encontro. Eu igualmente procurei incentivar as professoras a ousar mais, mesmo que isso refletisse em algumas sugestões diferentes das outras participantes.

## 4.3 Abordagens e métodos de ensino

Neste segundo módulo, apesar de haver uma diminuição do tempo dedicado às abordagens e métodos nos nossos encontros colaborativos, ele ainda se fez bastante presente. Procurei, nesta sessão, investigar os mesmo tópicos já levantados no Módulo 1, com pequenas alterações para contemplar a pauta das nossas discussões.

### 4.3.1 Uma abordagem ou um procedimento

Vale ressaltar que quando íamos discutir um assunto que tinha sido amplamente discutido com uma dupla no Módulo 1, as professoras remanescentes desta dupla apresentavam um bom conhecimento da área, o que é indicativo de que as ideias discutidas não se perderam, mas, ao contrário, foram incorporadas ao repertório de ações dos professores. Nos tópicos seguintes, esse acontecimento será mostrado em detalhes específicos para cada um.

#### 4.3.1.1 O ensino da habilidade de compreensão escrita

O ensino da habilidade de compreensão escrita foi muito discutido com Andréia e Tiago na condução das aulas do primeiro módulo. Eles sempre tiveram a preocupação de trazer textos extras para seus alunos. Assim, discutimos diferentes maneiras de trabalhá-los, associadas aos objetivos que pretendiam alcançar com cada um deles. Um dos primeiros pontos que trabalhamos envolvia a leitura em voz alta, por isso Andréia começou seu *feedback* deste ponto da aula de Alice, chamando a atenção para esse aspecto.

Excerto 9

**Andréia:** Teve uma hora da leitura que você fez imediatamente em voz alta e não era uma leitura muito curta. Eu acho que você deveria ter dado mais tempo pra eles lerem sozinhos, fazerem os exercícios e depois corrigir e pedir a leitura em voz alta. Eu acho que eles ficaram meio boiando. Foi só isso. **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Aquela leitura do texto, né?

**Andréia:** Foi. Você pediu uma leitura e um exercício em voz alta. Era na hora. Eles já tinham que ler e fazer. Eu acho isso difícil pro básico, não sei. Eu não faço. Eu acho muito difícil.

**Alice:** Eu, eu geralmente não peço leitura silenciosa pra depois ler. Isso é um ponto legal pra pensar pras próximas. **(reflexão)**



**Andréia:** Também acho.

**Anelise:** Na verdade, isso é uma coisa que eu conversei muito com a Andréia e o Tiago no semestre passado. Qual é o seu objetivo com a leitura? Qual o seu objetivo quando você pede pra alguém ler? Quando você pediu esse texto especificamente. Qual era seu objetivo com aquele texto? (**tensão colaborativa**)

**Alice:** Eu não tive um objetivo traçado a não ser fazer o exercício. Eu não pensei. (**reflexão**)

**Anelise:** Pois é, pelo seguinte: tudo depende do objetivo. Normalmente, ao se fazer uma leitura, o objetivo da leitura é a compreensão do texto. [...]

**Alice:** Pois é, eu concordo com você (Andréia). Eu acho que eles (alunos)... eu devia ter dado um tempo. “Gente, leia o texto, tentem fazer o exercício” e depois a gente poderia até ter lido em voz alta e discutido. Mas eu acho que faltou mesmo uma leitura silenciosa. (**reflexão + ação-transformadora**)  
(SC2 – 01/04/08)

Andréia procurou chamar a atenção de sua companheira para o fato de ela ter pedido a leitura de um texto em voz alta, sem dar a oportunidade para os alunos lerem primeiramente em silêncio. Ela apontou que dessa forma os alunos ficaram “boiando”, isto é, eles não conseguiram compreender o texto enquanto ele era lido por um colega. Alice admite que não havia pensado no objetivo da atividade, que era apenas um exercício para os alunos. Ela, entretanto, demonstrou estar aberta e disposta a rever sua prática e assimilar novas formas de agir.

Em relação ao ensino da habilidade de compreensão escrita, houve outros momentos durante nossos encontros em que discutimos igualmente sobre diferentes formas de trabalhar textos. A sugestão apontada no excerto 10 é a divisão do texto em partes pequenas para que cada aluno tenha que ler e depois recontar aos colegas. A compreensão do texto só ficaria completa com a união de todos.

Excerto 10

**Andréia:** Eu acho que eu não gostei não (de uma parte de sua aula) Não pensei em outra maneira de fazer. Foi uma coisa de última hora, antes da aula. Você falou pra não passar o texto, aí eu não passei o texto. (**enunciado gerador de tensão**)

**Anelise:** É. Não passa o texto assim. Um texto (uma só cópia) pra um grupo, não funciona. (**tensão colaborativa**)

**Alice:** Se o texto tivesse uma ordem, você podia ter repartido ele. (**reflexão**)

**Andréia:** É. Eu pensei depois. (**reflexão**)

**Anelise:** Foi a sugestão. Seria até interessante, que cada um contaria a sua parte para o outro. Cada um encarregado de uma parte.

**Andréia:** Eu pensei em montar o texto depois. Montar mesmo, de recortar e colar. (**reflexão + ação-transformadora**)

**Alice:** Você poderia dividir em 17 pedaços. (**reflexão**)

[...]

**Alice:** Eu acho que essa (forma de trabalhar o texto) é uma boa, desde que tem que ter uma preparação muito grande pra dar texto assim antes. Realmente de última hora não ia ter como. (**reflexão + tensão colaborativa**) (SC5 – 27/05/08)

Com base no excerto 10, constata-se que a reflexão sobre determinado aspecto da aula surgiu, como já comentado, da própria professora que teve sua aula gravada. Ela demonstrou insatisfação com determinada parte da aula que não funcionou como ela gostaria, uma vez que, por sugestão de minha parte, ela não trabalhou certo texto com os alunos. Andréia admite que preparou a atividade em cima da hora e não teve tempo de pensar em outras possibilidades para tornar o texto mais fácil de ser compreendido. Quando Alice sugere formas de trabalhar com um texto tão longo, Andréia comenta que já havia, passado certo tempo da aula, pensado em fazer o mesmo. O fato de as três participantes terem pensado em formas similares de trabalhar um texto demonstra que estávamos em sintonia com o objetivo da atividade. Um aspecto que foi mencionado por Alice como reforço foi o fato de não ser possível preparar uma atividade similar em tão pouco tempo, uma vez que a preparação demanda tempo e reflexão do professor. Andréia admitiu sua falha quando desistiu de trabalhar com a atividade em sala de aula.

O QUADRO 17 mostra o desenvolvimento das professoras em relação à habilidade de compreensão escrita ao longo de todo o ano letivo.

#### QUADRO 17

##### O ensino da habilidade de compreensão escrita

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>	<b>Posição no final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler em voz alta = pronúncia</li> <li>• Introdução de tópico gramatical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura como um fim.</li> <li>• Aplicação de estratégias de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura como um fim.</li> <li>• Desenvolvimento de mais estratégias de leitura (diferentes formas de abordar um texto)</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura como uma habilidade em si.</li> <li>• Trabalho com material autêntico de diversos gêneros.</li> <li>• Conhecimento de algumas estratégias de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de mais estratégias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão da diferença entre leitura silenciosa e em voz alta = objetivo da leitura.</li> <li>• Conhecimento de diferentes formas de trabalhar um texto.</li> </ul>

### 4.3.1.2 O ensino da habilidade de produção escrita

O uso social da escrita é uma preocupação constante das professoras no segundo módulo. Elas buscaram formas de fazer com que seus alunos produzissem os gêneros de textos que eles realmente precisassem utilizar no seu dia-a-dia no Brasil. Alice desenvolveu um canal de conversação com seus alunos por meio do *e-mail*. A troca de correspondência servia a vários propósitos como informações específicas sobre o curso ou envio de convites para encontros. Andréia criou um grupo no *gmail* e tanto ela quanto seus alunos eram responsáveis por postar vários tipos de notícias e fatos interessantes, como um *site* que vende passagens de avião mais baratas, por exemplo.

O excerto 11 mostra dois momentos em que Alice trabalhou a escrita com os alunos, ambos envolvendo o envio de um convite. No primeiro caso, a professora se preocupou com o letramento digital de seus alunos; no segundo, ela procurou associar o vocabulário trabalhado em sala de aula com o tipo de escrita que os alunos deveriam produzir.

Excerto 11

**Alice:** Eu fiquei pensando letramento digital em português com língua estrangeira. É uma ferramenta importante para eles. Eles às vezes precisam consultar o site na internet pra saber a trajetória do ônibus e eu pensei, achei bom. [...] Na hora eu vi o site. Lá estava: seu telefone, seu e-mail. Era justamente o que a gente estava sistematizando na aula, sabe? Aí eu imaginei, vai ser legal. Mas a confirmação de que isso iria funcionar ou não, só depois que eu realmente percebesse que eles iam me mandar o convite ou não, e se eles iam poder entrar na net. Cinquenta por cento mandou e os que não mandaram eu reclamei e eles falaram que esqueceram. Outros, um falou que só tem computador no domingo, mas que não esqueceu que vai mandar. **(reflexão)** [...] Depois eu fiz a dupla do almoço típico. Eu fiquei com uma dúvida, se eu poderia pedir isso como para casa, pra eles fazerem por escrito o convite pra mim. Aí eu até perguntei pra Anelise. Você falou, né, que achava bacana. Eu quero saber o que você acha (Andréia). **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** O que que você falou?

**Alice:** De pedir pra eles escreverem um almoço, me convidarem para um almoço típico. Então na aula, eles fizeram a atividade falando um para o outro. E nós discutimos um pouco, o que tem no almoço típico americano, se é saudável. A gente ficou muito nisso. Mas eu achei que faltou eles escreverem, pra eles pensarem no almoço típico deles. Para sistematizar um pouco mais o vocabulário de comida. **(reflexão)**

**Andréia:** Eu vou dar nesse sentido que a Edna<sup>46</sup> deu. Você pedir para eles fazerem um cardápio em português, das comidas típicas assim. Deles, assim. Deu muito certo. **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Por exemplo: um restaurante norueguês. Você pode até dar um nome para o restaurante.

<sup>46</sup> Pseudônimo de uma professora do Cenex da Faculdade de Letras da UFMG.

**Andréia:** Exatamente! Eles criam um nome. Eles criaram um endereço.

**Alice:** Mas agora... [...] eu não posso fazer mais, porque agora eu já pedi, não é? Talvez uma revisão para frente. (**reflexão + ação-transformadora**)  
(SC3 – 17/04/08)

Na primeira atividade de produção escrita, a professora pediu a seus alunos que entrassem em determinado *site* e enviassem um convite para ela. O próprio *site* exigia o preenchimento de informações pessoais que estavam sendo trabalhadas em sala de aula como o endereço, o *e-mail*, o telefone, para só depois o usuário poder enviar o convite. A professora fez uma avaliação da atividade considerando que teve sucesso, pois ela recebeu 50% dos convites e os outros alunos prometeram que enviariam durante a semana. As condições de produção estavam presentes na atividade: quem escreve, o que escreve, para quem, onde, com qual objetivo.

A segunda atividade também envolvia a escrita de um convite para um almoço típico. Andréia sugeriu que, uma vez que um dos objetivos era praticar o vocabulário relacionado a comida, o melhor seria montar um cardápio. Ela havia trocado essa sugestão com uma professora que também faz parte do Cenex. Em seguida, Andréia e Alice trocaram informações complementares de como tornar a atividade mais comunicativa. Como não seria mais possível trocar a atividade pedida, Alice pensou em outra oportunidade para usar a sugestão. Como ficou claro ao longo do semestre, a professora Alice está sempre disposta a experimentar, mostrando total dedicação ao seu trabalho.

A posição das professoras quanto a produção escrita fica mais bem visualizada no QUADRO 18.

#### QUADRO 18

##### O ensino da habilidade de produção escrita

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>	<b>Posição no final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita como produto (ex. dissertação de 500 palavras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso da representação didática da situação de produção escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso social da escrita</li> <li>Conhecimento das produções de escrita.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de exercícios do livro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de exercícios do livro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso social da escrita.</li> <li>Conhecimento das produções de escrita.</li> </ul>

### 4.3.1.3 O ensino da habilidade de produção oral

No Módulo 2, as professoras se preocuparam bastante em permitir que seus alunos tivessem mais tempo de fala em sala de aula. Elas procuraram atividades que desenvolvessem a produção oral de seus alunos, assim como procuraram aproveitar todas as atividades reais de comunicação que surgiam em sala.

Excerto 12

**Andréia:** Eu dei o ditado. Depois disse assim: Tarsila do Amaral. Ah, engraçado. Então, viram, ela é uma pintora. Alguém já ouviu falar? Então vamos falar um pouquinho dela. Aí eu falei um pouquinho. Falei um pouquinho de antropofagia. Difícil de explicar! Falei um pouquinho assim do modernismo. Uma ideia do modernismo. Uma ideia do movimento dela. **(reflexão)**

**Alice:** Na minha aula, isso rendeu muito, muito mais do que esperava. Eles, assim, discutiram tanto! Eu levei o quadro, a transparência e eles renderam aquilo. Nunca imaginei que os meus alunos curtiam arte do jeito que curtiram. **(reflexão + tensão colaborativa)**

**Andréia:** É, eu levei.

**Alice:** Todos discutiram! Até o que eu achava o mais fraco!

**Andréia:** Eu pus no *Power Point*, né? Eu tenho este recurso. Eu levei a biografia, coloquei lá, levei a foto dela e um álbum de retrato. E depois eu pus o quadro e todos comentaram. Eu disse: por que cê tá achando feio? Ah, eu acho feio por causa disso. Por que que cê achou bonito? O que é bonito?

**Alice:** Nossa, mas eles comentaram. Os meus comentaram coisa, assim, profundas inclusive. [...]

**Andréia:** Em português?

**Alice:** Em português. Lógico, né, forçando. [...] Mas assim, tem um, esse meu (aluno) que tem muita dificuldade. Ele, na hora de apresentar, ele teve muita dificuldade pra entender algumas coisas. Ele escreveu em inglês pra mim. Tipo, escreveu e mostrou em inglês e eu fui e respondi em português, tentando mesmo forçar. E ele queria muito comentar! Muito! Aí ele não estava conseguindo falar nada em português. Ok, então fala em inglês. Aí ele falou em inglês. Aí, depois que ele falou em inglês, um outro lá atrás já começou a falar em português de novo. Então, eu achei isso ótimo, porque mesmo que o outro não falasse, eu ia voltar e falar em português. E depois disso, eu acho que ele conseguiu ver, pescar umas palavras sobre o assunto e depois eles fez um comentário em português. Depois que os outros comentaram. Então, eu senti que houve um crescimento dele. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC1 – 25/03/08)

Uma forma bastante constante de colaboração entre as professoras era a troca de informações sobre o que fizeram ou o que pretendiam fazer em determinada turma. No caso específico do extrato 11, ambas as professoras decidiram levar a pintura de Tarsila do Amaral para levantar uma discussão com os alunos. A forma como elas trabalharam mostra a concepção que têm, no momento, sobre a produção oral. Elas procuraram incentivar a fala e a

troca de interpretações entre os alunos que se sentiram extremamente motivados a participar do debate. O modo de ajudar o aluno com dificuldades no português mostra o crescimento da professora Alice em relação ao primeiro módulo: antes ela simplesmente traduzia a fala e aceitava sem restrições os alunos falarem inglês em sala de aula. Alice aceitou os comentários em outra língua por parte de seu aluno como um incentivo para que ele compreendesse melhor e pudesse, de certa forma, participar do debate, mas, ao mesmo tempo, exigiu que a língua base fosse a língua alvo. Sua estratégia funcionou bem nesse caso específico, pois o aluno conseguiu se posicionar usando o português.

Andréia demonstra igualmente uma mudança muito grande quanto a sua posição no começo do Módulo 1, quando acreditava que momentos de discussão eram momentos perdidos de aula que poderiam ser mais bem utilizados para passar pontos gramaticais. Sua mudança quanto a produção oral dos seus alunos foi tamanha que Alice chega a considerar que Andréia estava ficando tempo demais nessas atividades, o que seria impensável no semestre anterior. O excerto 12 mostra um momento em que Alice sugere a diminuição do tempo gasto em situações de conversação, sugestão essa que não é aceita por Andréia, por estar satisfeita com o rendimento de seus alunos.

#### Excerto 13

**Alice:** Eu não sei se eu tenho algo pra comentar disso, só que você já falou que sua discussão foi muito proveitosa, mas eu acho que durou quase 50 minutos a discussão inteira. Mas eu achei que foi bacana, mas você ficou bastante tempo nisso. [...] Então talvez mesclar um pouco, embora a discussão tenha sido bastante proveitosa, porque você sentou e puxou muito deles. Eu achei bacana isso. **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** É. Eu não fiquei com vontade hora nenhuma de cortar. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(SC7 – 10/06/08)

Alice introduz a ideia que talvez Andréia tenha ficado tempo demais em uma atividade de produção oral com os alunos. Na sua sugestão, a professora deveria ter reduzido esse tempo para trabalhar outros aspectos da língua. Entretanto, esse fato demonstra uma transformação tanto na crença quanto na forma de agir de Andréia, uma vez que acredita agora que os alunos aprendem igualmente em momentos de conversação e que ela deve incentivá-los a utilizar a língua portuguesa o maior tempo possível.

O desenvolvimento das professoras quanto ao ensino da produção oral fica mais bem visualizado no QUADRO 19.

## QUADRO 19

## O ensino da habilidade de produção oral

	<b>Crença inicial</b>	<b>Prática durante Módulo 1</b>	<b>Crença no final do Módulo 1</b>	<b>Posição no final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos devem falar mais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ação contrária à crença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença mantida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença mantida e confirmada pela prática.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor deve utilizar mais a fala que alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ação contrária à crença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença modificada: o aluno deve falar mais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crença que o aluno deve falar mais confirmada na prática.</li> </ul>

## 4.3.1.4 O ensino da habilidade de compreensão oral

O material para a compreensão oral fornecido no curso de Português para Estrangeiro do Cenex não é representativo da fala “real”, isto é, ele apresenta situações em que o vocabulário e a forma de falar são modificados para facilitar a compreensão dos alunos. Entretanto, eles foram preparados com objetivos diversos que nem sempre eram prontamente entendidos pelas professoras. O excerto 13 deixa claro que o objetivo da atividade só foi compreendido durante a nossa discussão, após a aula já ter sido aplicada.

Excerto 14

**Anelise:** Qual era seu objetivo com aquela compreensão auditiva que teve ali naquele texto? Você passou o *listening*. **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** O do Hotel Briston.

**Anelise:** O do hotel Briston. Qual era o seu objetivo?

**Alice:** Compreender o que estava sendo dito. Compreensão auditiva mesmo. **(reflexão)**

**Anelise:** Mas compreender o quê? Porque, o seguinte, tanto na parte de compreensão auditiva quanto / **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Eu achei que isso ficou péssimo também! Porque não tava claro o que eles tinham que compreender. [...]

**Andréia:** Eu fiz esse exercício. Eu achei que ele é muito básico. [...] Só que eu deixei claro, eu quero que vocês xxx o nome e as letras. Porque aqui é só alfabeto. **(tensão colaborativa + reflexão)**

[...]

**Alice:** Eu acho que faltou no exercício xxx do objetivo. Mostrar pra eles o que eles têm que prestar atenção. **(reflexão + ação-transformadora)**  
(SC2 – 01/04/08)

Alice reconhece na sua fala que a atividade de compreensão oral não foi bem desenvolvida porque os objetivos não ficaram claros. Como nem ela mesma havia compreendido o porquê da atividade, os alunos ficaram sem saber exatamente o que se esperava deles. Andréia explica que ela já havia trabalhado com a mesma atividade e que o objetivo era o de praticar os nomes próprios e a soletração. Antes de dar a atividade, ela deixou claro com seus alunos o que se esperava deles. Após a nossa discussão, Alice reconheceu que, ao dar um exercício, ela deve partir dos objetivos e igualmente explicar aos alunos exatamente o que se espera deles.

Um assunto que havia sido discutido com Alice e Luana no primeiro módulo é a diferença entre atividades de compreensão oral e os diálogos utilizados como introdução de tópicos. Apesar de a distinção entre um e outro estar bem definida, a mesma coisa não acontecia com os objetivos específicos de cada um. O excerto 14 mostra um momento em que conversamos sobre os objetivos de determinada atividade de compreensão oral, enquanto o 15 mostra o meu direcionamento quanto aos objetivos dos diálogos introdutórios das unidades.

Excerto 14

**Anelise:** A minha pergunta é: qual é o seu objetivo com isso (diálogos introdutórios)? Qual é o objetivo de um diálogo desse aqui. Por exemplo, desse da lanchonete? Qual você acha que é o objetivo do diálogo? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Deles perceberem o que se fala em uma lanchonete. [...] Eles perceberem como é uma situação de uma lanchonete, uma situação de bar. **(reflexão)**

**Andréia:** Acho que o vocabulário também. **(reflexão)**

**Anelise:** Mais do que vocabulário. Vai além do vocabulário aqui.

**Alice:** São expressões típicas de você dar na lanchonete.

**Anelise:** Que tipo de expressão típica?

**Alice:** Ah, “eu quero não sei o quê”, “eu quero aquilo”.

**Anelise:** Pedir, não é? [...] Eu queria entender a ordem que você trabalha esse diálogo, porque eu acho meio diferente.

[...]

**Alice:** Eu peço para eles lerem o diálogo em voz alta e depois eu passo o áudio.

[...]



**Anelise:** Agora, a gente vai além da pronúncia e da entonação. O principal aqui é como fazer o pedido. Eu queria saber se vocês mostraram as formas XXX de fazer um pedido. Por exemplo, quando você vai em um bar, em um restaurante, quais são as formas em português que a gente usa para fazer um pedido? (**tensão colaborativa**)  
(SC3 – 17/04/08)

A discussão sobre como trabalhar os diálogos introdutórios foi bastante longa e apenas uma parte está demonstrada acima. Alice tem conhecimento dos objetivos desses diálogos quando afirma que “são expressões típicas de dar na lanchonete”, “eu quero não sei o quê”, “eu quero aquilo”. Andréia reforça que, além dessas expressões, deveria haver também um foco no vocabulário. Entretanto, o fato de as professoras compreenderem a atividade não condizia com a forma como estavam trabalhando. Chamou-me a atenção a maneira como Alice havia introduzido os vários diálogos de uma determinada unidade: primeiramente, ela pedia aos alunos para ler o diálogo em voz alta; em seguida, passava o CD para eles confirmarem a pronúncia e a entonação. Andréia já trabalhava a ordem inversa, ela apresentava os diálogos para só então pedir aos alunos para lerem. No entanto, nenhuma das duas chamava a atenção dos alunos para as funções apresentadas, para o objetivo principal da unidade. Quando Alice sugeriu uma atividade de *follow up*, separando os alunos em duplas em que um seria o garçom e o outro o cliente, ela percebeu que os alunos foram incapazes de fazer o que se pedia, pois “eles não lembraram”. Andréia também reconhece que se deve dar mais atenção a essas estruturas e sugere que antes de pedir aos alunos que produzam diálogos com as funções apresentadas, as professoras podem também “colocar no quadro antes”.

A posição inicial e final apresentada no QUADRO 20 demonstra a mudança da postura dos professores em relação ao ensino da compreensão oral.

#### QUADRO 20

##### O ensino da compreensão oral

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição ao final do Módulo 1</b>	<b>Posição ao final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música para testar conhecimento lingüístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de estratégias de compreensão oral em atividades com materiais autênticos diversificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão das diferenças entre atividades de apresentação de funções e de compreensão oral.</li> <li>Conhecimento sobre o uso de estratégias apropriadas a cada tipo de atividade.</li> </ul>

Continua

Posição inicial	Posição ao final do Módulo 1	Posição ao final do Módulo 2	Posição inicial
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das diferenças entre atividades de apresentação de funções e de compreensão oral.</li> <li>• Conhecimento de algumas estratégias de compreensão oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de estratégias diferentes para cada tipo de atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento mais aprofundado sobre o uso de estratégias apropriadas a cada tipo de atividade.</li> </ul>

#### 4.3.1.5 O ensino do vocabulário

Neste segundo módulo, ambas as professoras estavam com turmas de básico 1 e, portanto, a preocupação com as formas de introduzir vocabulário era uma constante. Um aspecto em que elas concordavam é que o vocabulário deve ser apresentado de forma contextualizada. Alice explica que “comecei contextualizando ‘o que vocês comeram no final de semana?’ para já tentar entrar um pouco para essa parte do vocabulário.” Andréia, ao fazer sua avaliação da aula, aponta para esse aspecto que considera bastante positivo “eu gostei que você começou entrando no assunto de comida, não é?”. A mesma coisa aconteceu em outros momentos durante os nossos encontros: *“Eu achei muito legal. Você brincou e com a brincadeira você foi introduzindo o vocabulário.”*

Entretanto há outros aspectos em que a opinião das duas diverge como, por exemplo, na preparação do vocabulário antes da aula. No primeiro módulo, a professora Andréia chegou a levar um texto para os alunos contendo palavras que ela mesma desconhecia. No nosso encontro colaborativo seguinte, nós discutimos bastante sobre a questão e a mudança da sua opinião pode ser vista no excerto 16.

Excerto 16

**Andréia:** Uma coisa que eu vi. O Bauru, você não tinha certeza do que era. [...] **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Eu ia perguntar se alguém já comeu. Eu ia falar que eu não sei. Eu não acho que/

**Andréia:** É. É porque é uma preparação do que você vai dar na aula. [...]

**Alice:** Não estou respondendo às críticas, mas eu acho que não seria problemático eu não saber. **(reflexão)**

**Andréia:** Mas eu achei, porque assim, você introduziu a pergunta: “o que é bauru?” Você falou: “gente, vocabulário. O que é Bauru?” Você perguntou pra eles. Eles não souberam responder. Você não tinha uma resposta para dar de volta. **(tensão colaborativa)**

**Anelise:** É, na verdade, essa hora eu quero concordar com a Andréia. Porque, o seguinte, onde é que apareceu a palavra ‘Bauru’?

**Andréia:** No livro ainda.

**Anelise:** No livro, foi no diálogo. Então eu concordo com a Andréia. O professor não tem que saber tudo! De jeito nenhum! Mas faz parte do diálogo do livro. Então é interessante pesquisar antes, sim. [...] **(tensão colaborativa)**

**Andréia:** Porque se eles te perguntassem também, normal a gente não saber. Seria uma coisa “não, isso eu não sei”. Eu vou anotar e olhar pra você. Agora está ali. Você preparou a lição para dar aula. Entendeu? Por isso eu achei esquisito. **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Na verdade, eu não tinha certeza do que era.

(SC3 – 17/04/08)

Andréia passou a acreditar que o vocabulário contido no livro deve ser do domínio do professor. Ele deve proceder a uma pesquisa caso desconheça algo presente nos diálogos; no entanto, afirma que fora dessas ocasiões o professor não precisa saber tudo. Alice, por sua vez, está totalmente confortável com a ideia de o professor não ter a obrigação de saber tudo, mesmo que isso inclua um vocábulo presente em uma aula preparada. A fala final de Alice não deixa claro se ela havia concordado com a opinião de Andréia e a minha, mas com certeza, a nossa discussão a fez refletir sobre o assunto, como ela sempre faz em nossos encontros.

Outro ponto divergente é o uso da tradução. Andréia acredita que só se deve usar o inglês como último recurso, depois que a explicação em português se mostrar mal sucedida. Ela demonstra isso quando critica Alice por ter traduzido determinado vocabulário “muito rápido”. Alice, por outro lado, fazia inicialmente um uso excessivo da língua inglesa, mas passou a usar a tradução apenas em alguns momentos: “Eu achei que eu traduzi bem menos. Se eu traduzi três ou quatro temas da aula foi muito”. Ela igualmente sentiu que seus alunos estavam sendo beneficiados com sua nova postura em relação ao uso da língua-alvo em sala de aula.

A visão das professoras sobre o ensino de vocabulário no início e no final do curso pode ser visto no QUADRO 21.

QUADRO 21  
O ensino do vocabulário

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>	<b>Posição no final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há ensino de vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de algumas estratégias de ensino de vocabulário (pouco uso).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino contextualizado de vocabulário.</li> <li>• Uso de estratégias de ensino de vocabulário.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e explicação de grande quantidade de vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do vocabulário pelo aluno; ensino cíclico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino contextualizado de vocabulário.</li> <li>• Diminuição de uso da estratégia da tradução.</li> </ul>

#### 4.3.1.6 O ensino da gramática

Andréia considera a gramática a parte mais importante do ensino de uma língua estrangeira, assim grande parte de suas aulas é dedicada ao seu ensino. No entanto, diferentemente do que ocorria no Módulo 1, ela procura agora trabalhar a gramática não apenas preocupada com a forma, mas igualmente com um foco mais comunicativo, mesmo que nem sempre consiga atingir seu objetivo. O excerto 17 mostra uma situação em que a professora partiu da forma e não do uso, de um determinado tópico verbal. O que chama a atenção, contudo, foi que seu objetivo era trabalhar de forma inversa ao que ela fez.

Excerto 17

**Andréia:** Eu entrei com o mais-que-perfeito simples e composto. Primeiro com o composto que é mais usado e é a ordem do livro. Eu decidi permanecer porque realmente era melhor. Pedi pra eles deduzirem o que seria o mais que perfeito pelo nome. Aí eu dei suas fórmulas, pra eles verem o processo de indução, as fórmulas. Eu dei o uso e falei que era o mesmo no simples e no composto. [...] **(reflexão)**

**Anelise:** Alice, você já trabalhou com esse tema? Como você trabalhou com esse tema, com o mais-que-perfeito composto e simples? Como você trabalhou com eles? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** É, o composto, eu passei uma frase no quadro e pedi pra eles falarem o que aconteceu primeiro. [...] Eu escrevi: quando João chegou à rodoviária, o ônibus já tinha partido. Eu já tinha trabalhado esse vocabulário de lugar, né? Aí eu perguntei o que aconteceu primeiro, o que aconteceu depois. Eles ficaram meio, assim, mas conseguiram enxergar, mesmo sem saber como que formava “tinha saído”, “tinha partido”. [...] Aí na ação acabada eu circulei e coloquei um número e, na outra ação do passado, eu circulei e coloquei outro número e mandei eles compararem. “Qual é a ação acabada?” Aí eles apontaram o número pra mim. **(reflexão)**

**Andréia:** Eu coloquei (no plano de ensino) que eu ia fazer o uso primeiro. Eu não fiz o uso primeiro, não? **(reflexão + ação-transformadora)**  
(SC5 – 27/05/08)

As nossas discussões envolvendo o ensino da gramática no Módulo 1 tinham o objetivo não de diminuir a sua importância, mas de encontrar formas mais comunicativas de se trabalhar (voltadas para o uso). Andréia demonstra que está refletindo sobre sua prática e está disposta a trabalhar para torná-la ainda mais eficiente. Entretanto, sua reflexão, feita de forma individual, não foi suficiente para ela perceber a forma como realmente estava trabalhando a questão. Foi somente quando foi feita uma comparação com os passos tomados pela outra professora que ela conseguiu perceber que estava agindo de forma inversa à sua crença, isto é, ela pensou estar começando o trabalho da gramática pelo uso quando estava começando pela forma.

Em uma tentativa de compreender o motivo da supervalorização do trabalho com a gramática por parte de Andréia, cheguei a imaginar que isso pudesse ser devido à forma como nós aprendemos português na escola, com uma ênfase à análise e a nomenclaturas. Andréia discorda disso e acredita que, além da escolha pessoal, ela ensina língua estrangeira, no caso a língua portuguesa, com o foco na gramática, porque foi assim que ela aprendeu o inglês e o francês na Faculdade de Letras. Segundo ela, “Porque o meu acesso à língua é o acesso que eu tenho agora. Eu nunca fiz língua antes. Eu nunca tive oportunidade de fazer. Então, quando eu tive, foi aqui dentro. E aí, aqui dentro eu aprendo assim. Todas as minhas aulas são extremamente gramaticais. Mas é porque eles me preparam para dar aula.”

A discussão sobre o ensino da gramática apareceu em praticamente todos os nossos encontros colaborativos, mas a tendência principal ficou na troca de experiências sobre a melhor forma de trabalhar determinados tópicos. As professoras contavam o que tinham feito ou planejavam fazer e compartilhavam o material que traziam como imagens e textos.

O QUADRO 22 mostra as crenças e atitudes dos professores quanto ao ensino da gramática ao longo de dois semestres.

#### QUADRO 22

##### O ensino da gramática

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição no final do Módulo 1</b>	<b>Crença no final do Módulo 1</b>	<b>Posição no final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto mais importante no ensino do português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática contextualizada; alunos devem deduzir regras; uso em situações comunicativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto mais importante no ensino do português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto mais importante do ensino.</li> <li>• Foco no uso.</li> </ul>
Alie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática tão importante quanto outros aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com a produção dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática tão importante quanto outros aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco no uso.</li> <li>• Gramática tão importante quanto outros aspectos.</li> </ul>

#### 4.3.2 O material didático e o programa

No primeiro módulo, as professoras trabalharam bastante com material extra, pois acreditam que é função do professor fornecer outros materiais além do livro didático, considerado a base do curso. Nos nossos primeiros encontros colaborativos desse semestre, os professores discutiam, comentavam e trocavam muitas atividades extras. No entanto, mais no final do curso, a quantidade de material diminuiu e as professoras ficaram mais presas ao livro. Quando indagadas sobre o motivo dessa mudança, elas reconheceram que o cansaço era

o principal responsável por isso, cansaço esse motivado pelo acúmulo de trabalho que elas tinham em suas atividades como professoras e alunas do curso de graduação. Um segundo motivo apresentado diz respeito ao programa do curso de PLE. Para cumprir o cronograma planejado, elas precisam se dedicar mais ao livro e trazer menos atividades que gastariam muito tempo.

O excerto 18 mostra a reflexão das professoras sobre essa mudança na sua postura e a sua preocupação de não estar se dedicando ao máximo em função dos afazeres da dupla jornada de professora e aluna.

Excerto 18

**Anelise:** Vocês sentem que agora nesse final vocês não estão mais cheias de energia e com tempo dedicado a isso (preparação das aulas) como era antes? **(enunciado gerador de tensão)**

**Andréia:** Meu horário de preparar a aula não diminuiu, não. [...] Eu acho que, assim, a cabeça está mais cansada, aí eu não consigo ter tantas ideias. Mas, em relação a isso, às coisas, eu não sei nem se é porque estou mais atarefada, mas é porque final de semestre está muita coisa, cheio de prova, cheio de coisa pra criar. Eu acho que a cabeça fica meio... [...] **(reflexão)**

**Alice:** Com certeza, o final de semestre está refletindo na produção e na minha dedicação em sala de aula. Isso é, sem dúvida em todas as minhas turmas. Minha turma do Intermediário nem tanto, porque o Intermediário te permite abrir um pouco o campo pra conversa. Não que eu não precise preparar a aula, eu preparo a aula. Mas você levar um material autêntico... porque no Básico precisa preparar muito mais o material autêntico, exige uma preocupação muito maior, a escolha tem que ser muito pensada. E é uma coisa de se pensar. Eu estava lendo esse texto (sugerido para discussão) e pensei muito nisso, nessa questão da dedicação, de estar totalmente envolvida e eu não estou totalmente envolvida com as minhas duas turmas. E isso me fez pensar muito, sabe, porque é natural, a maioria dos alunos ao longo do semestre vão diminuindo um pouco, vai ficando muito cansado, mas o que eles esperam do professor é que ele mantenha a energia. E eles sentem isso, eu tenho certeza, a gente quando era aluno sentia quando o professor começa a desorganizar demais.[...] Eu acho que são dois aspectos. Primeiro que o nosso tempo de preparação... final de semestre, pensa em menos coisa, tem menos tempo pra pensar, isso tudo diminui. É uma questão também de cumprir programa, não que a gente tenha a obrigatoriedade de chegar em determinada lição. **(reflexão)**

(SC6 – 03/06/09)

No começo do semestre, as professoras traziam muitas atividades extras por acreditarem que fosse necessário acrescentar ao livro para torná-lo mais eficiente. Para isso, elas se basearam tanto nos objetivos do curso quanto no interesse dos seus alunos. Entretanto, quando o semestre chegou mais próximo do fim, as professoras passaram a utilizar quase que exclusivamente o livro didático, por dois motivos. O primeiro, citado acima, é o cansaço em

função do acúmulo de atividades. Alice mostrou que não se sente bem em agir dessa forma, pois ela não está totalmente envolvida, sua dedicação não é total, como sugere o texto de Dewey (1933) sobre as três atitudes de um professor reflexivo. Andréia também analisa as causas da modificação da sua didática na preparação, mas vê o fato como sendo natural devido ao cansaço. O segundo motivo é a preocupação com o cronograma, apesar de não haver um programa específico a ser cumprido. Como as professoras não se sentem confortáveis em trabalhar sem um planejamento prévio de número de unidades ou tópicos a serem estudados, elas fizeram, com as outras professoras de português para estrangeiros, um acordo sobre quantas e quais unidades deveriam ser trabalhadas em cada nível. Nas últimas semanas de aula, as professoras passaram, então, a se preocupar mais com o cumprimento do programa estabelecido por elas.

O QUADRO 23 mostra as diferenças existentes entre a posição inicial, a posição ao final do Módulo 1 e a posição ao final do Módulo 2 em relação ao que os professores pensam do material didático e do programa em curso de português para estrangeiros.

**QUADRO 23**  
Material didático X Programa

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição ao final do Módulo 1</b>	<b>Posição ao final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa deve ser baseado nos objetivos do curso e dos alunos</li> <li>• Livro didático é a base</li> <li>• Deve-se trabalhar com materiais diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material (apostila): base – mesmo contendo passagens que professores não entendem ou concordam</li> <li>• Curso baseado nas necessidades dos alunos.</li> <li>• Trabalho com material extra: autêntico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O livro didático equivale ao programa = deve ser cumprido.</li> <li>• Trabalho com material extra para complementar material didático.</li> </ul>



Continua

	<b>Crença inicial</b>	<b>Posição ao final do Módulo 1</b>	<b>Posição ao final do Módulo 2</b>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático: elemento mais importante.</li> <li>• Deve ser complementado e acordo com as necessidades dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático é o elemento mais importante.</li> <li>• Curso baseado nas necessidades dos alunos (até certo ponto – conforme o livro permitia).</li> <li>• Trabalho com material extra: autêntico ou de livros didáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O livro didático equivale ao programa - deve ser cumprido.</li> <li>• Trabalho com material extra para complementar material didático.</li> </ul>

### 4.3.3 O planejamento da aula

Ambas as professoras demonstram uma preocupação muito grande na preparação das suas aulas. Andréia segue um modelo de plano de aula sugerido por mim no Módulo 1 e Alice tem um caderno no qual faz a sua preparação. Os objetivos, os procedimentos, o tempo e os materiais são levados em consideração no momento do planejamento. Elas aprenderam que o plano de aula nem sempre funciona perfeitamente e que os professores devem se preparar para essas eventualidades. Alice sempre traz algumas atividades extras para trabalhar quando sobra algum tempo nas aulas. Essas atividades são geralmente alguns exercícios envolvendo a prática de tópicos gramaticais ou itens de vocabulário. Andréia, por sua vez, utiliza as atividades do próprio livro, por ser um recurso simples que está à sua disposição.

As posições das professoras quanto ao final do Módulo 1 não sofreram modificações como pode ser visto no QUADRO 24. As professoras passaram a ter mais facilidade para elaborar planos de aula envolvendo todos os aspectos, como o gerenciamento de tempo e atividades “curinga” para as eventualidades.

QUADRO 24  
O planejamento da aula

	<b>Posição inicial</b>	<b>Posição ao final do Módulo 1</b>	<b>Posição ao final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência: aula compartimentada.</li> <li>• Gerenciamento de tempo: não alocação de tempo para cada atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula com sequência lógica de atividades</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para atividades; atividade extra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula com sequência lógica de atividades.</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para atividades; atividade extra.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência: aula compartimentada.</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para as atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula com sequência lógica de atividades</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para atividades; atividade extra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula com sequência lógica de atividades.</li> <li>• Gerenciamento de tempo: alocação de tempo para atividades; atividade extra.</li> </ul>

#### 4.3.3.1 Tipos de atividades

No Módulo 1, tanto Andréia quanto Alice trabalharam com turmas pequenas, com as quais não era possível trabalhar atividades de forma diferenciada. No Módulo 2, elas assumiram turmas grandes e passaram a variar as atividades individuais, em grupo ou em dupla, dependendo dos seus objetivos. O excerto 19 mostra como as professoras estão se adequando ao trabalho com turmas maiores.

Excerto 18

**Andréia:** Escrevi algumas coisas que é o seguinte: tem um grande número de alunos, 12, agora 18. Tive que trabalhar em duplas, atendendo as duplas. XXX Eu acho que deu certo nas aulas. Está dando certo. Trabalhando muito em duplas ou em trios, na maior parte da aula, porque eu quero que eles conversem em forma intermediária. Acho que é hora de falar bastante e, como são muitos alunos, para dar tempo de todo mundo falar, eu acho que esta foi a opção que eu encontrei. Não sei se tem uma melhor, mas foi o jeito

que eu encontrei. Eu acho que é um ponto positivo que eu venho trabalhando. (**reflexão + ação-transformadora**)

[...]

**Alice:** Eu achei isso legal! Teve inclusive uma parte da aula que você falou lá da frente falou “reúna em duplas” e eles começaram a se reunir e você rapidamente olhou qual era a sequência da aula, olhou aquilo, ok e foi dar atenção para o pessoal, para os alunos. Então, eu achei positivo também, principalmente porque a turma é grande. Então facilita. (**reflexão**)

**Andréia:** Foi a maneira mais fácil de se descobrir qual é a dúvida das pessoas, individuais e fazer com que todos trabalhem, sabe? (**reflexão + ação-transformadora**)

(SC1 – 25/03/08)

Andréia, no começo do curso de formação, tinha uma opinião totalmente negativa quanto aos trabalhos em dupla ou em grupos. Ao final do Módulo 1, ela começou a verificar que essa forma de trabalhar traz algumas vantagens para o ensino. Neste semestre, no Módulo 2, por ter turmas muitas numerosas, ela rapidamente chegou à conclusão que, para que todos tenham oportunidades de praticar a língua, eles precisam trabalhar em duplas ou em grupos. Alice já tinha essa crença, mas não tinha tido ainda a oportunidade de formar grupos em sua sala. A sua fala demonstra o que lhe chama a atenção, que é a função do professor enquanto os alunos estão trabalhando em grupos. O professor não deve tomar esse tempo como um descanso, mas como um momento de dar atenção mais direcionada aos alunos.

Enquanto Andréia tinha dificuldades em pedir aos alunos que trabalhassem em pequenos grupos, Alice ia na direção oposta. Ela raramente pedia ou permitia que seus alunos trabalhassem individualmente. O silêncio que acompanha esses momentos individuais dava a ela a impressão de uma aula não agradável. Desde o primeiro módulo, conversamos a respeito de, às vezes, ser necessário que o aluno tenha um momento individual, em silêncio, para analisar a atividade e compreendê-la. A fala de Alice a seguir demonstra que, se ela não estava totalmente convencida que o silêncio pode ser positivo, ela está disposta a deixar que ele aconteça: “Às vezes, eu mando fazer em dupla e tem uns que preferem fazer sozinhos e depois conferem com os outros. Eu dou essa possibilidade. Eles não estão muito animados, mas, na verdade, eles estão concentrados querendo fazer. E eu ainda tenho mais problema com isso, porque realmente se não tiver muito animado, eu já fico preocupada.” Alice não incentiva o trabalho individual, mas já reconhece que isso pode acontecer em sua sala, pois ela percebe agora que o silêncio demonstra que os alunos estão concentrados.

A crença dos professores quanto aos tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula pode ser verificada no QUADRO 25.

QUADRO 25  
Tipos de atividade

	<b>Crença inicial</b>	<b>Crença ao final do Módulo 1</b>	<b>Crença ao final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não gosta de trabalho em duplas; prefere trabalhos em grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vê alguns aspectos positivos no trabalho em duplas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredita no valor dos trabalhos em duplas ou grupos.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredita na diversificação das atividades (duplas, individual ou em grupos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteve crença inicial (não houve possibilidades de trabalhos diferenciados).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredita na diversificação das atividades (duplas ou em grupos).</li> <li>• Reconhece a importância, mas tem dificuldades em aceitar o trabalho individual.</li> </ul>

#### 4.3.4 O papel do professor

A principal preocupação das professoras no Módulo 2 em relação ao seu papel em sala de aula é não ser uma professora centralizadora. No nosso primeiro encontro, Andréia demonstra sua insatisfação ao ter tomado uma atitude de imposição no desenvolvimento de sua aula. Ela gostaria que sua aula fosse mais centrada nos alunos e acredita que não tenha conseguido isso.

Excerto 19

**Andréia:** Bom, eu falei que a aula foi centrada no professor/

**Anelise:** Só um minutinho. Você achou que a aula foi centrada no professor?  
(enunciado gerador de tensão)

**Alice:** Não, não achei. [...] Eu não achei que a aula foi centrada em você. Tanto que você, até onde eu vi (da gravação da aula), você reuniu várias vezes em dupla, você fez o atendimento das duplas. Você fez com que eles falassem. (reflexão)

**Anelise:** Na verdade, eu ia até elogiar isto. Porque o professor, ele dirige a aula mesmo, tá? [...] A aula que eu digo que é direcionada no professor é aquela que, por exemplo, o aluno só fala quando o professor deixa. Como:

“Andréia, o que você achou disso?” Aí você responde. “Você agora, Alice, o que você achou?”

**Alice:** Então! Isto é, o aluno só fala com o professor, virado para o professor. Isso de dividir em dupla e em trio que você falou, todo mundo teve oportunidade de falar. Foi ótimo! Isto é o que a gente chama de aula centrada no aluno. **(reflexão)**

**Andréia:** É. Foi centrado em mim no final mesmo. Esse negócio de eu ter que decidir o grupo, eu ter que decidir o tema, eu ter que decidir sobre o trabalho ou não, sabe? **(reflexão)**

(SC1 – 25/03/08)

A fala de Alice demonstra à Andréia que sua aula, diferentemente do que ela havia pensado, tinha sido centrada nos alunos, pois eles agiram todo o tempo, conversaram todo o tempo sem pedir a autorização ou o incentivo da professora que apenas direcionou a sequência da aula. Andréia reconhece ao final que ela não é uma professora controladora, mas, ao contrário, sua insatisfação se deve ao fato de ela querer alunos mais autônomos, que tomem as iniciativas em sala. O fato de ser ela quem teve que decidir a formação dos grupos e teve que sortear os temas de um trabalho quando ela esperava que os alunos fossem escolhê-los é que a deixou insatisfeita e com a impressão de que a aula era totalmente centrada em si mesma. Sua postura neste módulo confirma a transformação pela qual ela já havia passado ao longo do Módulo 1, de professora transmissora de conhecimentos para professora facilitadora que atua como gerente.

A posição de Alice quanto ao papel do professor só aparece na entrevista final quando ela confirma a sua crença inicial de que o professor deve ser um facilitador: “Incentivar os alunos a aprender, mostrar pra eles os caminhos, as formas, não acho que seja contar pra eles é assim ou daquele jeito. Propor formas, propor o uso da língua e estimular também.” O fato de ter demonstrado uma crença diferente no final do Módulo 1 foi motivado por ela querer apresentar uma postura mais ativa para sua companheira na época, como um incentivo para ela assumir atitude mais confiante. Como essa posição não é mais necessária no Módulo 2, ela volta à sua opinião inicial.

As mudanças em relação às crenças sobre o papel que o professor deve assumir em sala de aula estão demonstradas no QUADRO 26.

QUADRO 26  
O papel do professor

	<b>Crença inicial</b>	<b>Crença ao final do Módulo 1</b>	<b>Crença ao final do Módulo 2</b>
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor condutor, transmissor de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor facilitador, atua como gerente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor facilitador – aula deve ser centrada no aluno.</li> </ul>
Alice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor facilitador (aula centrada no aluno)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor como ator; professor controlador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor facilitador – aula deve ser centrada no aluno.</li> </ul>

#### 4.4 O professor como profissional transformador

No Módulo 2, com os professores trabalhando com turmas com número elevado de alunos, a discussão primordial foi centrada na troca de experiências relacionadas à cultura dos alunos e à cultura brasileira. No primeiro módulo, houve uma preocupação muito grande por parte dos professores em compreender e tentar modificar a visão estereotipada que os alunos têm do Brasil e dos brasileiros. Essa preocupação, no entanto, apareceu em pouquíssimos momentos nas nossas discussões durante o Módulo 2. Isso ocorreu pela maneira como os professores passaram a conduzir suas aulas de forma a não permitir ou a minimizar a possibilidade de ideias unilaterais. O excerto 20 mostra como a professora introduziu um tópico que, a princípio, poderia gerar algum tipo de preconceito contra o Brasil.

Excerto 20

**Alice:** Só achei que você poderia ter demorado um pouco menos pra você poder ter trabalhado uma atividade bacana. **(enunciado gerador de tensão)**

**Anelise:** Na verdade, a parte dessa discussão, eu fiquei felicíssima de ver a Andréia deixando a discussão acontecer e puxando. [...] Eu achei interessante foi essa parte da troca de cultura, qual o problema. Eu achei que você puxou que todos os países têm problemas, não é só o Brasil. Eu não achei que ficou uma coisa em relação ao Brasil, estereotipada. Foi normal,

inclusive no que eles localizaram em Belo Horizonte. Você viu que o problema é o trânsito? [...] **(reflexão)**

**Andréia:** Eles vivem, né. Não é uma visão de preconceito de ninguém. **(reflexão)**

[...]

**Alice:** Foi legal, né, porque na hora que os dois grupos maiores se abriram, ficou meio que uma mini roda e você encostou na mesa. Ficou bacana.

**Andréia:** É o negócio do seu texto, reflexão em ação, sabe? Naquele momento você percebe que o negócio deu, pra que ia cortar? Eu não liguei de ter sobrado pouco tempo. Eu achei que foi muito proveitoso ter continuado a discussão. **(reflexão + ação-transformadora)**

(SC7 – 10/06/08)

O enunciado gerador de tensão sugerido por Alice dizia respeito ao tempo gasto com a atividade. No entanto, nessa atividade específica, apontei que o mais importante seria comentar a discussão ocorrida e chamei a atenção para a forma como Andréia havia trabalhado uma atividade que naturalmente geraria aspectos negativos relacionados ao Brasil. Para evitar que os alunos partissem para uma visão estereotipada do Brasil, como um país que só tem problemas diferentemente dos outros, Andréia conduziu a atividade mostrando que existem problemas em todos os lugares do mundo. Depois que os alunos levantaram problemas com os quais conviviam diariamente nos seus países de origem, ela pediu aos alunos que apontassem os principais problemas de Belo Horizonte e que sugerissem formas de resolvê-lo. Sua atitude demonstra maturidade em relação ao Módulo 1 quando não teria permitido ou aceitado comentários negativos sobre o Brasil. Outra mudança na sua prática foi em relação ao tempo da atividade, que foi prolongado devido a uma reflexão feita durante a ação, isto é, ela modificou seu plano de aula e utilizou mais tempo em uma atividade porque ela acreditou que seria mais proveitoso para seus alunos. Isso comprova que houve mudança na sua crença, motivada pela experiência prática que estava tendo em sala de aula.

#### **4.4.1 Processo de troca entre as culturas dos alunos estrangeiros e professores brasileiros**

No Módulo 1, os professores prepararam diversas atividades cujo objetivo era propiciar uma discussão envolvendo diferenças entre as várias culturas. No Módulo 2, elas perceberam que, durante uma aula comunicativa, há vários momentos que também servem para trabalhar esse aspecto. O fator positivo disso é que passaram a utilizar esses momentos com mais frequência, tornando as discussões mais interessantes para todos. O excerto 20

mostra que a professora aproveitou o comentário de um aluno sobre a final do *Big Brother* para promover uma discussão.

Excerto 20

**Alice:** Uma coisa que eu achei super legal. Você aproveitou o comentário, quando você reuniu em dupla, aquela menina falou “hoje vou ver o Big Brother”. Você aproveitou o momento, aproveitou o comentário pra comentar com os outros se tinha Big Brother no país deles e se eles gostavam, se eles iriam assistir. Teve um que falou que, acho que não ia, que não gosta. Você rendeu um pouco do assunto, nesse assunto do cotidiano. Achei legal! (**reflexão**)

[...]

**Anelise:** Era a final do Big Brother. Eu esperava usar muito vocabulário, porque eles querem muito vocabulário. Perguntar então: “Você está torcendo por quem? Quem você espera que ganhe?” Então, se já está usando vocabulário, por exemplo ‘torcer, você espera que’, então eles já estão usando coisas que ainda vão aprender, então está usando comunicativamente. [...] (**tensão colaborativa**)

**Alice:** Mas eu tenho medo, eu também ficaria com medo de aprofundar depois que um ou dois alunos tivessem falado “oh, eu não gosto, não assisto.” (**reflexão**)

**Anelise:** Mas até isso poderia ser aprofundado. Eu estou dando um exemplo.[...] Existem outras coisas que podem surgir ali na hora. Então, é aproveitar essas ocasiões.

[...]

**Andréia:** É. Entendi. (**reflexão + ação-transformadora**)  
(SC1 – 25/03/08)

A professora Andréia aproveitou uma fala da sua aluna para promover uma discussão com a turma sobre o programa de televisão *Big Brother*. Apesar de não ser um programa originário do Brasil, esse *reality show* ganhou um público enorme entre os brasileiros, motivo pelo qual a professora decidiu comparar a nossa cultura com a dos alunos estrangeiros. Como citado, Andréia achou interessante discutir se o programa existe em todos os países, o motivo das pessoas gostarem ou não, o porquê de o público brasileiro se envolver tanto com programas similares, e assim por diante. A discussão gerada propiciou um bom momento de comparação entre as culturas dos alunos envolvidos, assim como das suas posições pessoais quanto ao assunto.

Vários outros temas surgiam durante as aulas e as professoras passaram a utilizar todos esses momentos para apresentar parte de nossa cultura e compará-la às apresentadas pelos alunos. Em determinado momento, a preocupação de Alice foi na direção contrária, isto é, ela estava aproveitando tanto os momentos de comparação cultural que passou a ter a sensação de que se perdia durante a atividade, fugindo do objetivo principal: “Eu acho que eu estou parando demais, fazendo gancho demais. E eu não consigo, às vezes, chegar no que eu



planejei até o final.” Como a própria professora identificou o problema, ela mesma passou a se monitorar para escolher apenas alguns temas que considerava mais importantes em cada atividade para discutir com os alunos.

#### 4.4.2 Professores brasileiros – o estereótipo em relação aos estrangeiros

Um professor transformador é considerado por vários autores, entre eles Kumaravadivelu (2003), como aquele que tem o compromisso de mudar o mundo. O professor deve ficar atento em relação aos contextos sócio-históricos em que o ensino está inserido e deve promover situações envolvendo a interação professor-aluno que propiciem mudanças. Entretanto, antes de mudar o mundo é necessário que o professor se conheça, que saiba como e porque age de determinada forma.

No Módulo 2, diferentemente do anterior, o estereótipo dos alunos estrangeiros em relação aos brasileiros não foi um tema presente nas aulas e, conseqüentemente, foi pouquíssimo discutido nos nossos encontros. Entretanto, um novo fator me chamou a atenção. Passei a perceber que os professores estavam baseando sua forma de trabalhar em sala de acordo nas imagens que eles têm da cultura dos alunos. O excerto 21, por exemplo, mostra que as professoras se informaram sobre a cultura japonesa para saber como agir com determinados alunos em sala de aula.

Excerto 21

**Alice:** Agora, uma coisa muito importante também é a gente conhecer pelo menos um pouquinho da cultura daqueles, dos países de onde eles vêm. Então assim, uma coisa que vocês já repararam? Os japoneses são muito quietos, mais na deles e tal, mas eu nunca tinha parado pra pensar que, conversando com um amigo meu que estuda japonês tem dois anos, ele falou que pro japonês falar alto é falta de educação. Eu não sabia! Então, assim, imagina se eu viro pra Misuko e falo: “Misuko, cê ta falando muito baixo. Grita, não sei o quê.” Não que eu não possa fazer isso, mas eu vou, com certeza, pensar uma outra forma de fazer isso, que não seja ofensivo pra ela. [...] **(enunciado gerador de tensão + reflexão + ação-transformadora)**

**Andréia:** Não, igual o chinês, não. O chinês fala alto. O chinês é mais... tanto que eles acham o chinês hiper sem educação, eles não gostam. **(reflexão)**

[...]

**Andréia:** É bom que eu te falo que chinês e japonês ficam um tempão sorrindo. Entendendo ou não, eles vão balançar a cabeça. **(reflexão + tensão colaborativa)**

**Alice:** Não, mas a Misuko, não. Ela fala que não tá entendendo.

**Andréia:** Ela já mora aqui, né? Ela já está há algum tempo no Brasil.  
**(reflexão)**  
(SC1 – 25/03/08)

Pelo fato de ter buscado se informar sobre a forma de ser dos japoneses, Alice decidiu agir de forma a não ofender sua aluna pedindo a ela que falasse alto, uma vez que, segundo foi informada, para o japonês isto é considerado um sinal de falta de educação. Andréia confirma que existe uma grande diferença entre alunos japoneses e chineses no que diz respeito à forma de falar, mas que, no entanto, ambos têm características similares, que é balançar a cabeça e sorrir mesmo quando não entendem nada. O professor deve, assim, ficar atento e não se enganar por essa atitude. Essa preocupação em compreender a cultura do outro para tornar o ensino mais eficaz, pode ter tido, em alguns momentos, o efeito contrário. A imagem de que o japonês é mais reservado fez com que as professoras passassem a tratar os alunos dessa nacionalidade de forma diferenciada, não tentando inseri-los nas discussões como faziam com os demais. Elas procuraram de tal forma respeitar a privacidade desses alunos que deixavam de fazer perguntas como faziam aos outros alunos da sala, por exemplo, o que eles haviam feito no final de semana.

Essa forma de agir das professoras foi uma decisão consciente motivada por um determinado conceito que desenvolveram ao se informarem sobre a cultura dos asiáticos. Entretanto, ao refletir sobre o assunto, um aspecto mais polêmico me chamou a atenção. A forma como as professoras se relacionavam com seus alunos estava diretamente associada à visão que elas, inconscientemente, tinham de suas culturas. Em um primeiro momento, percebi que Alice dirigia sua atenção a três ou quatro alunos bem mais que aos outros. Durante o nosso encontro, decidi me informar sobre a nacionalidade desses alunos, como demonstrado nas questões a seguir: “Aquele rapaz que você pega mais no pé, aquele novinho. Qual é a nacionalidade?” “E aquele senhor mais velho que senta perto dele?” Como todos eles eram americanos em uma sala com alunos de várias nacionalidades, decidi que era momento de abordar um aspecto que me chamara a atenção desde o Módulo 1:

Excerto 22

**Anelise:** Por exemplo, eu não sabia da nacionalidade dos alunos. Você acha que é uma mera coincidência, por exemplo, você ativar mais os americanos na sala de aula do que os outros de outras nacionalidades? **(enunciado gerador de tensão)**

**Alice:** Mas, gente, eu converso o tempo todo com o Chandler que é haitiano. Bom, você percebeu isso, não sei.

**Anelise:** Você chegou a perceber isso, que ela conversa mais com os americanos?

**Andréia:** Eu falei na outra aula que a gente tinha feito, não é. Eu acho que você dá mais atenção para alguns alunos do que para os outros. Eu não sei a nacionalidade. **(tensão colaborativa)**

**Alice:** Você não sabe. Você não tem como ter um relóginho e falar. Agora já dei x atenção pra ele. Agora x atenção pra ele.

**Anelise:** Não, a minha pergunta foi diferente. A pergunta é: é uma coincidência o fato de que aqueles alunos que você está dando mais atenção são americanos? Por exemplo, você dá menos atenção pra o pessoal... não sei. Não sei a nacionalidade. Até queria ver nos seus grupos. Eu não estou dizendo que é também não. Eu estou querendo saber.

**Alice:** Porque a gente tem mais coisa em comum do que eu tenho com o norueguês, por exemplo. Então, talvez possa ser. Mas eu tenho que repensar isso. **(reflexão)**

(SC3 – 17/04/08)

A primeira reação de Alice foi de espanto e de não aceitação que ela pudesse dar mais atenção a determinados alunos, principalmente motivada por um aspecto como a sua nacionalidade, por exemplo. O fato de Andréia também ter percebido que ela se dedicava mais a alguns que aos outros e o fato de eu ter perguntado a nacionalidade desses alunos anteriormente fez com que ela fosse compelida a pensar sobre o assunto. No entanto, ela não estava preparada, naquele momento, para uma reflexão mais profunda do assunto e procurou, assim, finalizar a polêmica com uma mudança de assunto.

Situações parecidas ocorreram com a turma de Andréia e Tiago no Módulo 1 e aproveitei a discussão para polemizar ainda mais a questão:

Excerto 22

**Anelise:** Eu fui parar um minuto e fui pensar que, na verdade, não são só eles que têm vários estereótipos, mas nós, professores, temos estereótipos com relação à nacionalidade deles. Eu vou falar vários momentos e depois quero que vocês comentem. [...] Olha o que aconteceu na sua turma no semestre passado. Havia um alemão. Ele reclamou do horário, dizendo que tinha uma música atrapalhando. Essa reclamação dele, você trouxe pra direção. Resultado, a aula foi passada pra mais tarde. Então, o aluno alemão reclamou e ele nem aluno era<sup>47</sup> e a aula foi passada para mais tarde. Uma aluna que eu descobri um mês ou dois meses depois, uma que eu não me lembro exatamente de qual país (da América do Sul) chegava muito atrasada, faltava à aula e ela chegou a comentar, está escrito lá, que aquele horário não era o melhor para ela. [...] Então, eu me perguntei assim: a aluno alemão reclamou e imediatamente mudou o horário da aula. A hispano falante foi prejudicada de uma certa forma porque o horário que ela fez foi modificado e ninguém se preocupou em mais detalhes. [...] (Em um segundo

<sup>47</sup> Este aluno não estava matriculado no Cenex na ocasião. Ele foi apenas às duas primeiras aulas e não mais voltou.

momento) eu perguntei por que você não trabalhava alguns sons que tanto o aluno chinês quanto as alunas (hispanofalantes) na sua sala tinham dificuldade. Aí você falou “porque se eu for trabalhar com isso aqui, o Hans, que é o aluno alemão vai odiar, vai detestar, não vou fazer isso, não.” **(enunciado gerador de tensão)**

[...]

**Andréia:** Eu posso comentar? É, a questão do aluno alemão, do horário, realmente o barulho estava me incomodando. [...] Eu passei para a coordenação o problema e ela que mudou, não fui eu. E aí a Maria, na verdade, ela chegava atrasada! Aquele horário para ela, mesmo mais cedo, ela não poderia chegar. Entendeu? ... No começo, eu falei isso mesmo, do negócio do Hans ficar chateado. Mas você se lembra que depois eu fiz um momento de fonética? [...] Acho que agora, eu não sei. Acho que realmente, com certeza, a gente tem uma impressão, igual o negócio dos XXX, igual a atividade que a gente fez na sala, aquilo mostra um pouco de algumas coisas que eu tenho em relação a eles. Eu já cheguei, eu já chego falando “porque aqui no Brasil a gente toma banho todos os dias.” Você já faz um julgamento de que eles não tomam banho todos os dias. Pode não ser verdade! Sabe, eu acho, com certeza, não tem como a gente também se basear nestas questões e dar uma aula livre disso, sabe? **(reflexão)**

(SC3 – 17/04/08)

No enunciado gerador de tensão coloquei uma questão que vinha me incomodando já há algum tempo, que era o fato de os professores tratarem seus alunos de forma diferenciada, dependendo da sua nacionalidade. No Módulo 1, na primeira reclamação de um aluno alemão, a questão foi levada à coordenação e resolvida imediatamente. No entanto, uma aluna de país aul-americano ficou prejudicada com a troca e passou a apresentar problemas de horário. Nada foi feito para tentar solucionar o caso. Quando eu vi que a aluna estava com problemas, eu sugeri aos professores que conversassem com a turma para verificar se poderiam fazer algo, mas os professores disseram que o problema da aluna era outro e que não havia como solucioná-lo. Um segundo aspecto que me chamou a atenção foi o fato de tanto o aluno chinês quanto as alunas latino-americanas terem problemas de pronúncia no português que não estavam sendo trabalhados pelos professores. Quando indaguei o motivo, eles disseram que não poderiam fazer isso, pois caso o fizessem, o aluno alemão iria achar muito chato e poderia se aborrecer.

Andréia não concordou com as minhas colocações principalmente no que se refere ao primeiro assunto. Na sua fala, ela deixa claro que o barulho que incomodava o alemão, incomodava a ela também e por isso sugeri a troca de horários. Já o problema da aluna de origem hispânica era um assunto particular que não afetava os outros alunos. Em relação à questão do trabalho com a fonética, Andréia admite que, no começo, ela realmente pensava que não poderia desagradar o aluno alemão, mas com nossos encontros, eles (Andréia e

Tiago) resolveram ajudar os outros alunos nas suas dificuldades, independentemente do que o Hans poderia pensar.

No final da sua reflexão, Andréia admite que, de certa forma, sua didática é influenciada pela imagem que tem das nacionalidades dos alunos. Ela acredita que é inevitável fazer essa associação. O grande problema, na minha forma de entender essa visão da pedagogia, é que os professores estavam reproduzindo, em suas salas de aula, o mundo exterior, isto é, tratando os alunos dos países do primeiro mundo com deferências que não eram as mesmas dadas aos alunos latino-americanos ou de países em desenvolvimento, como a China. Se o objetivo de uma pedagogia crítica é formar profissionais transformadores, que trabalhem para modificar a sociedade ao seu redor, empoderando seus alunos por meio do autoconhecimento associado ao conhecimento do mundo, a reprodução do macrocosmo em sala de aula estava servindo para perpetuar a ideia de que alguns países são melhores e mais merecedores que outros.

Se não houve consenso entre os professores em relação ao tema, ao menos foi levantada uma idéia, e os professores assumiram a postura de refletir mais sobre a questão. Toda mudança começa com um pequeno passo e ele foi dado nesse curso. Nem todos os assuntos discutidos têm nos nossos encontros uma ligação automática com uma ação transformadora, mas todos apontam a possibilidade de ela vir a acontecer. As professoras envolvidas estavam com a mente aberta, assumiam responsabilidade por seus atos e se dedicavam. Em outras palavras, apresentavam as três atitudes básicas de um profissional reflexivo que tem o compromisso de perceber todas as dimensões do ensino, não ficando restritos à parte pedagógica.

## **Considerações finais do capítulo**

Neste capítulo, procurei continuar a verificação das influências sofridas pelos professores iniciantes de português para estrangeiro ao seguir um curso de formação que tinha como base a colaboração-crítico-reflexiva. Isso foi feito com o acompanhamento das teorias pessoais dos professores, analisadas ao longo do módulo 1 e da sua continuidade no segundo módulo. Por meio dos resultados obtidos, foi possível verificar a sequência no desenvolvimento desses professores no que diz respeito às suas crenças (confirmação ou mudança) e às suas ações na prática em sala de aula.

Em relação ao desenho do curso<sup>48</sup> que teve no Módulo 1 o trabalho em conjunto em todos os momentos da prática (preparação, aplicação e avaliação), o Módulo 2 apresenta uma mudança, pois cada professor passou a assumir uma turma sozinho, sem a presença constante de um companheiro. No entanto, o trabalho colaborativo-reflexivo continuou ocorrendo principalmente nas nossas sessões colaborativas. Esses encontros foram uma rica oportunidade de os professores compararem e confrontarem suas práticas com as do outro professor, uma vez que ambos assumiram turmas do mesmo nível. Os diálogos analisados no Módulo 2, assim como no anterior, mostraram momentos de tensão colaborativa que foram trabalhados pelos professores com o intuito de um desenvolvimento profissional e mesmo pessoal.

O Módulo 1 já apontava para mudanças significativas nos paradigmas dos professores no que tange às abordagens de ensino / aprendizagem. Por meio dos discursos ocorridos nas sessões colaborativas, foi possível verificar uma confirmação das tendências de mudança de crenças, iniciadas no Módulo 1, com um reflexo na prática. Aspectos como o ensino das macro-habilidades - compreensão escrita e oral e produção escrita e oral - indicaram como a colaboração permite aos professores revisitarem suas crenças, confrontarem-nas com sua prática e com a do outro professor e modificarem-nas para melhor desenvolvimento do trabalho com os alunos. Outro exemplo de como o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no conhecimento e mudança ou confirmação consciente das suas teorias pessoais é o caso do ensino da gramática. Apesar de continuar acreditando que a gramática é o aspecto mais importante do ensino de uma língua, Andréia passa a incorporar nas suas crenças a ideia de que o uso e não a forma deve ser o foco do ensino. Entretanto, é só no momento da colaboração entre as professoras que ela consegue perceber que sua prática ainda não estava refletindo a mudança ocorrida na sua forma de pensar.

O Módulo 2 também corrobora os resultados apontados no primeiro semestre do curso no que diz respeito ao desenvolvimento de uma visão crítica do professor sobre si mesmo e sobre o aluno estrangeiro. Os professores, no primeiro módulo, tomaram conhecimento de muitas ideias preconcebidas dos alunos estrangeiros em relação ao Brasil e aos brasileiros. As discussões com outros professores e a leitura de textos sobre o profissional transformador os levaram a desenvolver atividades que tinham o objetivo de discutir as várias culturas que conviviam no ambiente de sala de aula, sem uma atitude de imposição de uma sobre a outra. Essa posição do professor foi incorporada ao seu repertório de ações desde os primeiros dias

---

<sup>48</sup> Ver objetivo 6, na Introdução, página 15.

de aula do segundo módulo, podendo ser comprovada nas discussões ocorridas nas sessões colaborativas, nas quais os professores apresentam as várias oportunidades / situações em que desenvolveram um debate enriquecedor sobre diferenças culturais. Em relação ao desenvolvimento crítico da visão do professor sobre si mesmo, este módulo trouxe alguns avanços. Os professores passaram a se questionar até que ponto suas ações estavam sendo guiadas por ideias preconcebidas quanto à imagem que tinham de seus alunos. Se o objetivo de um professor transformador é modificar a vida dentro e fora da sala de aula, ele deve começar refletindo sobre os princípios ideológicos da sua prática e sobre como esses princípios influenciam as questões pedagógicas e, principalmente, as sociais.

No capítulo seguinte, farei a conclusão do trabalho, procurando responder às questões que motivaram esta pesquisa. Apresentarei também algumas limitações e sugestões para futuros trabalhos na área de formação de professores de português de língua estrangeira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas atuais sobre formação de professores de língua estrangeira apontam para a importância de se trabalhar o paradigma crítico-reflexivo nos aspectos teórico-metodológicos, sociais, políticos e até mesmo pessoais. No entanto, apesar de conhecedores da importância de uma formação global de professores, os cursos de professores de português para estrangeiros ainda não aderiram a um projeto que abranja todos esses elementos. Esta pesquisa surgiu, portanto, da necessidade de comprovar que é possível um desenho de curso que dê ao professor iniciante um ambiente em que possa conhecer suas crenças e suas atitudes, analisá-las à luz de teorias e aplicá-las ou modificá-las na prática. Para a sua realização, foi desenvolvido um ambiente em que os professores trabalharam de forma colaborativa desde o primeiro dia, em uma combinação direta entre a teoria e a prática.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, na primeira parte deste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram a realização do estudo, fazendo uma relação dos resultados com suas implicações para o processo de ensino / aprendizagem do português para estrangeiros. Logo a seguir, relato algumas limitações e apresento sugestões para novas pesquisas que poderão complementar os resultados obtidos neste trabalho.

### **1 As perguntas desta pesquisa**

Nesta seção, com base nos resultados apresentados nos capítulos 4 e 5, procurarei responder às seguintes perguntas:

#### **1.1 O trabalho colaborativo (dois professores em sala – Módulo 1 - e discussões entre professores e formador) auxilia o desenvolvimento da prática docente? Como?**

Os resultados obtidos por meio dos diálogos colaborativos nos encontros entre professores e supervisão apontam a importância de um trabalho em parceria para o desenvolvimento da prática docente. No módulo 1, os professores, ao lidarem com a docência pela primeira vez, tiveram o apoio de um companheiro em todos os momentos de sua prática, isto é, na preparação, aplicação e avaliação das aulas. Isso garantiu aos professores um



ambiente seguro para testar suas práticas pedagógicas, estabelecer relações diretas entre a teoria e a prática e conhecer e avaliar novas propostas de trabalhar o ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

Todos os quatro participantes fizeram uma avaliação bastante positiva no que diz respeito ao trabalho colaborativo. O fato de as duplas formadas serem tão diferentes trouxe informações que corroboram a importância do processo. A primeira dupla (Andréia e Tiago), formada por professores que se conheciam e se escolheram, apontava para o desenvolvimento do trabalho de forma mais harmoniosa, com alguns papéis já demarcados. No entanto, uma certa tensão colaborativa esteve presente durante todo o processo, o que foi bastante proveitoso para o crescimento dos envolvidos. Se não tivesse havido momentos de confronto entre os professores, dificilmente teria havido tanta oportunidade de discussão e crescimento.

A segunda dupla (Alice e Luana), formada às vésperas de começar o curso, apontava para um trabalho em que a colaboração não fluiria tão bem quanto na outra. Entretanto, ao serem vencidas as dificuldades iniciais, o trabalho mostrou-se fundamental. Foi justamente nesse ambiente tão adverso que as mudanças puderam ser mais bem percebidas. Uma das professoras mudou completamente sua forma de ver a docência de “não pretendo dar aulas jamais”, para “terei até mesmo ‘prazer’” se for trabalhar como professora. A professora Alice, que, no início, se sentia inconformada com a atitude da companheira, conseguiu ao longo do curso perceber como pôde crescer profissionalmente e mesmo pessoalmente, ao ter que lidar constantemente com alguém com quem tinha poucas afinidades iniciais (A afinidade entre elas foi se desenvolvendo ao longo do curso). As entrevistas finais dos quatro professores participantes confirmam que o trabalho em parceira e, principalmente, os encontros colaborativos foram responsáveis pelo crescimento da confiança, do conhecimento e do seu repertório de práticas.

As professoras, que deram continuidade ao curso de formação e participaram do Módulo 2, fizeram uma reflexão ao final do curso e confirmaram o que foi sendo demonstrado ao longo do semestre nas sessões colaborativas. Andréia afirma que um curso de formação que trabalha com os professores de forma reflexiva-colaborativa é de suma importância: “Eu acho que (este curso) fez toda a diferença. Eu cresci demais, melhorei muito. Nem se compara as primeiras aulas com essas últimas.” Alice confirma a importância dos nossos encontros como o espaço para debater, trocar ideias e crescer profissionalmente. Sua fala é a melhor forma de avaliação do processo:

“Eu acho que os encontros eram a melhor parte do processo. Eu acho que era quando a gente podia conversar, colocar em discussão aquilo

que a gente tinha observado, a comparar as nossas metodologias, como a gente deu uma coisa, como que demos outra. Então eu acho que os encontros eram a parte mais produtiva do processo.”  
(Entrevista final Alice – 18/09/08)

## **1.2 As crenças iniciais dos professores são modificadas ao longo do curso? Essas modificações, se houver, são acompanhadas por mudança na prática do professor?**

No início do curso, foram feitas entrevistas com os professores com o intuito de fazer um levantamento sobre suas crenças (teorias implícitas) em relação ao processo de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao longo dos dois módulos, nas sessões colaborativas e nas entrevistas finais, foi possível verificar por meio do discurso que a prática reflexiva e o trabalho colaborativo permitiram a reformulação ou a confirmação consciente de suas crenças.

O desenvolvimento do conhecimento dos professores em formação sobre metodologias de ensino de línguas e sobre si mesmos na condição de professores levaram-nos a revisitar suas crenças e a reformular várias de suas práticas pedagógicas. Com base nos diálogos e nas gravações das aulas, pude perceber três situações diferentes:

- Algumas crenças que os professores tinham originalmente foram confirmadas na sua prática. Os nossos encontros colaborativos os tornaram conscientes da sua forma de agir, acrescentando uma ligação da teoria com a prática, o que deu suporte a suas teorias pessoais. Como exemplo, cito a forma como os professores percebiam o material didático. Desde a entrevista inicial, os professores disseram ver o material, principalmente o livro didático, como base para o curso que deveria ser complementado com materiais extras, dependendo dos objetivos dos alunos. As discussões ocorridas ao longo dos dois módulos confirmaram e deram embasamento a essas crenças.
- Outra situação que ocorreu com muita frequência, principalmente no primeiro módulo, foi o fato de os professores terem uma teoria implícita sobre alguns aspectos do que consideram uma boa aula de ensino de português para estrangeiros, mas sua prática sendo oposta a essas ideias. Os nossos encontros reflexivo-colaborativos os levaram ao entendimento de suas ações e à tentativa de automonitoramento, para que suas crenças tivessem reflexo também na sua forma de agir. Um exemplo disso é os

professores acreditarem que devem alocar mais tempo de fala para o aluno. Entretanto, ao assistirem e refletirem sobre suas aulas, perceberam que estavam agindo em desacordo com suas teorias. Já ao final do primeiro módulo, era possível perceber que os professores estavam empenhados em modificar sua prática pedagógica, procurando aumentar o tempo de fala de seus alunos e diminuir o seu. O módulo 2 confirma essa direção com crença e prática ocorrendo em harmonia.

- Houve alguns casos de mudanças radicais com reformulação de conceitos e de práticas pedagógicas. Alguns professores, por exemplo, tinham uma ideia totalmente negativa de trabalhos em dupla ou em grupo, não conseguindo perceber qualquer aspecto positivo nessa prática, portanto não a utilizando em sala de aula. Os nossos encontros e discussões fizeram os professores revisitarem suas crenças e modificarem suas ações. Essa e outras mudanças aconteceram de forma gradativa ao longo dos dois módulos. Em alguns casos, a mudança na prática antecedeu a reformulação da teoria, como é o caso descrito, em que, primeiramente, os professores, motivados pelo grande número de alunos em sala, começaram a utilizar trabalhos em dupla e em grupos. A prática mostrou as vantagens e os benefícios dessa estratégia levando os professores a modificar seus conceitos. Em outros momentos, a mudança partiu da discussão de teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas mudanças, como é o caso do ensino da gramática com foco no uso e não na forma, aconteceram primeiramente no discurso do professor para ocorrerem na prática somente tempos depois.

Esses fatos confirmam as hipóteses que formulei sobre a importância de um curso de formação inicial de professores de português para estrangeiros com base na reflexão crítica e no trabalho colaborativo. Esse desenho de curso faz com que os professores revisitem e modifiquem suas crenças, com igual modificação da prática.

### **1.3 O trabalho colaborativo-reflexivo influencia a forma como os professores trabalham a imagem que os estrangeiros fazem do Brasil e dos brasileiros assim como a forma como eles próprios veem os estrangeiros?**

No Módulo 1, os professores tiveram contato com alunos de diferentes nacionalidades e com diferentes formas de enxergar o Brasil e os brasileiros, muitas delas repletas de

preconceitos e estereótipos. As nossas discussões levaram os professores, em um primeiro momento, a perceber as ideias preconcebidas desses alunos e a postura que eles assumiam em sala motivados por esses preconceitos. Um segundo passo foi o de levantar possibilidades de trabalhar essas imagens, não no intuito de mascarar a realidade, mas, ao contrário, no de confrontar as diferentes culturas presentes como um meio de transformar a vida dentro e fora de sala.

As imagens que os alunos estrangeiros têm do Brasil e dos brasileiros, em alguns casos, encontravam reflexo em alguns professores, que igualmente passavam a impressão de acreditar em uma menos valia do brasileiro. Exemplos disso, como o fato de um aluno acreditar que brasileiro não consegue aprender línguas estrangeiras e não consegue pronunciar corretamente nem mesmo o português, foram trabalhados em nossas sessões colaborativas, primeiramente com o objetivo de tornar os professores conscientes da sua própria forma de pensar. Trabalhar a forma como os próprios professores veem o Brasil e os brasileiros foi fundamental para o surgimento / crescimento de uma postura mais crítica e mais de acordo com um profissional transformador.

No Módulo 2, os professores não apenas encontraram situações para explorar a rica variedade de culturas presentes na sala de aula como criaram diversas oportunidades de participação situada entre os alunos com preocupação em desenvolver a reflexão crítica sobre si próprios e sobre o social. Um passo importante no desenvolvimento crítico-reflexivo foi investigar a própria prática para descobrir até que ponto imagens arraigadas de preconceito estavam influenciando o trabalho em sala de aula. Algumas discussões ocorreram no sentido de verificar até que ponto alunos eram tratados de forma diferenciada pela nacionalidade apresentada, como maior atenção fornecida a alunos americanos e alemães do que a chineses e sul americanos, por exemplo. Não houve consenso nesse sentido nas nossas discussões, mas o fato de termos debatido o assunto, termos pensado nessa possibilidade, já nos torna mais conscientes de nossa condição de professores de português para estrangeiros e de nossa responsabilidade no atual contexto sócio-histórico.

A análise crítica das próprias crenças e das experiências vividas como professores iniciantes em processo de formação, nos moldes apresentados, levou os professores a entender com mais clareza sua condição de professor de PLE e as implicações ideológicas dessa posição, o que gerou uma transformação tanto em uma perspectiva profissional quanto pessoal.

## **2 Limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas**

Como todo estudo, este também apresenta algumas limitações. Uma delas é o fato de dois dos quatro professores iniciais não terem continuado o curso no segundo módulo, não sendo possível, assim, fazer um acompanhamento mais detalhado da sua trajetória de formação. Outra limitação diz respeito ao número de encontros que tivemos, principalmente no primeiro módulo. Os encontros quinzenais não eram suficientes para discutir todos os aspectos da prática apontados pelos professores e pela supervisora / formadora e, igualmente, fazer uma discussão mais aprofundada dos textos teóricos sugeridos para a leitura.

As sugestões para pesquisas futuras vêm diretamente das limitações apresentadas. A primeira seria trabalhar outras turmas de formação inicial de professores de português para estrangeiros sob a perspectiva sugerida neste estudo, com um número maior de professores fazendo a transição do primeiro para o segundo módulo. A segunda sugestão é que os encontros fossem semanais desde o primeiro módulo, sendo uma semana com mais enfoque nos textos sugeridos para a leitura e, na seguinte, na prática, buscando o estabelecimento de relação direta com a teoria estudada. A continuação de estudos na área poderá fornecer mais subsídios teóricos para a criação de um modelo de desenvolvimento profissional para o professor de PLE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, J.; SHOCKLEY, B. Composing a Research Dialogue: University and school research communities encountering a cultural shift. *Reading Research Quarterly*. v. 31, n. 2. April / May / June 1996, p. 220-228. In: POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*. 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso: 12 Jun. 2007.

ALMARZA, G. G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, Donald; RICHARDS, Jack. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. 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, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade*. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em Português língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

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

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol.1, n.1, p.71-92, 2001.

BEST, J.; KAHN, J. Research in Education. In: BROWN, J. D.; RODGERS, Theodore. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. *Polifonia*. Cuiabá: Editora Universitária, ano VI, n.7, p. 119-136, 2003.

BROWN, J. D.; RODGERS, Theodore. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. *Perspectivas Contemporâneas na Formação de Professores de Português Língua Estrangeira*. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) *Tópicos em Português língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.

CELANI, M. A. A. *Ocupação ou Profissão?* Pontifícia Universidade Católica. SP. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *O professor de línguas – Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: M. G. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

COADY, J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

COSTA, S. R. R. O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos (Org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Pontes, 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. (Org.) *Cenas de Sala de Aula*, Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. *Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira*. In: CUNHA, J.; SANTOS, P.(Org.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UNB, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001. 247p.

DELL'ISOLA, R. L. P. Em busca da formação continuada do professor de português como LE: alguns parâmetros. In: JÚDICE, N. *Ensino da língua e da cultura do Brasil para Estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005. P. 9-30.

DEWEY, J. *How we think*. New York: Dover Publication, 1933.

DUTRA, D.; MELLO, H., ARAÚJO, D. R.; OLIVEIRA, J. H.; SOUZA, P. R.; OLIVEIRA, S. B.- *A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês - VIII Semana de Letras - UFOP – 2003*.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. *Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino / aprendizagem de gramática*. In: Cadernos de Resumos do 140 InPLA - PUC-SP, 2004.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação pré-serviço e em serviço de professores de língua inglesa. In: VIERA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, ArteLíngua. 2004. p. 31-43.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. *Transformation and school success: The politics of educational achievement*. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18 (4), p. 335-356, 1987.

ERICKSON, F. Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P.; SKUKAUSKAITÉ, A.; GRACE, E. *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

EVANGELISTA, H. A. *A Utilização de Feedback como Estratégia de Ensino / Aprendizagem da Escrita em Inglês como L2*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)

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

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. . O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 161-182, 2007.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n.3. p. 397-417, 1998.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. A. A avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GEBHARD, J. Models of supervision: choices. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David.(Ed.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.



GEBHARD, J.; OPRANDY, R. *Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Editora UEL, 1999.

GIMENEZ, T. *A formação de professores de Inglês: desafios da próxima década*. Boletim. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, PR, v. 40, p. 9-16, 2001.

GIMENEZ, T.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, J.; SANTOS, P. (Org.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UNB, 2002.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J. (Eds) *Research in the Teaching of the English Language Arts*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001.

GRIFFITHS, M.; TANN, S. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for teaching*. v. 18, p. 69-84, 1992.

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

HATCH, E.; BROWN, C. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HYMES, D. Critique. *Anthropology and Education Quaterly*, VII(2), 91-93. In: GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J. (Eds) *Research in the Teaching of the English Language Arts*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001.

JESUS, A.; MELLO, H.; DUTRA, D. P. Promoting innovative practices through reflective collaboration. In: MCGARRELL, H. (Org.) *Language Teacher Research*. Alexandria: TESOL, 2007, p. 95-112.

JOHNSON, K. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, v.10, n.4, p.439-452, 1994.

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

JORGE, M. L. S. *Novas perspectivas na formação de professores de inglês: a formação do profissional reflexivo*. Belo Horizonte: III Congresso da Associação de Professores

de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG, Anais, Belo Horizonte, 2001.

JORGE, M. L. S. O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).

JÚDICE, N.; AMORIM, R.; SILVA, R. O ensino de português para estrangeiros: uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional. In: JÚDICE, N. (Org.) *O ensino de português para estrangeiros*. Ciclo de Palestras. Rio de Janeiro: Eduff, 1996.

JÚDICE, N. Convergências e divergências culturais no ensino de português para estrangeiros. In: JÚDICE, N. (org.) *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University, 2003.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, L. (Org.) *O ensino de português para estrangeiros*. São Paulo: Pontes, 1997.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et a (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. P. 79-93.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press. 1975. (capítulo 3)

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

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et a (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. P. 17-33.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula uma visão êmica*. Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

MENDES, E. *Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE)*. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) *Tópicos em Português língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.

MEYER, R. M. B. *Cultura Brasileira e Língua Portuguesa: do estereótipo à realidade*. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) *Tópicos em Português língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.

MEYER, R. M. B. *Um Balanço do Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) na PUC-Rio: 40 anos de ensino, 15 anos de pesquisa*. In: ALBUQUERQUE, A.; MEYER, R. M. B. (Org.) *Olhar Plural - Trajetória Comum Português para Estrangeiros na PUC-Rio*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2009.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.6, n.3, p. 495-517, set / dez, 2006.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).

OLIVEIRA, S. B.; DUTRA, D. P. *Construindo e transformando os processos conceituais: ações para o desenvolvimento do professor*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)

PESSOA, R. R. *A Reflexão como Instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).

PAJARES, M. F. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*. 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso: 12 Jun. 2007.

RICHARDS, J. C. *Beyond Training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.; HO, B. Reflective thinking through journal writing. In: RICHARDS, Jack C. *Beyond Training*. New York: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATTH. (Org.) *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

- SAGOR, R. *How to Conduct Collaborative Action Research*. Virginia: ASCD, 1993.
- SANTOS, V. M. X. Aprendendo a ensinar o Português como Língua Estrangeira. Algumas considerações e reflexões. In: CUNHA, J. e SANTOS, P.(Org.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UNB, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 4. ed. , 1994.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, M. P. G. O. Resenha do livro de SOMMERMAN, Américo.(2006). Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. 75 pp, ISBN 85-349-2453-8. Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, jun. 2006.
- SILVEIRA, R. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino / aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, Regina (Org.) *Português Língua Estrangeira – perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v.29, n.2, p.267-300, 1992.
- SÓL, V. S. A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. (Dissertação, Mestrado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. The Genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981, p.189-240.
- VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ªed., 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflexive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WASSER, J. D., BRESSLER, L. Working in the Interpretive Zone: Conceptualising Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, v. 25, n. 5, p. 5-15, 1996. In: POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. In: *National Conference of the Australian Association for Research en Education*. 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso: 12 jun. 2007.

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

## APÊNDICES

**APÊNDICE A****FICHA DO PROFESSOR**

NOME \_\_\_\_\_  
IDADE \_\_\_\_\_  
FORMAÇÃO \_\_\_\_\_

**Informações gerais e sobre o professor**

1. Você fala uma língua estrangeira? Qual? Quanto tempo estudou(a)?

---

---

---

---

2. Já trabalhou como professor de língua? Relate sua experiência.

---

---

---

---

3. Pense em um professor que você teve e que você admira. Por que você o admira?

---

---

---

---

4. Pense em um professor que você teve e que não gostou. Quais os motivos de você não ter gostado deste professor?

---

---

---

---

5. Que tipo de professor você gostaria de ser?

---

---

---

---

6. Que tipo de capacitação você acredita que os professores devem ter?

---

---

---

---

### **Informações sobre o Português**

1. Você acredita que o português é mais difícil de aprender que outras línguas? Por quê?

---

---

---

---

2. Na sua opinião, quais são os aspectos mais difíceis na aprendizagem do português (ex. gramática, vocabulário, pronúncia)?

---

---

---

---

3. Qual variante da língua você acha que deveria ser ensinada (padrão, informal, do sul, etc)?

---

---

---

---

4. Você acredita que é importante falar português como um nativo?

---

---

---

---

5. Na sua opinião, como é o português se comparado a outras línguas?

---

---

---

---

6. Que atitudes você pensa que os alunos associam com o português?



---

---

---

---

---

7. Você acredita que o português tenha características que o diferenciam das outras línguas?

---

---

---

---

---

### **Informações sobre a aprendizagem**

1. Como você define aprendizagem?

---

---

---

---

---

2. Quais são as melhores formas de aprender uma língua?

---

---

---

---

---

3. Que tipos de exposições à língua mais facilitam a aprendizagem?

---

---

---

---

---

4. Que papéis você espera que seus alunos assumam em sala de aula?

---

---

---

---

---

### **Informações sobre o ensino**

1. Como você vê seu papel em sala de aula?

---

---

---

---

2. Que métodos de ensino você espera implementar em sua sala de aula?

---

---

---

---

3. Como você definiria um ensino eficaz?

---

---

---

---

4. Você já ouviu falar em pedagogia crítica? Explique.

---

---

---

---

### **Informações sobre o programa e o currículo**

1. Na sua opinião, quais são os elementos mais importantes em um programa de ensino de língua eficaz?

---

---

---

---

2. Qual deve ser o papel do livro texto e dos materiais de ensino em um programa de ensino de língua?

---

---

---

---

3. Você considera que objetivos instrucionais são úteis no ensino?

---

---

---

---

---

4. Como você decide o que você vai ensinar?

---

---

---

---

---

5. Até que ponto seu ensino é baseado nas necessidades dos seus alunos?

---

---

---

---

---

6. Qual é o papel da cultura no ensino do português como língua estrangeira?

---

---

---

---

---

### **Informações sobre a avaliação e o erro**

1. Você acredita que a avaliação deve verificar as macro-habilidades (escrita, fala, leitura e compreensão oral) e as micro-habilidades (vocabulário, pronúncia, gramática, etc)?

---

---

---

---

---

2. Você acredita que deve cobrar nas avaliações todo o conteúdo ministrado no semestre?

---

---

---

---

---

3. Na sua opinião, o professor deve corrigir todos os erros dos seus alunos?

---

---

---

---

---

4. Qual é a sua opinião a respeito da repetição na aprendizagem?

---

---

---

---

---

5. Qual tipo de atividade você considera mais eficiente: individual, em duplas ou em grupos?

---

---

---

---

---

6. Durante uma aula, quem deve passar mais tempo falando?

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE B**

**QUESTÕES PARA GUIAR A REFLEXÃO NAS ANOTAÇÕES NO DIÁRIO**

Questões sobre o que aconteceu durante a aula

*Questões sobre o ensino*

1. Você atingiu os objetivos que você tinha planejado?
2. Que materiais você usou? Eles foram eficientes?
3. Que técnicas você usou?
4. A sua aula foi centrada no professor?
5. Que tipo de interação aluno-professor ocorreu?
6. Aconteceu alguma coisa divertida ou não usual?
7. Você teve problemas com a aula?
8. Que tipo de tomada de decisão você utilizou?
9. Você fez alguma coisa diferente do que estava planejado no seu plano de aula? Se fez, por quê? As mudanças melhoraram ou pioraram a situação?
10. Quais partes da aula foram mais bem sucedidas?
11. Quais partes da aula não foram bem sucedidas?
12. Você daria esta aula de forma diferente se fosse dá-la novamente?
13. Sua filosofia de ensino se refletiu na sua aula?
14. Você descobriu alguma coisa nova sobre o ensino?
15. Que mudanças você acha que você deveria fazer no seu ensino?

*Questões sobre os alunos*

1. Você deu atenção a todos os seus alunos hoje?
2. Os alunos contribuíram ativamente na aula?
3. Você atendeu às diferentes necessidades dos seus alunos?
4. Você acha que seus alunos se sentiram desafiados pela aula?
5. O que você acha que seus alunos realmente aprenderam na aula hoje?
6. O que eles mais gostaram da aula?
7. Houve algum aspecto da aula do qual os alunos não gostaram?

*Questões sobre seu papel como professor de português LE*

1. Qual é a fonte principal das minhas idéias sobre o ensino de língua?
2. Em que ponto eu estou no meu desenvolvimento profissional?
3. Como eu estou me desenvolvendo como um professor de língua?
4. Quais são meus pontos fortes como professor de língua?
5. Quais são minhas limitações atuais?
6. Há contradições no meu ensino?
7. Como eu posso melhorar meu ensino de língua?
8. Como eu estou ajudando meus alunos?
9. Que satisfação ser professor de língua me dá?
10. Eu encorajo meus alunos a ter uma postura mais crítica?

**DIÁRIO**

Aulas: 1/2

Data: \_\_\_\_\_

Objetivo(s) alcançado(s):     sim                     não                     em parte

Pontos positivos:

---

---

---

---

---

Pontos negativos:

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

---

---

Sugestões:

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C**  
**PLANO DE AULA**

**A – Descrição da turma**

Nível: Avançado – conversação

**B – Trabalho recente**

--

**C – Objetivos**

--

**D – Conteúdo**

<b>Objetivo 1: Tempo estimado</b>
a) Contexto:
b) Organização da atividade:
c) Material:
d) Língua:
e) Problemas possíveis:

<b>Objetivos 2: Tempo estimado:</b>
a) Contexto:
b) Organização da atividade:
c) Material:
d) Língua:
e) Problemas possíveis:

## APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

Pesquisa: A influência da Prática Reflexiva e do Trabalho Colaborativo sobre o desenvolvimento da formação pedagógica de professores de português como língua estrangeira<sup>49</sup>

Pesquisadora: Anelise Fonseca Dutra

Orientadora: Regina Péret Dell'Isolla

### CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA (Professor)

Este projeto visa promover a formação do professor de Português como Língua Estrangeira e investigar como esse processo ocorre por meio da reflexão da prática pedagógica e de um trabalho colaborativo entre os professores.

Pedimos sua permissão para que:

- sua aula seja filmada pela pesquisadora;
- as discussões em grupo sejam gravadas em áudio;
- os dados –filmagens, gravações, diários – sejam utilizados em artigos e apresentações acadêmicas;
- as gravações contendo suas aulas sejam mantidas pela pesquisadora.

É de responsabilidade da pesquisadora o sigilo do seu nome verdadeiro. Para tanto será utilizado, em artigos e publicações, um nome fictício escolhido por você.

Estando de acordo com o acima proposto, assino o presente documento consentindo com minha participação no projeto acima descrito.

Professor/Participante

Pesquisador

Local e data:

---

<sup>49</sup> Esse título era provisório e foi trocado pelo atual: O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira.



## APÊNDICE E

As transcrições dos diálogos das sessões colaborativas, assim como das entrevistas iniciais e finais se encontram no CD que acompanha esta pesquisa. Elas estão divididas em quatro pastas:

1. Módulo 1 – sessões colaborativas
2. Módulo 1 - entrevistas finais
3. Módulo 2 – sessões colaborativas
4. Módulo 2 – Entrevistas finais.