

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Cláudia de Paula Rocha

**PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA COORDENAÇÃO
REFLEXIVO-CRÍTICA**

Taubaté – SP
2007

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Cláudia de Paula Rocha

**PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA COORDENAÇÃO
REFLEXIVO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Taubaté, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Maternal, sob a orientação da Professora Doutora Tania Regina de Souza Romero.

Taubaté – SP
2007

R672p Rocha, Maria Cláudia de Paula
Percurso de aprendizagem na coordenação reflexivo-crítica
/ Maria Cláudia de Paula Rocha.- 2007.
155f.

*Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.*
*Orientação: Profª Drª Tânia Regina de Souza Romero,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.*

1. *Reflexiva crítica.* 2. *Diários.* 3. *Sessões reflexivas.* I. *Título*

MARIA CLÁUDIA DE PAULA ROCHA

PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA COORDENAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Taubaté, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, área de concentração Língua Maternal, sob a orientação da Professora Doutora Tania Regina de Souza Romero.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais, Sérgio e Nilcéa, pela educação que me deram, por me mostrarem o valor do estudo e por me apoiarem nesta pesquisa.

Agradecimento especial

À Profª Drª Tania Regina de Souza Romero, pela orientação neste trabalho, pela troca de experiências e pela colaboração para o desenvolvimento do meu processo reflexivo-crítico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre se mostrou presente nos momentos calmos e mais difíceis da produção deste trabalho.

A todos os professores e funcionários da UNITAU, em especial à Patrícia, por sua infindável boa vontade e pelo apoio constante.

Aos colegas do curso de mestrado, pelo companheirismo.

À Anna Renata, pela participação conjunta neste processo de reflexão.

A todos os funcionários da Victoria School, em especial à Vivian, pelo apoio, pela confiança que em mim depositaram e pela compreensão das minhas ausências.

À professora Lara, pela participação e colaboração nesta pesquisa.

Ao Toninho, pelo incentivo à realização deste trabalho e pelas palavras de apoio.

À minha irmã, Maria Célia, por estar sempre ao meu lado nos momentos bons e ruins, apoiando-me e incentivando-me a não parar nunca, e também pelo apoio técnico que tanto me ajudou durante a pesquisa.

Aos meus pais, Sérgio e Nilcéa, e aos meus irmãos, Renato e Luís Fernando, por me escutarem nos momentos de dificuldade.

À Marialva, pelas estadias, pelo companheirismo e pelo bom humor.

À Cida, pelo incentivo e pela colaboração neste trabalho.

A todos os amigos que, pelo menos uma vez, me perguntaram: “Como vai a sua dissertação?”.

*Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.*

Provérbio Chinês

RESUMO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores de Línguas, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), mais especificamente no Projeto de Auto-avaliação do Educador de Línguas. Nele, o objetivo é analisar o desenvolvimento reflexivo-crítico de uma professora de inglês em formação, bem como a atuação da coordenadora-pesquisadora na tentativa de conduzi-la ao processo de reflexão crítica, com base nos diários de aulas e em sessões reflexivas, das quais ambas participam. Trata-se de uma pesquisa de cunho colaborativo, baseada em Magalhães (2004), cujas vertentes teóricas se embasam no sociointeracionismo proposto por Vygotsky (1994) e nos princípios da reflexão crítica apresentados por Smyth (1992) e discutidos por Romero (1998), Liberali (1999), Araújo (2006), entre outros. Os dados foram coletados dentro do ambiente de trabalho das participantes durante um ano. Os diários de aula e a transcrição das sessões reflexivas foram selecionados e divididos em quatro momentos distintos, analisados lingüisticamente com base nos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985). Na discussão dos dados, verificou-se que o processo de reflexão crítica, conforme explicitado por Smyth, não ocorreu. Mas houve transformação na escrita dos diários da professora, levando a crer que existiu um encaminhamento nessa direção.

Palavras-chave: reflexão crítica, diários, sessões reflexivas

ABSTRACT

This work is inserted in the research line of teacher's formation, developed in the Applied Linguistics program at Unifap, in line with the project of self-evaluation of teacher's formation. The aim of this research is to analyze the development of critical reflection of an in-training English teacher, as well as the performance of the researcher-coordinator in trying to take this teacher to the critical reflection process based on class diaries and reflective sessions between both participants. It is a collaborative research based on Magalhães (2004), in which the theoretical lines are based in the sociointeracionism proposed by Vygotsky (1994) and in the principle of critical reflection presented by (1992) and discussed by Romero(1998), Liberali (1999), Araújo (2006), among others. The data was collected in the work environment of both participants during a year. The class diaries and the transcription of the reflexive sessions were selected and divided in four different moments. They were linguistically analyzed based on the theories of the Systemic Functional Grammar (HALLIDAY, 1985). It was verified in the data discussion that the process of critical reflection, based on Smyth, did not occur. But there was some transformation in the teacher's writing in her diaries, making it possible to believe that there was a way to the direction of critical reflection.

Key-words: critical reflection, diaries, reflexive sessions

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	13
1 Fundamentação teórica	25
1.1 <i>Construção do conhecimento</i>	27
1.1.1 <i>Behaviorismo</i>	28
1.1.2 <i>Cognitivismo</i>	31
1.1.3 <i>Sociointeracionismo</i>	34
1.2 <i>Teorias de aprendizagem</i>	37
1.3 <i>Reflexão</i>	39
1.3.1 <i>Reflexão e formação contínua de professores</i>	40
1.3.2 <i>Coordenador pedagógico e reflexão</i>	41
1.3.3 <i>Tipos de reflexão</i>	43
1.3.4 <i>Formas de ação da reflexão crítica</i>	46
1.3.5 <i>Instrumentos para a reflexão crítica</i>	49
2 Metodologia de pesquisa	58
2.1 <i>Escolha da metodologia</i>	60
2.2 <i>Contexto da pesquisa</i>	63
2.3 <i>Caracterização dos participantes</i>	66
2.4 <i>Corpus</i>	68
2.5 <i>Métodos de coleta de dados</i>	69
2.6 <i>Procedimentos de análise de dados</i>	70
3 Instrumento de análise lingüística	76
3.1 <i>Gramática Sistemico-Funcional</i>	78

4 <i>Discussão dos dados</i>	86
4.1 <i>Marcas lingüísticas de reflexão crítica no diário da professora</i>	89
4.1.1 <i>Primeiro momento</i>	89
4.1.2 <i>Segundo momento</i>	96
4.1.3 <i>Terceiro momento</i>	107
4.1.4 <i>Quarto momento</i>	122
4.2 <i>Desenvolvimento reflexivo-crítico da Professora</i>	129
 <i>Considerações Finais</i>	 133
 <i>Referências Bibliográficas</i>	 138
 <i>Anexos</i>	 143
<i>Anexo A</i>	144
<i>Anexo B</i>	145
<i>Anexo C</i>	150
<i>Anexo D</i>	157

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1- Síntese dos estudos em escolas de línguas.....</i>	<i>16</i>
<i>Quadro 2- Caracterização das participantes.....</i>	<i>68</i>
<i>Quadro 3- Resumo do aporte teórico.....</i>	<i>71</i>
<i>Quadro 4- Relação das formas de ação do processo reflexivo e características</i> <i>Linguísticas</i>	<i>83</i>
<i>Quadro 5- Relação das formas de ação do processo reflexivo e características</i> <i>linguísticas (com alterações sugeridas pela pesquisadora).....</i>	<i>85</i>

Introdução

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa de formação de professores de línguas desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté, mais especificamente no projeto de Auto-avaliação do Educador de Línguas. A pesquisa, com base colaborativa, foca a atuação da coordenadora e pesquisadora na promoção de reflexão crítica, em trabalho desenvolvido junto com uma professora de inglês em formação, por meio de seu diário de classe. Tomou-se por base as diferentes visões de reflexão propostas por Van Manen (1977, apud Liberali e Zyngier, 2000, p.9), a saber, reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. A partir da análise das reflexões em diários elaborados pela professora e sessões reflexivas, de que participam a professora e a coordenadora-pesquisadora, procurou-se verificar possíveis indícios de reflexão crítica. A reflexão crítica, conforme detalhado adiante, é vista como forma de conscientização que pode contribuir para a transformação e o crescimento profissional, possibilitando aos participantes engajarem-se em um processo crítico reflexivo e desenvolverem estratégias que os levem a avaliar sobre sua prática a partir do entendimento de seu discurso.

A relação entre teoria e prática tem sido bastante discutida em processos de ensino e aprendizagem de línguas. Muitas vezes, verifica-se que uma aparece dissociada da outra, e a reflexão crítica sobre o processo pedagógico como um todo nem sempre encontra espaço para ocorrer. Assim, o professor, geralmente,

torna-se um mero transmissor de conhecimentos, repetidor de certezas testadas no passado, sem desenvolver a criticidade necessária para sua formação.

Nesse contexto, diversos pesquisadores, nas últimas duas décadas, têm se preocupado em estudar a formação de professores de línguas, no intuito de contribuir para um processo educacional mais reflexivo e colaborativo, em que teoria e prática não sejam mais consideradas de forma dicotômica. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Liberali (1994); Gervai (1996); Romero (1998); Polifemi (1998); Melão (2001); Estefogo (2001) e Ortale (2003), os quais se detiveram, principalmente, na análise da interação entre coordenadores e professores de língua estrangeira (LE), tendo em vista a transformação do educador em um profissional reflexivo e crítico diante de sua prática pedagógica. Além desses, destaca-se o trabalho de Araújo (2006), que, embora não se volte para o contexto de ensino de LE, está embasada no sócio-interacionismo proposto por Vygotsky e traz a análise de práticas discursivas de uma coordenadora pedagógica e duas professoras do Ensino Médio, com o objetivo de levá-las a desenvolver um processo de reflexão crítica.

O quadro a seguir mostra pesquisas com o foco na interação coordenador-professor em contexto de escola de idiomas.

<i>ESTUDOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE LÍNGUAS</i>	
<i>Foco da interação:</i>	<i>Coordenador - Professor</i>
<i>Estudos:</i>	<p><i>Liberali, 1994.</i></p> <p><i>Gervai, 1996.</i></p> <p><i>Romero, 1998.</i></p> <p><i>Polifemi, 1998.</i></p> <p><i>Melão, 2001.</i></p> <p><i>Estefogo, 2001.</i></p> <p><i>Ortale, 2003.</i></p>

Quadro 1 – Síntese dos estudos em escolas de línguas

Liberali (1994) pesquisou coordenadores e professores ao desempenhar o processo reflexivo, enfocando o papel do coordenador ao criar oportunidades de reflexão crítica em trabalho de dissertação de Mestrado intitulado “O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor”. O trabalho de Liberali, assim como este, investigou como o coordenador trabalha com o professor para ajudá-lo

a se tornar mais reflexivo sobre sua prática e como a linguagem do coordenador, como criador de oportunidades para transformação, pode atuar no processo reflexivo do professor. Os trabalhos também se assemelham por estudarem a interação entre professor e coordenador como um processo colaborativo. A análise dos dados mostrou a transformação gradual da professora, mostrando a importância do coordenador como criador de oportunidades para mudanças.

Gervai (1996), em sua dissertação de Mestrado, “Formação de professores no contexto de uma escola de línguas”, examinou como a coordenação, em interação com professores, pode criar oportunidades de reflexão e construção de conhecimento para a transformação do professor de língua estrangeira em um profissional auto-reflexivo. Esse trabalho também analisa a interação coordenador-professor em um contexto colaborativo no intuito de criar oportunidades de reflexão e construção de conhecimento. Concluiu-se que a seleção e treinamento de professores não ofereceram oportunidade para formação crítica de professores, apesar do contexto colaborativo entre professor e coordenadora.

Romero (1998) em sua tese de Doutorado “A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?” fez uma análise de seu trabalho de atuação como coordenadora pedagógica de uma escola de línguas, em que o propósito era gerar um relacionamento colaborativo entre a professora e coordenadora e reflexão crítica sobre a prática da professora e a prática da coordenadora. Baseando-se na Gramática Sistêmico-funcional como apoio na identificação de indícios lingüísticos do processo reflexivo crítico, a autora conclui que através da participação colaborativa entre a professora e coordenadora houve reflexão crítica no final do processo.

Polifemi (1998) tem como foco de estudo seu trabalho como consultor pedagógico de uma rede de franquias de escolas de línguas. Neste trabalho o contexto foi a interação entre o consultor e o coordenador com objetivos semelhantes aos estudos com foco na interação coordenador-professor. Esta dissertação de Mestrado foi intitulada “Desenvolvimento de Coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo”. Os resultados deste estudo mostram que através da interação com o pesquisador o coordenador teve oportunidade de entender como interagiu com seus professores para poder buscar a transformação de sua prática.

Melão (2001) em seu trabalho de Mestrado “Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas” deu enfoque à sua prática enquanto coordenadora pedagógica de uma escola de línguas em interação com duas professoras de inglês para crianças, sendo seu objetivo investigar, sob uma perspectiva sócio-interacionista, as representações das professoras sobre ensinar/aprender e se estas se modificaram ao final do processo de formação. O estudo concluiu que houve alterações no planejamento e na maneira das professoras conduzirem as aulas e que estas mudanças tiveram relações com as interações entre as professoras e a pesquisadora durante as sessões reflexivas.

Estefogo (2001) discute como as práticas de sala de aula dos professores de língua estrangeira podem ser reveladas e transformadas a partir de oportunidades de reflexão crítica criadas pelo próprio pesquisador em sessões reflexivas nas quais as aulas das professoras eram discutidas e analisadas. Seu trabalho de Mestrado intitulou-se “Reflexão crítica: caminhos para novas ações”. Nos resultados dessa pesquisa identificou-se oportunidades de transformação e

reflexão na prática dos professores apesar do pesquisador reconhecer ter perdido várias oportunidades de fazer com que os professores refletissem.

Ortale (2003) em sua tese de doutorado “Quando o foco é a formadora...conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira”, teve como objetivo compreender a prática formadora a partir de um olhar crítico e interpretar como se constroem os conflitos originados neste contexto. Os resultados mostraram que o processo de formação é formado por movimentos “pendulares”, ou seja, as mudanças descritas pela professora de língua estrangeira sobre sua prática várias vezes retornam como dificuldades a serem solucionadas.

Seguindo essa tendência, nesta pesquisa, pretende-se analisar o desenvolvimento reflexivo-crítico de uma professora de inglês em formação, bem como a atuação da coordenadora-pesquisadora na tentativa de conduzi-la ao processo de reflexão crítica. Na investigação, parte-se da visão sociointeracionista de Vygotsky (1930/1994), na qual o ser humano se constitui por meio da colaboração com o outro, tendo a linguagem como instrumento essencial à construção do conhecimento e à formação dos indivíduos.

A noção de colaboração é bastante significativa neste trabalho, pois, segundo Magalhães (2004, p.75), trata-se de um processo que “pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. Colaborar significa, portanto, agir para possibilitar que os participantes tornem seus processos mentais mais claros, expliquem,

demonstrem, para que se coloquem, aos outros participantes, oportunidades de questionar, expandir e recolocar o que foi posto em negociação.

No processo colaborativo de formação do educador, deve-se, então, prestar especial atenção à linguagem, não só em razão de sua função comunicativa, mas principalmente por ser ela um instrumento que provoca, desperta, constitui e transforma pensamento, ações, enfim, identidades (CASTRO & ROMERO, 2005). Nessa perspectiva, para que o profissional em formação se torne crítico diante de sua prática, deve realizar alguns atos cognitivos essenciais, a saber: questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual (KINCHELOE, 1997, apud CASTRO & ROMERO, 2005).

Assim, a linguagem, usada com critério, é a base para a reflexão. De acordo com Vygotsky (1930/1994) ela consiste em um sistema simbólico fundamental para todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o pensamento e a ação. Por meio dela, o homem pode lidar com objetos do mundo exterior mesmo que eles estejam ausentes; pode analisar, abstrair e generalizar as características de eventos e objetos. Além disso, ela tem a função de comunicar, o que garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências compartilhadas por determinado grupo social por meio da interação (REGO, 2000).

A proposta desta pesquisa surgiu, principalmente, devido à dificuldade encontrada pela pesquisadora na contratação de professores para lecionar em um instituto particular de ensino de línguas estrangeiras, do qual é coordenadora, professora e proprietária. O instituto precisa encontrar profissionais com fluência no idioma a ser ensinado e com a devida formação didática e, nesse sentido, além

*de se basear na análise de *Curriculum Vitae* enviados para a escola, a procura por profissionais também é realizada em uma faculdade de Letras com habilitação em Português/Inglês de um município vizinho. Essa procura acaba, na maioria das vezes, sendo em vão, pois os profissionais formados ou em formação no citado curso de Letras não sabem o suficiente da língua estrangeira que se dispõem a lecionar ou, ainda, não apresentam formação didática adequada para o ensino de LE. Tais constatações vão ao encontro da discussão de Celani (2003, p.20), que afirma:*

A experiência de vários anos de trabalho na área de ensino-aprendizagem de inglês e na formação do profissional para esse tipo de ensino, tanto em nível de pré-serviço quanto de formação contínua, revela o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, como pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa. Esse fato se deve a várias razões, entre elas, tanto a qualidade deficiente da formação do docente em geral, como, até recentemente, uma compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, muitos dos professores entrevistados pela escola decidem estudar no próprio instituto para se aperfeiçoarem, e o instituto, por sua vez, acaba contratando profissionais sem nenhuma formação didática, mas com fluência no idioma a ser ensinado. Eles precisam, portanto, ser formados no próprio ambiente de trabalho.

A falta de formação profissional específica dos professores de LE pode ser verificada em outros institutos de idiomas. Segundo Ortale (2003, p.3) para muitos, “ser professor de línguas” representa “uma atividade a mais”, muitas vezes uma maneira de continuar em contato com sua língua materna, no caso de o professor ser nativo, ou com a língua estrangeira, no caso de ter morado no país da língua-alvo. Isso acaba reforçando a crença equivocada de que saber falar uma língua

significa também saber ensiná-la. O conhecimento lingüístico por parte do professor é fundamental, mas não se pode negar a importância da competência para o ensino, da formação didática. Em outras palavras, o conhecimento lingüístico do professor não é garantia de uma boa prática em sala de aula.

Considerando tais observações, a instituição onde esta pesquisa ocorre oferece um programa de formação contínua de professores, que se inicia logo após a sua contratação. Em fase inicial, o programa é baseado em conhecimento lingüístico e desenvolvimento de habilidades: ler, escrever, compreender e falar. Nesse momento, há a apresentação do projeto político-pedagógico da escola, que se baseia nas necessidades reais de seus alunos, ou seja, privilegia o propósito pelo qual o estudante procurou um curso de língua estrangeira. Ainda nesse primeiro momento, apresentam-se os materiais didáticos adotados pela escola, bem como se propõe a análise dos mesmos, que deve ser realizada conjuntamente com os professores contratados, com os professores da escola já em exercício e com a coordenação. O objetivo da análise conjunta é levar todos a uma reflexão sobre o material a ser usado para lecionar a língua estrangeira.

Na segunda fase, os profissionais contratados devem observar as aulas daqueles que já lecionam no instituto e, na terceira, já começam a lecionar, participando de reuniões semanais de trinta minutos de duração com a coordenação da escola. Nas reuniões, os docentes apresentam suas dúvidas, suas dificuldades e os sucessos alcançados e a coordenadora procura levá-los a questionar e refletir sobre sua prática. Essas reuniões semanais acontecem dentro do horário de trabalho do professor, que é remunerado por sua participação.

Nesta pesquisa, a professora em formação é estudante de Biologia e não é graduada em Letras. No momento da coleta de dados, ela atuava no instituto de línguas há dois anos e todo o seu processo de formação se deu quando exercia sua função pedagógica. Observa-se que, além de desenvolver seu trabalho como professora, ela era aluna do curso de preparação para o exame de Cambridge no mesmo instituto, desempenhando, também, o papel de estudante.

Para a coleta de dados, a coordenadora-pesquisadora pediu à professora que escrevesse um diário das aulas ministradas para o grupo com que mais tinha dificuldades em desenvolver seu trabalho. O diário foi discutido por ambas em sessões reflexivas semanais, nas quais a coordenadora procurava fazer perguntas à professora para promover a reflexão crítica. Destaque-se que o papel da coordenadora era de colaboradora e não de fiscal do trabalho da professora.

Considerando-se a situação acima descrita, o objetivo neste estudo é compreender como a coordenadora-pesquisadora realiza o trabalho de formação de professores e, ainda, verificar quais as suas conseqüências. No intuito de alcançá-lo, parte-se das seguintes perguntas de pesquisa:

1 - Que marcas lingüísticas de reflexão crítica podem ser encontradas no diário da professora?

2 - Houve desenvolvimento reflexivo-crítico da professora?

Optou-se pelo diário como instrumento de pesquisa considerando-se o fato de que, ao elaborá-lo, o professor não só descreve suas ações pedagógicas, mas também tem a oportunidade de interpretá-las (Zabalza, 1994). Conforme

mencionado anteriormente, o diário é discutido pela professora em formação e pela coordenadora-pesquisadora em sessões reflexivas colaborativas, as quais constituem oportunidade de interação entre ambas.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se a FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA que embasou o trabalho de investigação, enfocando-se o processo de construção de conhecimento por meio das principais teorias de ensino e aprendizagem de línguas; as abordagens relacionadas ao ensino de línguas e o processo de reflexão crítica na formação de professores. No segundo, revela-se a METODOLOGIA DE PESQUISA, apresentando-se o contexto de investigação, a caracterização dos participantes, a coleta de dados e os procedimentos de análise. No terceiro, apresenta-se o INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS, evidenciando-se a Gramática Sistêmico-Funcional como ferramenta que auxilia a análise da linguagem no contexto em que é usada. No quarto, apresentam-se a ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS OBTIDOS.

Acredita-se que este estudo é relevante para a formação de professores de LE, visto que, no Brasil, segundo informações coletadas informalmente em vários institutos de idiomas particulares, contrata-se profissionais que, apesar de serem fluentes no idioma a ser ensinado, não apresentam a formação didática necessária para atuarem em sala de aula. Desse modo, os resultados obtidos na pesquisa podem auxiliar os institutos no aprimoramento pedagógico desses educadores.

_____ *Capítulo 1 – Fundamentação teórica*

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa o presente estudo. Primeiramente, enfoca-se o processo de construção do conhecimento por meio de três teorias de ensino e aprendizagem: Behaviorismo, Cognitivismo e Sociointeracionismo. Entre elas, privilegia-se o Sociointeracionismo, em função de essa perspectiva teórica ser a que mais se coaduna com a perspectiva da reflexão crítica, conforme indicam estudos de Romero (1998); Liberali (1999); Castro (1999); Araújo (2006); Reis (2006), entre outros. Na seqüência, explicitam-se as abordagens relacionadas ao ensino de línguas e, por fim, trata-se do processo de reflexão crítica na formação de professores. Nesse sentido, como o objetivo desta pesquisa é verificar se as intervenções¹ da coordenadora-pesquisadora podem propiciar indícios de reflexão crítica no trabalho da professora em formação, discute-se a reflexão crítica como possível transformadora das práticas pedagógicas.

¹ Cabe ressaltar que embora a palavra intervenção tenha conotação política questionável em função da época da ditadura, aqui é entendida como uma forma de atuação de um dos interagentes na interação.

1.1 Teorias de aprendizagem e construção de conhecimento

*Bruner (2001) explica que todas as pessoas nascem predispostas à aprendizagem, que se inicia logo nos primeiros anos de vida, com o auxílio de pais, babás, parentes e amigos, embora eles “talvez não consigam verbalizar seus princípios pedagógicos” (Bruner, 2001, p. 54). A esses indivíduos o autor atribui a constituição da *pedagogia popular*, formada por teorias leigas que vão se formando sem questionamento ao longo do processo de constituição da pessoa. Ele salienta que, ao se elaborar teorias sobre a prática da educação, é importante que se leve em consideração essa pedagogia, uma vez que o ser humano já a carrega consigo.*

Contudo, além de considerar as teorias populares, o educador, obviamente, deve estar familiarizado com as principais teorias científicas de ensino e aprendizagem, pois elas podem auxiliar na compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos. Staub (2004) salienta que tais teorias possibilitam ao professor adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe conduzirão ao alcance dos objetivos do ensino.

Tendo em vista essas observações, apresentam-se, a seguir, as três principais teorias de ensino e aprendizagem e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

1.1.1 Behaviorismo

O Behaviorismo tem origem na escola positivista, a qual influenciou profundamente o ensino de línguas no mundo todo, conforme destacam Williams e Burden (2002). Nessa ótica, ressalta-se a preocupação com os aspectos observáveis do comportamento, desprezando-se a análise de outros aspectos da conduta humana, tais como raciocínio, desejos e sentimentos (DAVIS & OLIVEIRA, 1994). Em outros termos, aceita-se somente o que pode ser visto de forma concreta ou o que pode ser mensurado. Por conseguinte, toda forma de aprendizagem e de construção de conhecimento passa a ser considerada como condicionamento, conforme demonstra a teoria do russo Pavlov, na qual se apresenta a conexão S-R-R (iniciais em inglês para estímulo – resposta - reforço). Para ele, ensinar consiste no fornecimento do estímulo apropriado ao aluno, a fim de que ele responda adequadamente (WILLIAMS & BURDEN, 2002).

Skinner, psicólogo norte-americano, torna-se o grande defensor do Behaviorismo, ao desenvolver a premissa de que a aprendizagem é resultado mais de fatores ambientais do que genéticos, destacando a importância do reforço (WILLIAMS & BURDEN, 2002). O estudioso acredita que, caso o comportamento correto seja reforçado, ele voltará a ocorrer e que os resultados negativos, por sua vez, devem ser punidos para não serem repetidos. Dessa maneira, os acertos devem ser premiados e os erros evitados e repreendidos, resultando, assim, no processo estímulo-resposta-reforço.

Williams e Burden (2002) observam que, ao se voltar para a instrução em educação, Skinner sugere quatro procedimentos que auxiliarão no aprimoramento do processo educacional:

- *os professores devem deixar claro o que vão ensinar;*
- *as tarefas devem ser divididas em pequenos passos seqüenciados;*
- *os alunos devem trabalhar cada um a seu ritmo, por meio de programas individualizados de aprendizagem;*
- *a aprendizagem deve ser programada para incorporar os procedimentos acima e oferecer um reforço positivo imediato baseado em aproveitamento o mais próximo possível de 100%.*

Os autores asseveram que a teoria behaviorista tem influenciado, o ensino de LE, principalmente no que se refere ao método áudio-lingual, que compreende a aprendizagem de línguas como um comportamento a ser ensinado. Por intermédio dessa abordagem, parece ser mais rápido e fácil ensinar o professor a usar os passos a serem seguidos na aula: apresentação de conteúdo, prática, repetição e substituição. A língua, então, é ensinada por meio de tarefas que seguem passos seqüenciais e, nessa perspectiva, apenas uma parte pequena da língua estrangeira é considerada, como, por exemplo, um modelo estrutural, que consiste em um estímulo ao qual o aluno responde, por meio de repetição ou substituição. O passo seguinte é o reforço por parte do professor, baseado em 100% de sucesso.

Como se pode notar, a aprendizagem de línguas, na visão behaviorista, é tida como aquisição de hábitos mecânicos apropriados, e os erros cometidos são punidos por serem maus hábitos. Nesse universo, o papel do professor é o de desenvolver nos estudantes bons hábitos lingüísticos, principalmente por meio de

repetições, memorização de diálogos ou repetição em coro de modelos estruturais. As explicações de regras são feitas geralmente quando o item lingüístico já foi bem praticado e o hábito apropriado adquirido. Um exemplo de atividade em sala de aula é o de exercícios para se ensinar uma estrutura da língua, em que os alunos têm de repetir sentenças após o professor, mesmo que não compreendam o significado do que estão dizendo. O papel do coordenador, por seu turno, é o de trazer para o professor, de maneira clara e explícita, receitas de como agir nas diferentes situações em sala de aula (ARAÚJO, 2006).

Por outro lado, de acordo com Davis e Oliveira (1994), atribui-se ao Behaviorismo o mérito de mostrar aos educadores a importância do planejamento de ensino para que os objetivos instrucionais e operacionais sejam alcançados. As autoras enfatizam que essa concepção de educação valoriza o professor, colocando em suas mãos a responsabilidade de planejar, organizar e executar as situações de aprendizagem. Mas, em contrapartida, apresenta também seus efeitos nocivos à prática pedagógica: a educação é “entendida como tecnologia, ficando de lado a reflexão filosófica sobre sua prática” (DAVIS & OLIVEIRA, 1994, p. 34). Logo, o planejamento de ensino deixa de ser uma atividade de pesquisar condições de ensino e passa a ser uma atividade de colocar os projetos de aula numa fórmula padrão. Talvez a principal crítica ao Behaviorismo refira-se ao fato de essa teoria de aprendizagem concentrar-se somente nos comportamentos mensuráveis, não considerando a importância do que ocorre dentro da mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem e de construção de conhecimento (STAUB, 2004). Nesse sentido, Williams e Burden (2002) afirmam que, ao se aprender uma língua estrangeira, faz-se uso de muitas estratégias mentais para

entender como funciona o sistema da língua estudada. Assim, destacam a importância de considerar os processos cognitivos ou mentais que fazem parte da aprendizagem e é nesse contexto de críticas que surge a teoria cognitivista, explicitada a seguir.

1.1.2 Cognitivismo

Em contraste com o Behaviorismo, o Cognitivismo leva em consideração a maneira pela qual a mente humana pensa, aprende e constrói conhecimentos, uma vez que enfatiza o processo mental que envolve a aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998) explicam que, nessa ótica, os erros cometidos pelos alunos são vistos como construtivos e passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento. Assim, conforme destacam Williams e Burden (2002), a teoria cognitivista também influencia de forma significativa o ensino de línguas.

Nesse enfoque, o aluno é considerado como um participante ativo em seu processo de aprendizagem, usando várias estratégias mentais para decifrar o sistema da língua a ser aprendida. Ao ser exposto à LE, ele baseia-se no que sabe sobre as regras da língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e testa-as no ato comunicativo dentro e fora da sala de aula. Então, fatores como atenção, percepção e memória tornam-se o foco do processamento de informações.

O Cognitivismo tem em Jean Piaget, psicólogo suíço, o seu maior representante. Ele preconiza a construção do conhecimento como um processo

vivenciado pelo indivíduo desde o seu nascimento, considerando o saber adquirido como um produto da interação entre homem e mundo. Na perspectiva cognitivista, são consideradas, portanto, as formas como as pessoas lidam com os estímulos do ambiente, como organizam os dados, como sentem e resolvem problemas, como adquirem conceitos e como usam símbolos verbais.

Williams e Burden (2002) salientam que, nesse sentido, o aluno participa do processo de ensino e aprendizagem respeitando algumas etapas, estabelecidas de acordo com sua faixa etária. Assim, suas habilidades devem ser desenvolvidas por meio de tarefas condizentes com seu estágio de desenvolvimento. Dessa maneira, ao se ensinar uma língua para crianças, não se deve esperar que elas já tenham alcançado a etapa de abstração e que sejam capazes de entender regras. O mais importante nesse estágio é que elas tenham experiências que estejam de acordo com o próprio mundo infantil.

Os autores revelam que Piaget viu o desenvolvimento cognitivo como um processo essencialmente de maturação, no qual a genética e a experiência interagem entre si. Desse modo, o desenvolvimento mental está sempre em busca da equilíbrio, ou seja, de um balanço entre o conhecimento prévio e o que está sendo experienciado. A equilíbrio é alcançada por meio dos processos de assimilação e acomodação. A assimilação é o processo pelo qual a informação recebida é modificada na mente, para que se ajuste ao que já sabemos. A acomodação, por outro lado, é o processo pelo qual se modifica o que se sabe, levando-se em consideração a nova informação. Trabalhando juntos, os dois processos contribuem para o que Piaget denomina de processo central do

cognitivismo, a adaptação, relevante na aprendizagem da gramática de uma língua nova.

Williams e Burden (2002) corroboram a importância da assimilação e da acomodação na aprendizagem de línguas. Segundo eles, quando um indivíduo recebe uma informação nova sobre a língua a ser aprendida, precisa modificar o que já sabe sobre a língua (acomodação) para que a nova informação se ajuste ao seu conhecimento prévio (assimilação). Conseqüentemente, seu conhecimento de como o sistema da nova língua funciona vai gradativamente se desenvolvendo.

Sendo assim, as atividades para a aprendizagem de línguas propostas pelo Cognitivismo requerem que o aprendiz use sua mente, observe, pense, caracterize e crie hipóteses e, gradualmente, entenda como a língua funciona. Um exemplo disso são exercícios em que aparecem exemplos de frases na língua a ser ensinada e, a partir deles, os alunos têm de criar hipóteses para compreender o funcionamento da língua.

Na ótica cognitivista, o coordenador pedagógico deve levar o professor a vivenciar suas experiências e, com base nelas, reconstruir sua ação de modo a desenvolver autonomia (ARAÚJO, 2006). Por conseguinte, a prática do professor é construída com base em suas próprias percepções, advindas de suas interações com o mundo. O papel do coordenador é, portanto, minimizado, limitando-se à criação de oportunidades para que o educador elabore hipóteses. Conforme afirma Romero (2004b), dentro dessa visão de ensino e aprendizagem, desconsidera-se a função do coordenador como colega colaborador.

Na seqüência, apresenta-se a teoria de aprendizagem sociointeracionista, que enfatiza a importância da interação social na construção do conhecimento.

1.1.3 Sociointeracionismo

No quadro teórico vygotskyano, a interação social tem papel crucial no desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky (1930/1994), no processo de constituição humana, é possível distinguir os processos elementares, que são de origem biológica, das funções psicológicas superiores, que têm origem sociocultural. Nessa perspectiva, “os fatores biológicos têm preponderância sobre os fatores sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento” (REGO, 2000, p. 59).

Vygotsky (1930/1994) enfatiza que as interações constantes de indivíduos com parceiros mais experientes permitem a formação de funções psicológicas superiores (FPS), tais como: conhecimentos, capacidade de planejamento, atenção e lembrança voluntária, pensamento abstrato etc. O aprendizado é, por conseguinte, considerado um aspecto necessário e fundamental para o desenvolvimento de tais funções, que são atributos tipicamente humanos e são motivadas social e culturalmente.

Por intermédio das mediações e interações com indivíduos mais experientes da cultura em que estão inseridos, os membros da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura e, quando internalizado, esse processo começa a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Todavia, a internalização não é linear, pois os sujeitos são seres ativos e, ao interagirem com o meio social,

posicionam-se diante dele, adotando uma postura crítica ou até mesmo transformando-o (REGO, 2000).

Vygotsky (1930/1994) revela que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Então, os processos sociais são responsáveis pelo desenvolvimento das FPS e aparecem primeiro no plano externo para depois serem internalizados com modificações em suas estruturas e funções (CASTRO & ROMERO, 2005). Em síntese, a internalização é um processo pelo qual fenômenos sociais se transformam em fenômenos psicológicos e, como o indivíduo interage ativamente com o ambiente, o processo de internalização tem influência marcante de interações sociais, mas não é determinado por elas.

Assim, com base nas afirmações acima, considera-se, nesta pesquisa, que as alterações da linguagem² usada na intervenção da coordenadora-pesquisadora “podem passar a influenciar e conseqüentemente a transformar as perspectivas, percepções e o pensamento da professora” (ROMERO, 1998, p.12).

Em sua teoria sociointerativa, Vygotsky (1930/1994) identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado nível de desenvolvimento real e refere-se às conquistas já internalizadas e efetivadas. O segundo relaciona-se às capacidades a serem construídas, àquilo que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa, o par mais experiente. Nesse caso, há a solução de problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas (REGO, 2000). Vygotsky chamou esse nível de ZDP (Zona de desenvolvimento potencial ou proximal),

² Embora se reconheçam as diferenças conceituais de língua e linguagem, algumas vezes, neste trabalho, as palavras são usadas como sinônimos.

definindo-a como a distância entre aquilo que se é capaz de fazer de forma autônoma, nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1930/1994). A ZDP é criada pela aprendizagem na medida em que a interação com outras pessoas coloca em movimento vários processos de desenvolvimento, os quais, sem ajuda externa, não ocorreriam. Tais processos são internalizados e passam a fazer parte do nível de desenvolvimento real. É por isso que Vygotsky (1930/1994, p. 113) afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”.

No que se refere ao ensino sociointeracionista de LE, Williams e Burden (2002) chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem do sistema lingüístico de cada aluno é gradualmente reformulada ao se desenvolver. Desse modo, é papel do professor ajudá-lo a encontrar maneiras de ir em direção ao próximo nível de compreensão da língua .

Tendo-se em vista a definição da ZDP, é possível verificar não somente o desenvolvimento real, já completado, como também o que está em via de formação, o que permite o delineamento da competência do indivíduo e de suas futuras conquistas. Nessa ótica, pode-se dizer que, alterando-se a natureza, a qualidade de intervenção e a linguagem do coordenador em processo interacional com o professor em formação pode-se possibilitar a transformação do educador e o seu desenvolvimento. Assim, por meio da avaliação do desenvolvimento potencial do docente, o coordenador pode intervir mais adequadamente para que esse desenvolvimento se transforme em real. É importante ressaltar, porém, que

as intervenções e interações ocorridas entre o coordenador e o professor podem propiciar, mas não determinar, esse desenvolvimento.

É importante ressaltar também que o papel do coordenador somente se caracterizará como o de mediador na construção de conhecimentos em processos interacionais se suas ações de construção implicarem ações compartilhadas, visto que é por meio do outro que o conhecimento é desenvolvido, modificado. Dessa forma, no processo de mediação, a coordenadora também aprende.

Na próxima seção, discorre-se sobre as abordagens para o ensino de línguas, as quais estão relacionadas às teorias de linguagem explicitadas nos itens acima.

1.2 Abordagens para o ensino de línguas

De acordo com Richards e Rodgers (1995), existem pelo menos três abordagens para o ensino de línguas: a abordagem estrutural, a abordagem funcional e a abordagem interacional.

A abordagem estrutural é a mais tradicional e concebe a linguagem como um sistema de elementos estruturalmente articulados que formam um significado. Nessa visão, o objetivo da aprendizagem é alcançado por meio do conhecimento de elementos do sistema, relacionados à gramática, ao vocabulário, à fonética e à fonologia. Os PCN-LE (BRASIL, 1998) referem-se a essa abordagem como sistêmica, uma vez que a aprendizagem se resume em dominar as regras que permitem a combinação de elementos lingüísticos para que formem frases e sentenças. Leffa (2003) sustenta que, na abordagem estrutural, espera-se que o

aluno saiba se expressar realizando escolhas de vocabulário adequado e empregando adequadamente regras gramaticais.

Williams e Burden (2002:11), por sua vez, afirmam que a visão estrutural é predominante em processos de ensino de LE. Nesse universo, o professor deve seguir alguns passos em sua prática pedagógica: apresentação, prática, repetição e exercícios, o que é bem próprio do método áudio-lingual, que tem, por sua vez, estreita relação com o Behaviorismo. Um exemplo de atividade nessa abordagem são os exercícios de repetição de modelos com substituições, os quais, de acordo com os autores, podem ser realizados mesmo que não se saiba o significado dos modelos utilizados. As respostas dadas pelos estudantes devem ser as corretas, já que não se considera, nesse caso, a aprendizagem pelos erros.

A abordagem funcional concebe a linguagem como um veículo que expressa um significado funcional e considera a dimensão semântica da comunicação e não a gramática. Dessa forma, a organização do ensino de línguas é organizada por categorias de significado e funções, e o aluno, em seu processo de aprendizagem, deve exercer funções tais como: discordar, apresentar alguém, pedir desculpas etc.(LEFFA, 2003)

A abordagem interacional concebe a linguagem como veículo para realizações de relações interpessoais. Em outras palavras, segundo Richards e Rodgers (1995), a língua é considerada como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações pessoais. O foco dessa abordagem está em modelos que se modificam, agem, negociam e interagem entre si em uma conversação e o ensino da língua, por conseguinte, pode ocorrer por modelos de troca e interação.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.27), em suas diretrizes, apontam para a natureza interacional da linguagem, “pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um significado.” Desse modo, não há como desconsiderar que o uso da linguagem leva em conta também o mundo social que o envolve, ou seja, o momento e espaço onde ocorre, os participantes da cena comunicativa, o propósito de quem se comunica. A abordagem interacional aproxima-se da teoria de aprendizagem sociointeracional e da visão de linguagem da gramática sistêmico-funcional, que será discutida mais adiante neste trabalho, já que ela é o instrumento utilizado na análise lingüística realizada no capítulo 4.

Na próxima seção, discute-se sobre o processo de reflexão e sua relação com a formação do professor, bem como sobre o papel do coordenador no desenvolvimento do senso reflexivo-crítico do educador.

1.3 Reflexão

Indiscutivelmente, a formação do professor está intimamente vinculada à qualidade do ensino. Por esse motivo, tem sido estimulado o desenvolvimento de sua capacidade de refletir sobre sua prática, considerando o contexto social em que se insere. A contribuição para uma adequada formação docente é a força motriz desta dissertação, que compreende o processo reflexivo como o pilar que sustenta a atuação do educador em sala de aula. Na tentativa de melhor compreender o processo reflexivo-crítico que deve permear a prática pedagógica de coordenadores e professores.

Levando em consideração o importante papel do coordenador pedagógico e sua colaboração para formação do professor reflexivo, serão discutidos a seguir os conceitos de reflexão e a formação contínua do professor, o coordenador pedagógico e a reflexão, a escola reflexiva, a reflexão no presente estudo e os tipos de reflexão.

1.3.1 Reflexão e formação contínua de professores

Dewey (apud ROMERO, 1998) posiciona-se contrário à idéia de se centrar a formação de professores em abordagens puramente tecnocráticas e defende a distinção entre ações rotineiras e ações reflexivas, bem como a articulação entre teoria e prática em processos educacionais. Tendo em vista tal posicionamento, a formação de professores vem sendo pautada pela proposta que tem como foco central a reflexão, conforme lembram Gimenez, Arruda e Luvurazi (2004). Corroborando essa idéia, Freire (1996, p. 39) destaca que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O conceito de reflexão proposto neste trabalho orienta os participantes a questionarem suas ações e as razões que as embasam, considerando aspectos sociais, políticos e culturais. Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 134) enfatizam a importância desse questionamento na busca de orientação para ações e “suas razões para a construção de uma perspectiva de ação cidadã”. Sól (2005: 61) em consonância com o enfoque crítico, salienta a necessidade de o coordenador pedagógico e professores em formação considerarem a “educação como um ato político e de mudança social”. Isso se confirma ainda em Magalhães

(2004), quando a autora afirma que a escola não é um local de transmissão de conhecimentos neutros e sem vínculos com o contexto e a sociedade, mas sim um espaço cultural, social e político.

Magalhães (2004), embasada em Vygotsky, lembra que é por meio da linguagem que se reflete e se negocia, uma vez que os elementos lingüísticos fornecem pistas sobre representações que embasam as ações dos educadores. Sendo assim, neste trabalho, as sessões reflexivas entre a coordenadora-pesquisadora e a professora em formação buscam promover um espaço que possibilite a ambas uma reflexão crítica sobre sua prática. No que se refere à coordenadora, ressalta-se que ela tem a função de abrir espaço para a negociação por meio da linguagem, conforme será explicitado a seguir.

1.3.2 Coordenador pedagógico e reflexão

Conforme mencionado na Introdução, este trabalho tem como propósito analisar a prática do profissional de coordenação na tentativa de conduzir uma professora de inglês em formação ao processo de reflexão crítica. Faz-se necessário, então, que se explicito o papel do coordenador pedagógico dentro de uma proposta reflexiva e, ainda, que se situe a função da escola nesse processo. Segundo Araújo (2006), apoiada na abordagem sociointeracional vygotiskiana, no processo reflexivo, o papel do coordenador ganha uma visão diferenciada, sendo necessário um envolvimento de forma a criar uma relação colaborativa. Sendo o coordenador pedagógico alguém que acompanha o professor em serviço, Clementi (2001) defende a idéia de que ambos devem ser parceiros na

organização de projetos, estudos e busca de soluções para os problemas do cotidiano. Para essa autora, numa perspectiva reflexiva existe também a necessidade de um trabalho de parceria e de cumplicidade, considerando o crescimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Na ótica sociointeracionista, as atividades humanas têm sua base no social, ou seja, são construídas em relações sociais. Dessa forma, o coordenador deve assumir a posição de mediador, no intuito de auxiliar o professor a compreender suas ações e transformá-las conscientemente. Nessa mesma direção, Liberali (1996) afirma que o papel do coordenador é o de ajudar o professor e trabalhar com ele na Zona Proximal de Desenvolvimento, contribuindo para que ele se torne consciente de suas ações em sala de aula.

Magalhães (1998), apoiada em Vygotsky (1930/1994), lembra que os conceitos de reflexão e colaboração envolvem uma visão de co-autoria, de co-construção, já que no discurso entre o coordenador e professor as questões do mundo real são discutidas, entendidas e repensadas. Nesse mesmo trabalho, a autora ressalta que a reflexão crítica é o processo em que professores e coordenadores “tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio-histórico” (MAGALHÃES, 1998, p. 172).

Entretanto, para que a prática da reflexão aconteça dentro do sistema educacional, é necessário não só que coordenadores e professores atuem de modo reflexivo, mas que a escola esteja também aberta a mudanças. Nessa perspectiva, Alarcão (2004) afirma que a escola deve ser uma comunidade com pensamento e vida próprios, mas contextualizada localmente e integrada globalmente. Segundo a autora, a instituição escolar é uma comunidade social,

um organismo vivo e dinâmico e deve ser organizada para cumprir a função de educar e instruir. Considerando-a como um organismo vivo, assim como os seres humanos, ela aprende e se desenvolve em um processo de interação. Em suma, “a escola é uma comunidade reflexiva, ou, então, é um edifício sem alma” (ALARCÃO, 2004, p. 79).

Assim, é importante a “compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla” (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

As questões da formação reflexiva propostas neste trabalho estão embasadas nos trabalhos de Romero (1998, 2004a), Liberali (1999, 2000, 2003, 2004a) e Schön (2000). Nesses estudos, ressalta-se a diferenciação em três tipos distintos de reflexão, sobre os quais se discorrerá na seqüência.

1.3.3 Tipos de reflexão

De acordo com Liberali (2000, 2004a), existem variadas interpretações sobre o que seja refletir. Baseado nos estudos de Habermas (1973), Van Manen descreveu três tipos de reflexão: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica.

A reflexão técnica preocupa-se com a eficiência dos meios para atingir os resultados, que não seriam passíveis de mudanças, já que existe a previsão e o controle dos eventos. Nessa visão, a preocupação do educador técnico está em alcançar objetivos estabelecidos e decididos por outros (LIBERALI, 1999, 2004a).

Romero (1998) menciona que o problema da reflexão técnica reside no fato de que ela não leva em conta o contexto ou as pessoas envolvidas no processo reflexivo, valendo-se de técnicas generalistas como soluções adequadas. Não há, assim, uma busca sistemática de razões ou porquês e nem há abertura para críticas ou mudanças, já que esse tipo de reflexão se baseia em soluções externas. Para a autora, a reflexão técnica pode vir a atrapalhar o processo de autoconhecimento e descoberta e impedir a criatividade e o poder de decisão, tão importantes no trabalho dos professores.

A reflexão prática, por sua vez, defende que a busca para soluções de problemas é feita na prática. Ao contrário da reflexão técnica, nesta se reconhece que os significados não são absolutos, a negociação é valorizada e a criatividade é mostrada nas ações. Liberali (1999, 2000) explica que esse tipo de reflexão facilita o entendimento dos problemas da ação, abrindo portas para o exame dos objetivos e das suposições que os embasam, bem como de seus resultados.

Nas palavras da autora, esse tipo de reflexão visa a buscar receitas na própria prática e a utilizar novas técnicas e abordagens para a solução de problemas. Desse modo, o educador prático deve levar em consideração as justificativas educacionais para suas ações e também a qualidade dos objetivos alcançados. A crítica a esse tipo de reflexão enfoca o fato de que os problemas são analisados com base no conhecimento de mundo que se tem; suas análises se fundamentam no senso comum e não remetem a um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

Por fim, a reflexão crítica, que é o foco desta pesquisa, está relacionada às duas anteriores. Nesse tipo de reflexão, o participante deve questionar suas ações

e as razões que as embasam, levando em consideração aspectos sociais, políticos e culturais. Tal questionamento busca a orientação das ações e leva o praticante a uma maior autonomia e emancipação, resolvendo possíveis conflitos e contradições entre os dois outros tipos de reflexão. O objetivo final da reflexão crítica é a transformação.

De acordo com Romero (2004a), a idéia básica da reflexão crítica é que os participantes se voltem para suas próprias ações, tenham um envolvimento com elas e, depois de analisá-las, aprendam com elas e melhorem as ações futuras. Dessa forma, assistidas pelo trabalho de Smyth (1992), Liberali (1999, 2000, 2003, 2004a) e Romero (1998, 2004a entre outros) defendem um processo de reflexão crítica que está preocupado com a análise, interpretação e transformação das ações pessoais a partir dos contextos histórico-sociais mais amplos e que leve em consideração as quatro formas de ação, propostas com base no trabalho de Freire (1970) cujas formas de ação são: descrever, informar, confrontar e reconstruir, as quais serão explicitadas na próxima seção.

No que se refere à autonomia e emancipação, espera-se que o professor não fique preso ao livro didático e que perceba as necessidades dos alunos, vinculando-as à sua prática em sala de aula. Ou seja, ele deve estar seguro o suficiente para adequar o material didático da escola às necessidades do estudante, para que esse tenha, como conseqüência, uma aprendizagem voltada aos seus interesses.

A reflexão crítica, então, pode ser entendida como “um olhar para dentro nos princípios conceituais (teorias e compreensões) e um olhar para fora nos

processos sociais e históricos pelos quais as idéias, estruturas sociais e modos de trabalho são formados” (LIBERALI, 2000, p. 10).

1.3.4 Formas de ação da reflexão crítica

Conforme explicitado na seção anterior, Smyth (1992) propõe quatro formas de ação no processo de reflexão crítica. A seguir, discorre-se sobre cada uma delas.

Descrever

A ação de descrever envolve, por parte dos participantes, uma descrição detalhada dos acontecimentos em forma de texto. Nessa escrita ou relato oral, o enfoque se dá nas ações rotineiras ou conscientes, em conversas com alunos ou professores, em acontecimentos marcantes em sala de aula ou em concepções de ensino e aprendizagem. A descrição deve ser detalhada, mas não necessariamente complexa ou escrita numa linguagem técnica. Por meio dela, o agente é levado a um distanciamento de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas realizadas.

Romero (1998) sugere que a descrição no processo educacional esteja presente em diários pessoais, em descrições de eventos de ensino, em diálogos com colegas e/ou coordenadores ou em diários dialogados. A ação de descrever responde à pergunta: o que faço? e as possíveis respostas abrem portas para a ação de informar.

Informar

A ação de informar envolve a busca da compreensão acerca dos conhecimentos, princípios e valores empregados na prática dos participantes, de forma consciente ou não, os quais definem suas escolhas. Nesse caso, o praticante parte do descrever para compreender as teorias que foram sendo constituídas ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. Para Liberali (1999, p. 17; 2000, p. 11; 2004a p. 91) o informar “está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas”. Nesse sentido, essa ação responde à pergunta: qual o significado das minhas ações? Nas possíveis respostas, o praticante pode descobrir que age de forma contrária a seus propósitos. Assim, embasado no entendimento consciente de suas ações, ele abre caminho para a ação de confrontar.

Confrontar

A ação de confrontar implica um assujeitamento do participante a teorias que dão base às suas ações em algum tipo de interrogatório e questionamento baseado em razões históricas (LIBERALI, 1999). Considerando tal definição, pode-se afirmar que essa ação propicia ao professor o questionamento de sua

ação, envolvendo a busca das incoerências da prática, entre preferências pessoais e modo de agir. Segundo Romero (1998), a ação de confrontar é concretizada mais satisfatoriamente por meio de discussões com colegas ou colaboradores sobre as interpretações e razões que estão subjacentes em ações pedagógicas selecionadas. Esse é o momento crucial da reflexão crítica, uma vez que é no confronto que o participante conclui se está agindo de acordo com o que acredita. Assim, confrontar responde perguntas do tipo: como eu me tornei assim? Como eu cheguei a agir desta forma? Acredito no meu modo de agir ou apenas o reproduzo? Como o que eu faço beneficia os alunos? Quais interesses embasam as minhas ações? As possíveis respostas para essas perguntas levam o participante à ação de reconstruir.

Reconstruir

A ação de reconstruir está relacionada à compreensão da prática como resultado das três ações acima citadas: descrever, informar e confrontar. De acordo com Liberali, Magalhães e Romero (2003), o entendimento das práticas de sala de aula advindo dessas três ações pode conduzir o participante a uma intervenção produtiva no contexto escolar, na reconstrução das ações pedagógicas e numa vinculação maior da escola com a sociedade. Esse é o momento em que o profissional pode passar a se questionar sobre as possíveis conseqüências de seu trabalho e a buscar alternativas de transformação de suas ações de maneira embasada e informada, alcançando sua emancipação. Liberali (1999) argumenta que, após emancipados, os praticantes passam a ter maior

controle sobre suas práticas, por meio do autogerenciamento, da auto-regulação e da auto-responsabilidade.

1.3.5 Instrumentos para a reflexão crítica

Os instrumentos que podem levar à reflexão crítica são:

- (a) Autobiografia – propicia a reflexão crítica pelo resgate do percurso de formação profissional, promovendo autoconhecimento, auto-entendimento e análise das escolhas pedagógicas feitas conscientemente ou não, como no trabalho de Reis (2006).*
- (b) Análise de aulas vídeo-gravadas e/ou descritas ou transcritas – permite, por exemplo, observar a relação entre o objetivo da prática didática e o que realmente ocorreu em sala de aula.*
- (c) Análise de planejamento de aula – deve levar em consideração o propósito dos objetivos do planejados.*
- (d) Diário reflexivo – auxilia o professor a visualizar sua ação por meio da escrita, como em Zabalza (1994), Liberali (1999) e Machado (1998).*
- (e) Sessão reflexiva – objetiva criar espaço colaborativo entre os participantes. Para Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 153), esse instrumento pode “auxiliar os educadores a analisar a relação entre seus objetivos e suas práticas para então poderem repensar e modificar seus objetivos de forma individualizada e personalizada”.*

Magalhães (2004, p. 84) explicita que o uso dos instrumentos acima citados tem como objetivo:

propiciar a educadores uma ferramenta crítica para negociar, avaliar (entender, analisar e avaliar) criticamente suas representações das atividades e dos contextos escolares e para intervir na construção de um currículo emancipatório que tenha como base os contextos particulares das escolas e a constituição de novas identidades de professor e aluno.

Para ela, tais instrumentos permitem a relação entre a teoria, as escolhas e os objetivos das práticas didáticas do professor. A seguir, serão detalhados os dois instrumentos utilizados neste trabalho, o diário reflexivo e as sessões reflexivas.

Diário reflexivo

Zabalza (1994) esclarece que o diário é lugar onde o professor narra seus pensamentos; por meio dele, expõe, explica e interpreta sua ação cotidiana na aula e fora dela. O autor assegura que, nesse instrumento, considerado uma verbalização escrita, pode-se notar a expectativa que o docente tem de seu trabalho, pode-se analisar suas hesitações e seus pensamentos, bem como as relações entre eles e a ação pedagógica. Nessa perspectiva, Machado (1998) afirma que a elaboração do diário não pode ser vista somente como a exteriorização do que se pensa, mas como uma maneira de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna. Foi com base nessas afirmações que se tomou a decisão de utilizá-lo nesta dissertação como instrumento de pesquisa. Corroborando essa decisão, Zabalza (1994, p. 95) argumenta que

.o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas da racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

Como se pode observar, o autor enfatiza que o fato de o diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo a reflexão como condição inerente e necessária à sua redação. Dessa maneira, Liberali, Magalhães e Romero (2003) esclarecem que o diário torna-se um instrumento que tem o propósito de ajudar o professor a conceber sua ação pelo processo de descrição de sua prática e a entender essa prática com base em teorias de ensino e aprendizagem e de linguagem, para, assim, criticá-la e reconstruí-la.

Liberali (2000), ao considerar o diário como uma ferramenta escrita que supõe um certo nível de elaboração lingüística e discursiva mais fixa, devem-se revelar algumas características:

- descrever – que aparece como uma confirmação dos pontos de vista pela descrição concreta das ações;*
- informar – que se desdobra como esclarecimentos de ações generalizadas e capazes de sustentar os pontos de vista apresentados;*
- confrontar – que acontece pela veiculação de pontos de vista por meio de critérios relativos aos aspectos sociais, culturais e políticos favorecidos nas práticas descritas e explicadas;*
- reconstruir – que se concretiza na descrição de sugestões sustentadas para reformulações de práticas descritas pelos critérios usados no confrontar.*

Machado (1998), por sua vez, reforça a idéia de que o desenvolvimento de estudos com uso de diários, apoiados em Vygotsky, concebem a escrita como uma atividade social, visto que a pessoa que nele escreve utiliza tanto suas próprias idéias quanto as idéias de outros membros da comunidade em que se insere.

Mas como a utilização do diário influencia a formação crítica do professor? Durante reuniões semanais entre a coordenadora-pesquisadora e a professora, percebeu-se que esse instrumento contribui para a reflexão na ação não só de professores, mas também de coordenadores, que são educadores de professores, conforme será demonstrado no capítulo 4.

Sessões reflexivas

As sessões reflexivas têm o propósito de criar espaços colaborativos para análise e interpretação do diário de aulas da professora. Trata-se de um momento de construção conjunta de conhecimentos, em que tanto a coordenadora quanto a professora aprendem. Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 153) apontam para o fato de que, nessas sessões, “os praticantes contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e na sua reconstrução”. Desse modo, a sessão reflexiva pode gerar espaço para a criação colaborativa do processo reflexivo. Nela, o coordenador faz o papel de mediador e é visto como o parceiro mais desenvolvido.

Neste trabalho, as reuniões semanais entre a professora em formação e coordenadora-pesquisadora para leitura e discussão do diário consistem, de fato, no ambiente de contato entre as duas, no qual, por meio da interação, buscam a reflexão crítica. Segundo Liberali (1999, p. 20), “as reuniões oferecem o ambiente para o contato com as teorias que informam a prática, sua discussão e avaliação em conjunto. Por meio delas, os praticantes se instrumentalizam para a reflexão crítica”.

Na tentativa de estabelecer um contexto para a reflexão crítica, Liberali (2004b) propõe algumas questões, divididas em quatro categorias, que correspondem às quatro ações fundamentais da reflexão já mencionadas. As perguntas são usadas para encaminhar a professora em cada uma das fases da reflexão crítica. Na seqüência, elas são explicitadas.

Questões para conduzir ao descrever – buscam a descrição detalhada da ação. Por meio delas, pretende-se que a prática seja analisada criticamente de maneira distanciada.

- *Descreva sua aula.*
- *Quantos alunos havia na aula?*
- *Qual a faixa etária? Série?*
- *Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?*
- *Como a apresentação do conteúdo ocorreu?*
- *Como você apresentou o item da aula?*
- *Que atividades foram desenvolvidas?*

- *Como os alunos participaram das atividades?*
- *Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual etc.?*
- *Como você trabalhou o erro?*
- *Como você trabalhou as respostas dos alunos na atividade X?*
- *Como os alunos responderam as questões?*
- *Dê exemplos disso que você apontou.*
- *O que os alunos/você disseram?*

Questões para conduzir ao informar - permitem evidenciar as teorias formais que sustentam a ação do participante.

- *Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?*
- *Como foi a postura do professor?*
- *A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/essa atividade? Por quê?*
- *Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?*
- *Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?*
- *Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?*
- *Qual o objetivo das interações?*
- *Como os processos foram trabalhados?*

Questões para conduzir ao confrontar – têm como objetivo levar o praticante a interrogar e questionar as teorias formais que embasam suas ações, podendo, assim, alcançar a emancipação.

- *Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?*
- *Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino?*
- *Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?*
- *Que visão de homem, sociedade etc. sua forma de trabalhar ajudou a construir?*
- *Para que serviu a aula?*
- *Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos?*
- *Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram?*

Questões para conduzir ao reconstruir – propõem o reconstruir, levando à “retomada da prática de forma responsável, propiciando situações de transformações” (ARAÚJO, 2006, p. 54).

- *Como você organizaria essa aula de outra maneira?*
- *Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?*
- *Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade? Por quê?*
- *Que papéis você trabalharia em você e com os alunos? Por quê?*

Um problema sério em relação às questões acima é que um coordenador ou qualquer pessoa que esteja mediando a reflexão crítica pode entender que as perguntas devam ser feitas exatamente como foram elaboradas, sem levar em consideração o contexto em que ocorrem ou a interação entre os participantes. Ressalta-se que isso não é o desejável, considerando-se que, segundo Vygotsky, a construção do conhecimento se dá na interação. Assim, como e o que é adequado perguntar são decididos no próprio processo de construção conjunta pelos participantes envolvidos na (inter)ação.

Williams e Burden (2002) sugerem que a reflexão crítica pode ser guiada por outras perguntas:

- *O que minhas práticas mostram sobre minhas suposições, valores e crenças sobre ensino/aprendizagem?*
- *De onde vêm estas idéias?*
- *Quais práticas sociais são expressas nestas idéias?*
- *Que visões de poder elas concretizam?*
- *A que interesses minhas práticas se prestam?*
- *O que faz reprimir minhas visões sobre o que é possível em ensino/aprendizagem?*

Reforça-se que as perguntas apresentadas têm por objetivo auxiliar os envolvidos no processo reflexivo a organizar sua linguagem e seu discurso para criar situações de reflexão crítica. No caso desta pesquisa, as perguntas serviram

para que a coordenadora incentivasse a professora em formação a refletir criticamente sobre seu trabalho, bem como a organizar seu diário reflexivo.

_____ *Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa*

Neste capítulo, revelam-se a metodologia de pesquisa adotada, bem como o contexto de investigação, a caracterização dos participantes, a coleta de dados e os procedimentos de análise.

2.1 Escolha da metodologia

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma professora de inglês em formação, bem como a atuação da coordenadora-pesquisadora na tentativa de conduzi-la ao processo de reflexão crítica, com base em diários de aulas e em sessões reflexivas. Portanto, insere-se na área de Lingüística Aplicada Crítica e, desse modo, engloba linguagem, educação e transformação. Nesse sentido, Pennycook (1998) argumenta que a Lingüística Aplicada Crítica trabalha com educação de linguagem e enfoca principalmente a tentativa de relacionar aspectos educacionais à análise crítica das relações sociais.

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza etnográfica colaborativa crítica (MAGALHÃES, 1994; ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999; CASTRO, 1999), uma vez que a pesquisa foi realizada dentro de um instituto de idiomas onde a coordenadora-pesquisadora e a professora, participantes da investigação, trabalham. De acordo com Nunan (1992), a etnografia abrange o estudo da cultura/particularidades de um grupo em seu mundo real e não em laboratórios.

*Nesse tipo de pesquisa, busca-se entender os problemas dos participantes, interpretá-los, unindo a teoria e a prática, visando ao crescimento de todos os envolvidos. Para Magalhães (1994 *apud* GITLIN *et al.*, 1988), o pesquisador que esteja interessado em gerir pesquisa que trabalhe para a reflexão do professor precisa mesmo escolher um método que lhe possibilite desenvolver uma investigação que não afaste a teoria da condução da prática.*

Considerando tais observações, as participantes, que interagem por meio de diários e também por meio de sessões reflexivas, intervinham sobre suas ações, com o objetivo de propiciar a reflexão crítica sobre suas práticas e modificá-las. A característica de trabalho de construção conjunta ressalta o caráter colaborativo da investigação.

Castro (1999) explica que, na pesquisa colaborativa, a função do pesquisador torna-se fundamental para criar situações nas quais as representações determinadas pela cultura das instituições possam ser levadas a discussões, assimilações e reconstruções. Vygotsky (1930/1994), por sua vez, destaca que a colaboração deve ser compreendida como um processo de participação na construção do conhecimento. A visão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada como a região em que o novo e o velho entram em conflito para a construção de novos conceitos, realça a importância da colaboração.

Corroborando a escolha da metodologia etnográfica colaborativa crítica, Magalhães (1994) salienta que a etnografia colaborativa como método de pesquisa tem possibilitado a investigação do papel do 'outro' (coordenador/professor/pesquisador) enquanto co-participante auto-reflexivo do professor. Em outros termos, o pesquisador e os sujeitos envolvidos são co-participantes ativos no processo de construção e transformação do conhecimento. Nessa mesma direção, Liberali (1999, p. 60) complementa que o uso de uma metodologia de base colaborativa tem como propósito tornar a pesquisa "emancipatória", já que pode promover a emancipação e autonomia do professor em relação à sua própria prática.

Para que a colaboração leve à transformação dos participantes, deve-se ter uma postura política de abertura quanto aos projetos a desenvolver e quanto ao envolvimento dos praticantes na pesquisa. Nessa ótica, o objetivo de uma pesquisa etnográfica baseada na teoria crítica do conhecimento é fazer com que os integrantes se tornem conscientes e sujeitos na elaboração de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo (MAGALHÃES, 1994). Assim, conforme já explicitado, o foco da investigação é no conhecimento crítico e no processo de tornar-se sujeito da própria ação, fundamental para a mudança social. De acordo com Magalhães (1994), a pesquisa etnográfica crítica permite que todos os participantes negociem suas agendas na construção do conhecimento, enquanto refletem sobre ações diárias, cuja compreensão está freqüentemente distorcida ou escondida pelo senso comum.

Pennycook (1998) acrescenta que fazer pesquisa etnográfica crítica pode aumentar a possibilidade de haver pensamento e ação coletivamente construídos. Ele salienta também que, para que o trabalho etnográfico seja crítico, ele precisa ter um subsídio auto-reflexivo que possibilite acometer o caráter situado da pesquisa, estando ela situada em determinadas formas históricas e institucionais específicas. Mais importante ainda é ir em direção a um projeto emancipatório e de transformação com implicações sociais, conforme já defendido por Liberali (1999). Nesse universo, é importante salientar “o direito do praticante de saber o que acontece em seu contexto, de participar na elaboração da discussão sobre suas práticas e de preservar a sua face, bem como as questões sobre a quem e como dar poder” (MOITA LOPES, apud LIBERALI, 1999)

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um instituto particular de idiomas de uma cidade do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, onde se ensinam inglês, espanhol e português como línguas estrangeiras. A escola atende a um público das classes A e B e oferece cursos de línguas para alunos a partir dos oito anos de idade até a idade adulta.

No momento da investigação, o instituto atuava há 11 anos e meio, possuía 220 alunos matriculados e 9 professores contratados. Entre esses professores, apenas três possuíam formação em Letras e isso se deve, conforme mencionado anteriormente, à dificuldade da escola em encontrar, no mercado de trabalho, profissionais com formação em Letras e com fluência e conhecimento da língua estrangeira. A saída encontrada para solucionar esse problema foi contratar profissionais de outras áreas, com fluência no idioma a ser ensinado, mas sem formação didática. Os professores são formados, portanto, dentro do próprio instituto, por meio de treinamentos semestrais, reuniões semanais com a coordenadora-pesquisadora, leitura de artigos de formação de professores de idiomas e conversas informais entre eles.

O treinamento inicial, realizado pela coordenadora-pesquisadora com o auxílio de uma professora da escola, é feito em 4 dias, utilizando-se 2 horas a cada dia, totalizando 8 horas. As primeiras informações referem-se à apresentação da escola, explicitando-se quando foi inaugurada, com que objetivo, o motivo da escolha do nome, o público alvo, seu funcionamento etc. Em seguida,

apresenta-se a metodologia de ensino, de natureza comunicativa, enfocando-se os materiais didáticos utilizados. Nesse momento, os professores são convidados a dar suas opiniões e trocar experiências sobre ensino e aprendizagem. Além disso, discute-se sobre estilos cognitivos, com o objetivo de chamar a atenção dos docentes para o fato de que cada aluno possui um estilo próprio de aprendizagem e que as diferenças entre eles devem ser respeitadas, elaborando-se aulas visuais, auditivas e que também estimulem a movimentação.

A seguir, passa-se a trabalhar especificamente a metodologia de cada livro adotado pela escola. Discute-se aqui a metodologia de cada um dos materiais, tendo-se como base as experiências dos professores e da coordenadora no uso do material, bem como a apresentação de propostas explicitadas no teacher's book. Para melhor fechar essa fase, ainda se conversa sobre as diferenças que permeiam o ensino de crianças e adolescentes, partindo-se, principalmente, da experiência de cada um.

Na seqüência, enfatiza-se o ensino de adultos, priorizando-se as características gerais desse público e o fato de que já possuem conhecimento de mundo, estilos de aprendizagem, idéias e opiniões, podendo até conhecer outras línguas, que não o inglês e o espanhol. Novamente, a partir das experiências de cada um, conversa-se sobre as dificuldades e as vantagens de se trabalhar com tal público. Nesse momento também são apresentados materiais de apoio, tais como livros, filmes, jogos e letras de música, que podem ser utilizados pelos professores em suas aulas como fonte extra de material didático.

Em cada etapa, são entregues aos professores artigos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, que devem ser lidos e discutidos no início do

treinamento do dia seguinte. A leitura desses artigos tem como objetivo fazer com que o professor pense na dimensão humana da sala de aula, reconhecendo-se não só como agente educador e motivador, mas também como multiplicador no ensino de língua estrangeira. Como fonte de pesquisa, cada professor recebe uma lista de sites que podem ser utilizados no planejamento de suas aulas.

A escola não segue um sistema de franquias, tendo o professor a liberdade de usar em suas aulas, como apoio pedagógico, os mais diversificados materiais didáticos, como vídeos, músicas, artigos de revistas e da Internet, jogos, filmes ou atividades gramaticais fora do livro didático adotado, conforme julgar adequado para a aprendizagem dos alunos. O docente tem, pois, ampla opção para planejar suas aulas e decidir como conduzi-la.

Durante o treinamento, realizado semestralmente pela coordenadora-pesquisadora, a aplicação de materiais de apoio e a maneira como devem ser usados são discutidas junto com o professor. Durante o ano letivo, cada um deles participa de uma reunião semanal, de aproximadamente 30 minutos, com a coordenadora-pesquisadora para uma conversa sobre o andamento do trabalho com cada grupo e para solução de possíveis problemas que possam aparecer no decorrer do curso. No caso desta pesquisa, a professora, em formação, participava de uma reunião para discutir seu trabalho em geral e de uma outra para discutir o diário escrito por ela sobre as aulas do grupo foco da pesquisa.

2.3 Caracterização dos participantes

Há duas participantes focais neste estudo: a coordenadora-pesquisadora e a professora. A coordenadora-pesquisadora tem 40 anos, é formada em Letras com habilitação em Português/Inglês, aluna do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNITAU, tem 20 anos de experiência como professora de inglês e português como línguas estrangeiras, sendo que nos últimos 11 anos e meio atua como professora e coordenadora pedagógica em um instituto de línguas, do qual é também proprietária. A coordenadora viveu em países de língua inglesa por aproximadamente quatro anos, onde estudou o idioma e também fez cursos de formação de professores de inglês para estudantes de outras línguas. Nesses 20 anos de experiência como professora de inglês, lecionou para estudantes de diversas faixas etárias e com interesses diferentes. No momento da pesquisa, ela leciona inglês para negócios e também trabalha como professora universitária, no curso de Administração de Empresas/Comércio Exterior da Universidade Metodista de Guaratinguetá.

A professora tem 20 anos, é estudante do segundo ano de um curso de Biologia, não tem formação em Letras e foi aluna deste instituto de idiomas desde 1999, quando tinha 13 anos. Como aluna, sempre foi exemplar e, no momento da pesquisa, preparava-se para o exame de Cambridge nessa mesma escola, sendo a melhor aluna do grupo. Ela iniciou seu trabalho como professora de inglês no instituto há dezoito meses, a convite da coordenadora-pesquisadora, pelo seu desempenho no estudo da língua inglesa e também por uma necessidade e dificuldade desse instituto de encontrar profissionais proficientes na língua. A

professora recebeu treinamento profissional em três diferentes momentos. No primeiro momento, um mês antes de começar a lecionar; no segundo momento, quatro meses depois, e no terceiro momento, um ano após o início das atividades. Além disso, participa de reuniões semanais, de meia hora de duração, com a coordenadora-pesquisadora, para discutirem o andamento, os problemas e aproveitamento dos grupos para os quais leciona. Nas reuniões, a professora expõe as dificuldades e os sucessos alcançados em seu trabalho e as duas discutem futuras ações. A professora foi consultada sobre a participação nesta pesquisa e interessou-se de imediato, participando, portanto, de modo voluntário.

As interações entre as participantes visavam, principalmente, a discutir um grupo específico, composto de 7 alunas entre 10 e 12 anos, que têm demonstrado dificuldade na aprendizagem da língua inglesa e, segundo relato da professora, costumam manter conversas paralelas em português durante as aulas. As alunas, estudantes deste instituto de línguas há 15 meses na época da coleta de dados, com uma carga horária de duas aulas semanais de 60 minutos cada, formam o grupo no qual a professora diz sentir maior dificuldade para trabalhar e atingir os objetivos propostos.

Os quadros a seguir mostram a caracterização das participantes – professora em formação, coordenadora-pesquisadora e alunas do grupo focal.

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

<i>Maria Cláudia</i>	<i>40 anos de idade</i>	<i>Formação em Letras</i>	<i>Coordenadora- pesquisadora</i>	<i>20 anos de experiência</i>
<i>Lara</i>	<i>20 anos de idade</i>	<i>Graduanda em Biologia</i>	<i>Professora em formação</i>	<i>18 meses de experiência</i>
<i>Alunas do Grupo Focal:</i>				
<i>1) Maria Carolina</i>	<i>12 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	
<i>2) Flávia</i>	<i>12 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	
<i>3) Tamires</i>	<i>10 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	
<i>4) Lívia</i>	<i>10 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	
<i>5) Ana Helena</i>	<i>11 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	
<i>6) Ana Luisa</i>	<i>11 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	
<i>7) Tatiana</i>	<i>12 anos</i>		<i>15 meses de estudo de inglês</i>	

Quadro 2 – Caracterização das participantes (nomes fictícios)

2.4 Corpus

O corpus deste trabalho está dividido em 3 grupos: o diário de aulas escrito pela professora em formação, as gravações das sessões reflexivas entre a coordenadora-pesquisadora e a professora e as anotações sobre as sessões reflexivas, realizadas pela coordenadora-pesquisadora.

Em um primeiro momento, a coordenadora-pesquisadora estudou o diário de anotações de aulas desenvolvido pela professora, no qual ela descreve as aulas para o grupo em foco. Nas reuniões semanais, ambas analisaram e discutiram esse instrumento de pesquisa e, com base nas discussões, a coordenadora-pesquisadora formulou perguntas que visavam a conduzir a professora à reflexão crítica. Tais perguntas deveriam levar a docente a descrever, informar, confrontar e reconstruir sua própria prática, conforme discutido anteriormente no item reflexão Crítica da Fundamentação Teórica.

2.5 Métodos de coleta de dados

Como ponto de partida da coleta de dados, usou-se o diário de aulas da professora, que, consciente dos objetivos da pesquisa, concordou que ele fosse discutido em sessões reflexivas gravadas. Destaque-se que o projeto no qual se insere esta pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU.

As aulas do grupo focal aconteciam às terças e quintas-feiras, com uma hora de duração cada. Todas as semanas, a professora em formação as descrevia em seu diário e, na segunda-feira da semana seguinte, discutia com a coordenadora-pesquisadora o conteúdo registrado, no intuito de planejar possíveis ações para as próximas aulas. As reuniões ocorriam no instituto onde elas trabalhavam e eram gravadas em áudio, com a devida permissão da professora. O gravador ficava em cima da mesa, próximo a ambas. Durante a discussão sobre o

diário e as aulas, a coordenadora-pesquisadora, conforme mencionado, tinha o propósito de fazer perguntas que levassem a professora à reflexão crítica.

*É importante salientar, que esse método de coleta de dados ocorre no ambiente real de trabalho das duas participantes envolvidas no processo, a coordenadora-pesquisadora e a professora em formação. O estudo crítico da linguagem das duas poderá revelar os processos pelos quais a linguagem funciona, para manter e mudar as relações de poder entre ambas. Deve-se ainda destacar que a coordenadora-pesquisadora estava experimentando, pela primeira vez, atuar como formadora sob a perspectiva da reflexão crítica, a qual, aliás, era novidade para ambas as participantes. A conscientização desses processos é o primeiro passo em direção à emancipação (Pennycook *apud* Fairclough 1998) tanto da coordenadora quanto da professora.*

2.6 Procedimentos de análise de dados

Os diários escritos pela professora e as transcrições das reuniões semanais foram analisados à luz da perspectiva vygotskyana de ensino e aprendizagem e das quatro ações da reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir. O uso do diário, proposto por Zabalza (1994), e as sessões reflexivas, sugeridas por Liberali (1999), foram os instrumentos empregados pela coordenadora-pesquisadora com o intuito de levar a professora em formação à reflexão crítica. O instrumento lingüístico utilizado para análise foi a Gramática Sistêmico-Funcional, que permite analisar a linguagem em uso, com forte relação com a realidade,

considerando não a competência lingüística, mas os desempenhos sociais inseridos em um contexto A partir da compreensão de que a linguagem é construída socialmente, ela produz mudança e é mudada na vida (Pennycook 1998)..

Compreende-se que o uso da Gramática Sistêmico-Funcional pode permitir a identificação de práticas sociais presentes e concretizadas na linguagem das participantes desta pesquisa. Nesse sentido, as escolhas lingüísticas foram examinadas para atestar, como evidência suplementar no discurso, o desenvolvimento do processo reflexivo crítico.

A seguir, apresenta-se o quadro do aporte teórico utilizado na análise dos dados:

<i>Categorias de Interpretação:</i>
<p><i>Construção do conhecimento</i></p> <p><i>Teorias de aprendizagem de línguas: visões behaviorista, cognitivista e sociointeracionista. A Mediação, com base vygotskyana: construção de funções psicológicas superiores, ZDP.</i></p>
<p><i>Teorias de linguagem</i></p> <p><i>Abordagem Estrutural</i></p> <p><i>Abordagem Funcional</i></p> <p><i>Abordagem Interacional</i></p>
<p><i>Processo de reflexão crítica</i></p> <p><i>Reorganização ou reconstrução de experiências que possibilitam novos entendimentos de dada situação.</i></p>

Local onde acontece:
<p>Diários de aula</p> <p><i>Espaço narrativo dos pensamentos do professor (ZABALZA, 1994).</i></p> <p><i>Ferramenta escrita (LIBERALI, 2000).</i></p> <p><i>Atividade Social (MACHADO, 1998).</i></p>
<p>Sessões Reflexivas</p> <p><i>Ambiente de interação entre coordenadora e professora em que há oportunidade de discussão que leva em conta as teorias que informam a prática (LIBERALI, 1999).</i></p>

Quadro 3 – Resumo do aporte teórico.

Para esta análise, partindo dos pressupostos teóricos, foram analisados os diários de aula da professora em formação e as interações nas sessões reflexivas, com foco para as perguntas da coordenadora-pesquisadora na intenção de levá-la à reflexão crítica.

Foram feitos pela professora um total de 72 diários e ambas as participantes se reuniram em sessões reflexivas para discutirem os diários 28 vezes. A seleção dos dados foi feita em quatro momentos distintos. Um dos critérios da divisão dos momentos foi o cronológico, sendo o primeiro momento logo que a professora começou a escrever seu diário de aulas, em maio de 2005 e o último, um ano depois, quando do encerramento da coleta de dados entre a professora em formação e a coordenadora-pesquisadora para esta pesquisa. Outro critério utilizado foi a escolha dos diários mais representativos em cada momento, ou seja,

mais completos, variando com o tipo de intervenção nas sessões reflexivas e em todo processo.

Os quatro momentos caracterizam-se da seguinte forma:

- *Primeiro momento – em junho de 2005, com a análise dos diários que não apresentavam ainda nenhum tipo de intervenção da coordenadora-pesquisadora, no início da coleta de dados, em junho de 2005. Observe-se que de maio a julho de 2005 a professora escreveu seu diário sem ter tido nenhum tipo de contato com os princípios da reflexão crítica. Conforme descrito anteriormente, a professora se propôs a escrever o diário de aulas dadas para o grupo com o qual tinha maior dificuldade em trabalhar.*

- *Segundo momento: em outubro de 2005, dois meses após o início das sessões reflexivas semanais nas quais a professora em formação se encontrava com a coordenadora-pesquisadora para leitura e discussão do diário escrito pela professora. Logo na primeira reunião de sessões reflexivas, em agosto de 2005, a coordenadora-pesquisadora mostrou à professora o que era refletir criticamente a partir da leitura do capítulo 2 do Caderno de Reflexões, Liberali e Zyngier, 2000. A coordenadora entregou uma cópia do artigo à professora para futuras consultas. Nas sessões reflexivas, era feita a leitura do diário da professora em formação e, a partir dessa leitura, a coordenadora-pesquisadora formulava questões, baseadas em Liberali, 2004, com a intenção de levá-la à reflexão crítica.*

- *Terceiro momento: em fevereiro de 2006, quatro meses após o segundo momento. A principal característica desse momento foi que em janeiro de 2006, a professora se encontrou informalmente com a coordenadora e ambas começaram a conversar sobre as visões de ensino-aprendizagem, algo que a professora estava interessada em função de suas aulas de Didática no curso de Biologia. A professora decidiu, então, por conta própria, e incentivo da coordenadora, pesquisar na Internet sobre o assunto. Após essa pesquisa pode-se notar uma mudança muito grande no diário da professora porque ela começou a mencionar os tipos de abordagens de ensino usadas em cada aula descrita no diário.*

- *Quarto momento – no final de abril e início de maio de 2006, um pouco antes do final da coleta de dados. Esse momento foi marcado por uma maior intervenção da coordenadora-pesquisadora nos diários e também pelo fato de que ela estava aprendendo mais sobre reflexão crítica, pois participava de um seminário sobre o tema no curso de pós-graduação, oferecido por sua orientadora. Nesse seminário, foram apresentados diferentes exemplos de descrições de aulas que consideravam as quatro ações da reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir. A coordenadora-pesquisadora entregou cópias dessas descrições à professora, visando a ajudá-la a aprimorar sua prática em sala de aula. Como a professora é estudante de biologia, uma descrição de uma aula de*

Ciências Ihe foi entregue com o objetivo de despertar nela maior interesse pelo assunto.

Em suma, no primeiro momento foram analisados somente os diários escritos, já que nessa fase de coleta de dados as sessões reflexivas ainda não haviam se iniciado. Do segundo momento em diante foram analisados os diários e as transcrições das sessões reflexivas. A análise foi feita à luz das teorias de ensino e aprendizagem de línguas e da reflexão crítica. A Gramática Sistêmico-Funcional, que irá ser especificada adiante, foi usada para validar as interpretações realizadas pela coordenadora-pesquisadora. Na análise dos dados, verificaram-se as marcas lingüísticas da reflexão crítica presentes nos diários da professora e também nas transcrições das sessões reflexivas entre ela e a coordenadora-pesquisadora.

_Capítulo 3 – Instrumento de análise de dados

Neste capítulo, explicitam-se os fundamentos da Gramática Sistêmico-Funcional, que servirá de instrumento para sustentar lingüisticamente a análise de dados, realizada segundo a ótica da teoria reflexiva. O uso da Gramática Sistêmico Funcional se justifica, pois acredita-se que é na interação, mediada pela linguagem, que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem acontece.

3.1 Gramática Sistêmico-Funcional

Como o corpus desta pesquisa é constituído de interações verbais e escritas entre a coordenadora-pesquisadora e a professora, escolheu-se como instrumento de análise de dados a Gramática Sistêmico-Funcional, que se preocupa com a linguagem inserida no contexto em que ela ocorre. Nessa ótica, considera-se com Eggins (1994) que:

- (a) o uso da língua é funcional;
- (b) a função da linguagem é produzir significados, tendo base semântica e não sintática;
- (c) esses significados são influenciados pelo contexto em que ocorrem;
- (d) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, de produzir significados por meio de escolhas.

A Gramática Sistêmico-Funcional, ao descrever o impacto que o contexto produz no texto, explora as dimensões e a maneira como a língua é influenciada, enfatizando que as escolhas lingüísticas são construídas com base em experiências acumuladas em diferentes contextos. Nesse âmbito, o contexto é compreendido em dois níveis: **contexto de cultura**, que é mais amplo e gera significados que determinam a função da linguagem e o propósito social para o qual está sendo usada, e **contexto de situação**, que é mais delimitado e relata as situações extralingüísticas, fora do texto (BUTT *et al.*, 1995).

Em pesquisas de natureza etnográfica, na análise de dados pela ótica da Gramática Sistêmico-Funcional, é de extrema importância levar em consideração ambos os contextos, para que melhor se compreenda como se dá a construção de sentidos produzidos em situações reais de comunicação. A exploração desses contextos é realizada por meio de gêneros e registros (EGGINS, 1994), sendo que o gênero se refere à função geral do texto, prevendo sua organização. São exemplos de gêneros piada, comentário de filme, discurso político, diário etc. O registro, por sua vez, trabalha as características imediatas do contexto de situação e descreve em que dimensões ele tem impacto na linguagem. Ele é subdividido em três grupos, de acordo com seu uso:

- *Modo – refere-se ao papel que os participantes esperam da linguagem na situação em que acontece. Por exemplo, linguagem falada ou escrita.*
- *Campo – refere-se ao foco ou tópico da atividade.*
- *Relações - refere-se aos participantes do evento comunicativo, às relações entre eles, às suas posições hierárquicas e aos seus papéis.*

Com base nesses três grupos, Halliday (1985) estruturou a Gramática Sistêmico-Funcional, considerando três significados que a linguagem realiza simultaneamente, denominados metafunção experiencial, metafunção interpessoal e metafunção textual.

Para a análise dos dados desta pesquisa, será empregada a metafunção experiencial, da transitividade, que mostra “quem faz o que, para quem e sob que circunstâncias” (BUTT et al., 1995, p.42).

Na perspectiva experiencial, a linguagem reflete a visão de mundo do falante e é expressa pelos processos que envolvem os participantes nas circunstâncias em que acontece (BUTT et al., 1995). Dessa forma, o processo é realizado pelo grupo verbal da frase, os participantes são realizados pelo grupo nominal e a circunstância é realizada pelos grupos adverbiais ou por frases preposicionais.

Halliday (1985) explica que a oração é uma forma de reflexão, de impor ordem na variação e no fluxo de eventos. O sistema pelo qual isso é alcançado é a transitividade; por meio dela, constrói-se o mundo da experiência em um conjunto gerenciável de tipos de processo. Ele ressalta que os processos são, então, expressões que descrevem o acontecer, o fazer, o ser, o dizer e o pensar e subdivide-os em seis tipos:

- *processos materiais – descrevem o que está acontecendo ou sendo feito no externo, no mundo material. Trata-se de processos do “fazer”. Por exemplo, os alunos trabalham o texto em forma de leitura para que possam praticar a pronúncia;*

- *processos mentais – consistem em processos de “sentir”. Eles mostram o sentimento, o pensamento e a percepção do participante. Por exemplo, ao fazerem os exercícios, os alunos pensam muito para perceberem as diferenças;*

- *processos relacionais – relacionam o participante a um atributo, ou seja, a uma qualidade ou característica a ele atribuída. Por exemplo, os alunos podem dizer que a aula foi ótima ou que a pessoa mais alta da sala é a professora;*
- *processos existenciais – representam alguma coisa que existe ou acontece. Por exemplo, a professora pode dizer que havia muito barulho na sala de aula;*
- *processos comportamentais – referem-se a comportamentos tipicamente humanos, no campo fisiológico e psicológico, tais como respirar, tossir, sorrir, sonhar e encarar. Eles podem ser percebidos em frases do tipo “por que ela está chorando?”;*
- *processos verbais – projetam o que foi falado. Por exemplo, um aluno pode afirmar que professora falou sobre o verbo *To Be*.*

O estudo dos padrões de transitividade em um texto oferece elementos para mostrar o campo em que está construído. Em outras palavras, o tipo de processo mostra que o falante/escritor opta por uma forma de representar seu mundo, do modo como o percebe e o entende. Além disso, mostra em que circunstâncias o texto foi construído. Por meio da Transitividade, pode-se perceber como as pessoas constroem suas experiências da realidade, sejam elas materiais ou simbólicas (MARTIN & ROSE, 2003).

De acordo com o que foi discutido até aqui, falantes e escritores manipulam os significados experienciais de suas linguagens para codificar suas experiências de mundo. Cada oração, então, pode ser compreendida como uma função experiencial feita de combinações entre participantes e circunstâncias, envolvendo o processo. Mas há uma infinidade de possibilidades para codificar experiências e, assim, a estrutura da oração não é fixa, isto é, varia de falante para falante, de escritor para escritor e de situação para situação, dependendo do significado da experiência que o falante/escritor quer construir.

Nesta pesquisa, considerando-se a linguagem usada pela coordenadora-pesquisadora e pela professora em formação, serão observadas, pela transitividade, as características lingüísticas do discurso de ambas e suas relações com as formas de ação do processo reflexivo, para se observar se houve indícios de reflexão crítica no trabalho colaborativo desenvolvido por elas.

Nesse sentido, a abordagem funcional de Halliday (1985) mostra que há padrões de tipos e tempos de verbo associados a contextos típicos específicos. Assim, ao se relacionar as quatro formas de ação da reflexão crítica à regularidade de padrões verbais, pode-se encontrar características do processo de reflexão crítica.

Corroborando as idéias de Halliday, Romero (2004a) esclarece que, na ação de descrever, em que se ressaltam os processos materiais e verbais, os verbos devem estar no pretérito perfeito e imperfeito. Na ação de informar, em que se destaca o processo relacional de identificação, que permite identificar ou esclarecer teorias e princípios que embasam as ações, devem predominar verbos no presente do indicativo. Na ação de confrontar, em que prevalecem os

processos materiais, verbais, relacionais e metais, que refletem um posicionamento do educador em relação à sua prática como resultado da análise das ações anteriores, deve, também, predominar verbos no presente do indicativo e nos pretéritos perfeito ou imperfeito. Por fim, na ação de reconstruir, em que se destacam os processos materiais e verbais, pelos quais o professor prevê ações futuras, devem predominar verbos no futuro.

O quadro a seguir demonstra os indícios lingüísticos e os processos que devem sustentar as ações do processo reflexivo:

<i>Processo reflexivo</i>	<i>Indício lingüístico</i>
<i>Descrever</i>	<i>Processos: material, verbal</i> <i>Tempo verbal: pretérito perfeito/imperfeito</i>
<i>Informar</i>	<i>Processo: relacional de identificação</i> <i>Tempo verbal: presente do indicativo</i>
<i>Confrontar</i>	<i>Processos: material, verbal, mental, relacional</i> <i>atributivo</i> <i>Tempos verbais: pretérito perfeito/imperfeito,</i> <i>presente do indicativo</i> <i>Marcador textual de causa e razão</i> <i>Avaliativos</i>

<i>Reconstruir</i>	<i>Processos: material, verbal</i> <i>Tempos verbais: relacionados a futuro ou presente</i> <i>Modais</i>
--------------------	---

Quadro 4 – *Relação das formas de ação do processo reflexivo e características lingüísticas. Fonte: Romero, 1998, p.86.*

Cabe, entretanto, rediscutir o quadro acima, elaborado há quase 9 anos. Mais recentemente, Liberali (2004a, p.106) enfatiza que a ação de informar tem como objetivo “explicar/generalizar as ações através de teorias, e seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações”. Desse modo, espera-se a ocorrência de “explicação ou definição de conceitos com apresentação de suas características”.

No quadro elaborado por Romero (1998), no que tange às características dessa ação, considera-se a realização de processos relacionais, mas sem contemplar as explicações que dela decorrem. Assim, é necessário também relacionar à ação de informar conectivos explicativos e outros processos, como processos mentais, porque a limitação a processos relacionais de identificação pode levar a crer que a rotulação seria esperada na ação de informar. Em outros termos, se o quadro somente indicar o processo relacional, pode ser entendido como recomendação de rotulações do tipo “eu fui behaviorista”, em que se evidencia uma limitação do entendimento da teoria Behaviorista ou de qualquer outra teoria. Conforme explicitado anteriormente, a compreensão de qualquer conceito exige uma compreensão muito mais profunda e abrangente, que não se limita a procedimentos de sala de aula.

Considerando tais observações, sugere-se a seguinte alteração:

Processo reflexivo	Índice lingüístico
<i>Descrever</i>	<i>Processos: material, verbal Tempos verbais: pretérito perfeito/imperfeito</i>
<i>Informar</i>	<i>Processos: relacional de identificação, mental, verbal Tempo verbal: presente do indicativo Conectivos explicativos</i>
<i>Confrontar</i>	<i>Processos: material, verbal, mental, relacional atributivo Tempos verbais: pretérito perfeito/imperfeito, presente Marcador textual de causa e razão Avaliativos</i>
<i>Reconstruir</i>	<i>Processos: material, verbal Tempos verbais: relacionados a futuro ou ao presente Modais</i>

Quadro 5 – relação das formas de ação do processo reflexivo e características lingüísticas (com alterações sugeridas pela pesquisadora)

Esta proposta será discutida adiante, na análise dos dados, em que se destacam os elementos que podem auxiliar a responder as perguntas de pesquisa propostas nesta dissertação.

Capítulo 4 – Discussão dos dados

Neste capítulo, apresentam-se a análise de dados e os resultados obtidos, no intuito de responder as perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação.

A análise e interpretação de dados da pesquisa, explicitadas neste capítulo, são realizadas com base no aporte teórico apresentado no capítulo 1 e visam a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Que marcas lingüísticas de reflexão crítica podem ser encontradas no diário da professora?**
- 2- Houve desenvolvimento reflexivo-crítico da professora?**

Para tanto, o presente capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, trata-se de apresentar as anotações realizadas no diário de aulas pela professora, no intuito de verificar marcas lingüísticas de reflexão crítica. Tais anotações, conforme já mencionado, foram coletadas em quatro momentos distintos, caracterizados da seguinte forma: o primeiro traz anotações no diário que não consideram qualquer tipo de intervenção da coordenadora-pesquisadora; o segundo traz anotações já discutidas em sessões reflexivas, realizadas em outubro de 2005. O terceiro traz anotações realizadas em fevereiro de 2006, quatro meses após o segundo momento. O quarto traz anotações realizadas no final da coleta de dados, no final de abril e início de maio de 2006.

Na segunda parte do capítulo, procura-se observar se houve de fato desenvolvimento crítico da professora, tomando-se como base as evidências lingüísticas verificadas e interpretadas. Na seqüência, apresenta-se a explicitação das partes.

4.1 Marcas Lingüísticas de Reflexão Crítica no Diário da Professora

Nesta seção, apresentam-se excertos do diário da professora, observados em cada um dos quatro momentos, com as respectivas análises, no intuito de responder a primeira pergunta de pesquisa de pesquisa deste trabalho.

4.1.1 Primeiro Momento

As anotações abaixo se referem ao primeiro momento da coleta de dados. É importante salientar mais uma vez que, nessa fase, a professora em formação escreveu seu diário sem qualquer tipo de intervenção ou acompanhamento da coordenadora-pesquisadora, antes do início das sessões reflexivas de que ambas participaram. Embora o foco da pesquisa seja verificar nos diários se houve indícios de reflexão crítica após a intervenção da coordenadora, este momento foi escolhido para análise com o objetivo de caracterizar o contexto, evidenciando o que a professora entendeu quando a coordenadora-pesquisadora lhe pediu que escrevesse diários de aula.

Em outras palavras, partindo-se do pressuposto de que o diário seja um espaço narrativo dos pensamentos do professor e que por meio dele se pode notar a expectativa que o docente tem quanto ao seu trabalho, suas dúvidas e pensamentos (ZABALZA,1994), a análise desse momento sem intervenção pode ser o primeiro passo da coordenadora-pesquisadora para compreender como a professora entende seu trabalho. Com base em Machado (1998), também se pode afirmar que a confecção do diário pode ajudar a professora a se conhecer melhor,

já que ele é um instrumento de pesquisa interna, uma maneira de descoberta dos próprios pensamentos.

Excertos do primeiro momento

Aula do dia 09/06/2005: *A aula foi maravilhosa em todos os aspectos, desde conversas até a realização das atividades propostas, mas isso se deu em maior parte, acredito eu, devido ao fato de que haveria um Teste na próxima aula. Entretanto, foi bom, porque elas absorveram algo e isso eu pude perceber na execução dos exercícios. Aconteceu até de uma pedir para a outra que queria conversar, parar e prestar atenção, embora sejam amigas, o que é no mínimo curioso. Utilizei atividades extras, e elas responderam de forma natural, como era previsto*

Aula do dia 21/06/2005: *A tarefa deu um resultado muito positivo do que lhes foi ensinado na aula anterior, a maioria delas fez tudo e com isso, pôde ser iniciada uma discussão no que diz respeito aos exercícios pedidos. Estão em uma fase calma, deve ser pelo fato de as férias estarem chegando. As minhas explicações têm sido por elas melhor aproveitadas.*

Aula do dia 23/06/2005: A aula foi normal, as meninas prestaram atenção e participaram das atividades. Trabalhamos o texto da lição, em forma de leitura, para que pudessem praticar a pronúncia. Este tipo de exercício desperta bastante vontade nelas de interagir com a aula, onde cada uma se envolve, querendo ser tal personagem, falar certo; é bem interessante.

Considerando-se a linguagem não só como um sistema para produzir significações, mas também como uma ferramenta importante no processo de construção e organização da experiência humana, a Gramática Sistêmico-Funcional foi usada para confirmar lingüisticamente se houve reflexão crítica no diário da professora em formação, conforme previamente explicitado.

Deve-se lembrar que, por ser a reflexão crítica um processo voltado para a análise, interpretação e transformação das ações pessoais tendo em vista contextos histórico-sociais amplos, é importante que ocorram no processo todas as quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

No que se refere à ação de descrever, os diários acima não permitem ao leitor visualizar os fatos ocorridos em sala de aula. Em nenhum deles a professora menciona os assuntos tratados, mas sim uma visão impressionista e avaliativa do que se passou, não fornecendo uma descrição concreta das ações. Pode-se citar como exemplo o trecho retirado das anotações de 09/06/2005:

Utilizei atividades extras, e elas responderam de forma natural, como era previsto.

Apesar de haver indícios de descrição, observa-se que ela não é sistematizada, como também comprovam as anotações a seguir, realizadas na mesma data mencionada acima:

Aconteceu até de uma pedir para a outra que queria conversar, parar e prestar atenção, embora sejam amigas, o que é no mínimo curioso.

Ressalte-se que o último trecho acima também mostra que a professora está ciente de quando o aluno está interessado, envolvido e com atenção voltada para a aula. Ela consegue perceber a atenção, mas acha isso surpreendente, “no mínimo curioso”.

Em anotações do dia 23/06/2005, a professora faz a seguinte observação:

Trabalhamos o texto da lição em forma de leitura.

Nesse excerto, não fica claro o que a ela entende por “forma de leitura” e percebe-se, ainda, que ela parece considerar que o que motiva as alunas é o teste e por isso coloca-o no final de um processo, fato que pode ser comprovado em sua fala do 09/06/2005:

a aula foi maravilhosa... mas isso se deu em maior parte, acredito eu, devido ao fato que haveria um teste na próxima aula.

Há também indícios de que as alunas têm papel passivo diante do conteúdo trabalhado, como pode ser verificado na seqüência lingüística do excerto de 09/06/2005, explicitada a seguir:

Entretanto, foi bom, porque elas absorveram algo e isso eu pude perceber na execução dos exercícios.

O processo material “absorveram” é que permite inferir a passividade das estudantes nesse momento de aula. Pressupõe-se, então, que a aprendizagem é verificada por intermédio de exercícios, possivelmente gramaticais, e que as alunas faziam passivamente apenas as tarefas solicitadas. Essa idéia ganha força quando se observam os trechos abaixo, retirados, respectivamente, das de 21/06/2005 e 23/06/2005:

A tarefa deu um resultado muito positivo do que lhes foi ensinado na aula anterior, a maioria delas fez tudo...

A aula foi normal, as meninas prestaram atenção e participaram das atividades.

No último deles, não fica claro de que maneira elas participaram, mas fica destacado que elas “prestaram atenção”, fato que também pode ser compreendido como uma forma de passividade: as estudantes faziam apenas o que a professora mandava, ou seja, as atividades previstas.

Caso a escrita do diário estivesse sendo acompanhada em sessões reflexivas, a coordenadora poderia ter investigado sobre os tipos de exercícios

realizados nas aulas, como a professora os apresentou e a relação dela com as alunas. Isso se perdeu, pois, conforme mencionado, nesse momento as sessões reflexivas ainda não haviam começado.

Pode-se verificar que, lingüisticamente, no primeiro momento, há a predominância do processo relacional atributivo e não do relacional de identificação. O presente do indicativo, juntamente com o processo relacional atributivo, não dá ao leitor o esclarecimento das teorias e princípios que embasam as ações da professora, mas sim sua opinião avaliativa quanto à sua aula. Percebe-se, nos excertos acima, o uso de expressões de opinião, tais como: “a aula foi maravilhosa”; “foi bom” (aula do dia 09/05/2205) e “a aula foi normal”; “é bem interessante” (aula do dia 23/05/2005), em que a professora opta por processos relacionais atributivos para avaliar as ações. O leitor, por sua vez, fica sem saber o que ela entende por “aula maravilhosa” ou “resultado muito positivo”. De acordo com Liberali (2003), esses tipos de expressões não permitem futura análise, já que não apresentam dados como suporte que possibilitem a compreensão e a crítica das ações.

Apesar de as anotações apresentarem, em sua maioria, a predominância de verbos no pretérito perfeito, não há, como se disse, indícios da ação de descrever, pois o processo que predomina é o processo relacional atributivo e não o material. Isso dificulta que o leitor do diário visualize o que realmente ocorreu na aula.

Quanto à ação de informar, observa-se que, nos trechos acima, a professora não faz uso algum de teorias para explicar suas ações e em nenhum

momento se percebe o significado das escolhas feitas por ela, nem os objetivos e as razões subjacentes ao seu agir.

No que se refere à ação de confrontar, nota-se que a educadora ainda não tem compreensão de suas ações e suas conseqüências sociais e políticas, fato que impossibilita o confronto que deve permear a reflexão crítica: ao realizar a ação de confrontar, o professor retoma seu agir e compreende o significado de suas ações. É por meio dessa ação que ocorre um posicionamento embasado do educador quanto à sua prática, mas, nesse caso, a professora apenas emite sua opinião pessoal, deixando claras suas preferências ao usar processos relacionais atributivos. Para que se efetivasse a ação mencionada, seu posicionamento deveria ser emitido no presente do indicativo e nos pretéritos perfeito e imperfeito, por meio de processos materiais, verbais, relacionais ou mentais, juntamente com marcadores textuais de causa ou razão.

Dessa maneira, não há também a Reconstrução das ações pedagógicas. Em nenhum trecho a professora se questiona sobre como poderia agir de forma diferente, mesmo porque não vê razão para reconstruir sua prática. Não se encontra nenhum dado que mostre que, na elaboração do diário, a professora prevê ações futuras para melhorar sua prática.

Sendo que a reflexão crítica somente acontece quando as quatro formas de ação ocorrem, não há reflexão no primeiro momento. Então, a coordenadora-pesquisadora não chegou a verificar se a escrita do diário de aulas teve algum significado para a educadora, mas nas considerações finais deste trabalho será apresentada uma declaração da professora quanto à participação na pesquisa e o possível impacto em seu trabalho.

Após a escrita dos diários acima analisados, a professora continuou a escrevê-los, sem qualquer tipo de intervenção da coordenadora-pesquisadora, por mais um mês. O início das sessões reflexivas entre elas ocorreu em 10/08/2005, três meses após o início da elaboração dos diários iniciais do primeiro momento.

Nos encontros, a coordenadora-pesquisadora não conversou com a professora sobre os diários escritos anteriormente. A preocupação da coordenadora foi com as aulas e os diários da semana anterior à sessão reflexiva, por entender que a professora poderia se posicionar melhor a respeito das aulas ainda em andamento. É verdade que, sob o prisma reflexivo, a coordenadora-pesquisadora deveria ter se referido às escritas anteriores, mas, conforme já explicitado anteriormente, a coordenadora aprendia sobre reflexão crítica junto com a professora, em um trabalho de colaboração mútua.

4.1.2 Segundo momento

A seguir, serão examinados excertos do diário da professora em formação coletados no segundo momento, quando ela e a coordenadora-pesquisadora já participavam de sessões reflexivas semanais por dois meses. Nesse ponto, serão apresentadas também as perguntas feitas pela coordenadora-pesquisadora para tentar conduzir a professora à reflexão crítica, bem como as respostas da professora. Conforme explicitado anteriormente, as perguntas foram elaboradas baseadas em Liberali (2004).

Os dois primeiros excertos são de uma mesma semana (11/10/2005 e 13/10/2005) e o próximo se refere à semana seguinte (18/10/2005). Este último traz anotações de uma aula ministrada na semana seguinte à sessão reflexiva.

Como ponto de partida, destaca-se a importância da colaboração como meio de conduzir educadores à reflexão crítica, pois, de acordo com Vygotsky (1930/1994), o outro tem papel fundamental na mediação do processo de construção do conhecimento. Considerando que o segundo momento é marcado pelo início das sessões reflexivas entre a coordenadora-pesquisadora e a professora, é relevante salientar que se inicia o processo de intervenção e colaboração neste trabalho. É aqui que a coordenadora-pesquisadora passa a desempenhar efetivamente o papel de colaboradora e orientadora do processo reflexivo, com base nas perguntas elaboradas na discussão e análise dos diários. A análise dos excertos seguintes foi crucial para se responder as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho, já que o foco do estudo está nas ações e intervenções da coordenadora-pesquisadora no intuito de levar a professora em formação à reflexão crítica.

Excertos do segundo momento

Aula do dia 11/10/2005: Bastante animadas com o novo material, as alunas fizeram com que a aula decorresse da melhor forma possível, muito tranqüila e proveitosa. Como tinham revisto meses e estações do ano e membros da família na aula anterior, coloquei algumas palavras no quadro, sendo que algumas delas eram Profissões; desta maneira, após a identificação destas, foram me dizendo várias outras (em Inglês e Português, de pessoas que conheciam); então, eu disse que iríamos estudar Ocupações. Fiz um jogo de fixação de Vocabulário e depois disso, fizeram o exercício que o livro propunha. Para finalizar, lembramos de como fazer perguntas do tipo: Você é professor? Fizeram mímicas para as colegas descobrirem; não tiveram problemas e se divertiram. Já sabiam o conteúdo da aula, acredito que esta tenha sido um tipo de revisão de perguntas com o To Be e do vocabulário de Profissões.

A seguir, explicitam-se as perguntas elaboradas pela coordenadora-pesquisadora sobre o diário de aula do dia 11/10/2005, seguidas de análise e interpretação.

2M.C1 -..... O que você quer dizer com tranqüila e proveitosa?

2L1 –Foi uma aula assim sem muita dúvida, né....., aproveitaram os erros das colegas...

Essa pergunta destinou-se a incentivar a professora a descrever as ações de sua aula (SMYTH, 1992), apresentando um detalhamento dos acontecimentos. Percebe-se que, incentivada pela pergunta, a educadora esclarece que uma “aula tranqüila e proveitosa” é uma aula sem muitas dúvidas das alunas. Já quando menciona que as estudantes “aproveitaram os erros das colegas...”, pode-se inferir que está valorizando a colaboração do outro no processo de aprendizagem. Nesse momento, a coordenadora poderia ter aproveitado a oportunidade para perguntar mais e conhecer melhor o entendimento da professora com relação ao papel das dúvidas das alunas.

2M.C10 - ...Como era este exercício do livro?

2L10 – O exercício era assim, ah tinha figuras né, doutor, engenheiro, aí tinha frases embaixo: My aunt is a, aí na foto tinha uma mulher.

2M.C12 - Para que serviu?

2L12 – Para relacionar exatamente isso, a minha família tem alguma ocupação, como que eu vou falar isso em inglês né.

2M.C13 - ..Para que serviu a aula?

2L13 – Para saber falar de, de atividades do dia-a-dia né, a minha mãe é doutora né, meu pai é isso...

A primeira pergunta acima foi realizada com o intuito de provocar uma melhor descrição do exercício do livro mencionado no diário. As duas perguntas seguintes, por sua vez, tinham o propósito de esclarecer o objetivo do exercício

mencionado e o objetivo da aula em si. Em outros termos, tinham como objetivo levar a professora a um questionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a relação da sua prática com a teoria, para ela que não se estabelecesse no senso comum. Destaca-se que é com base na compreensão das ações adotadas em aula que acontece o confronto no processo de reflexão crítica.

Nas respostas da professora, pode-se observar sua preocupação em relacionar o conteúdo da aula com a realidade fora de sala de aula, conforme comprova o trecho a seguir:

para saber falar de, de atividades do dia-a-dia, minha mãe é doutora..

Tal preocupação pode ser notada porque a maioria das alunas do grupo tem uma mãe “doutora” e esse foi justamente o exemplo usado pela professora. A coordenadora-pesquisadora poderia ter continuado a instigar a professora, estimulando-a a estabelecer conexão entre os assuntos de sala de aula e o cotidiano das alunas. Poderia, por exemplo, tê-la ajudado a entrar na especificidade da situação social e comunicativa, uma vez que não se fez relação com possíveis contextos de situação em que essa informação poderia ser realizada ou necessária.

O trabalho de perguntas durante as sessões reflexivas foi um momento de aprendizagem para as duas participantes, já que, por meio da interação, ambas podiam ir construindo reflexões.

Ao escrever em seu diário que “as alunas fizeram com que a aula decorresse da melhor forma possível”, a professora mostra que sabe que a participação das estudantes é muito importante. Ou seja, a anotação indica o entendimento dela de que aula é uma construção conjunta. Além disso, ao escrever “Fiz um jogo de fixação de Vocabulário”, apesar de o jogo mencionado não ter sido descrito, essa afirmação mostra que há um enfoque no léxico, fato que sugere que a docente tem uma visão de linguagem estrutural, algo que já se esboça no primeiro momento, quando enfoca nas aulas ministradas elementos gramaticais.

Aula do dia 13/10/2005: No final da aula passada, pedi para que criassem um pequeno parágrafo que mostrasse um pouco de cada uma, como os personagens do livro fizeram; na aula de hoje, eu corriji. Ainda falando do verbo To Be, falei da parte gramatical que o livro oferece, passei mais alguns exemplos no quadro e fizeram um exercício do livro, relacionado ao tópico trabalhado. Estudamos alguns dos Pronomes Interrogativos, elas lembraram de muitos, fiz uma rápida prática oral e resolvemos a atividade do livro, encerrando a aula, com três exercícios de tarefa, pedidos para a casa. O material, até agora, está tirando delas, o que sabem de tudo que já aprenderam.

Algumas das perguntas elaboradas pela coordenadora-pesquisadora relacionadas ao diário de aula do dia 13/10/2005 são apresentadas na seqüência.

2M.C14 - ...Você disse que deu um parágrafo para ser escrito de tarefa. Qual a relação deste exercício com as profissões estudadas na aula?

2L14 – Ele falava assim: o que que elas eram, por exemplo, I'm a student, né, eu tenho tantos anos, porque na lição os personagens se descrevem.

Como no diário da professora não ficou clara a relação do exercício pedido para tarefa com o conteúdo da aula, a pergunta acima foi feita com a intenção de levá-la a pensar sobre a função da atividade proposta. Na resposta dada, percebe-se que a educadora organiza a aula com base no livro didático, prendendo-se muito a ele. Essa atitude se confirma na anotação "fizeram um exercício do livro" e, mais adiante, em "resolvemos a atividade do livro". Novamente, parece não ter sido feita a conexão entre uso do vocabulário e de funções com situações reais.

2M.C17 - ...Para que serviu esta tarefa?

2L17 – Para treinar a escrita né, achei que mesmo com o exemplo mas não ficou igual né, até porque lá tinha actor e, elas não, a maioria student, algumas inventaram: I am a doctor...

Mais uma vez, com o objetivo de levar a professora à compreensão de suas ações em sala de aula e para que se realizasse a ação de confrontar a pergunta acima foi elaborada. Por meio da resposta obtida, esclareceu-se que a tarefa solicitada pela professora era uma adaptação do indicado no livro, para verificar o entendimento por parte das alunas.

2M.C19 - ...Os pronomes interrogativos estudados estavam dentro do contexto da aula?

2L19 – Porque era assim: qual a profissão do seu pai? – aí tinha: what, quantos anos o seu irmão tem? Porque nesse, nesse quadrinho que elas escreveram delas tinha: eu tenho 13 né, eu moro em tal lugar, daí depois vinham os pronomes: what, Who, How old, Where...

Conforme já se discutiu neste trabalho, é na ação de informar que o professor pode descobrir o significados de suas ações. Dessa forma, a pergunta acima foi efetuada, assim como nas vezes anteriores, com o objetivo de levar a professora a buscar o entendimento de suas ações. Pela resposta obtida, percebe-se, mais uma vez a ênfase que ela dá em ensinar a gramática, dando mais importância aos pronomes interrogativos do que às informações sobre a família das alunas que a atividade oferecia. Pode-se, então, notar o enfoque naquilo que está no livro: ao responder a questão, a professora mostra o “quadrinho” que havia no livro didático.

2M.C22 - ...Como você faria esta aula novamente?

2L22 – Eu acho que nada, porque assim, não fiquei só no livro e isso foi bem legal, porque não fiquei.....aqui tem what, tem who, fui na lousa, elas foram dando exemplos, daí eu ajudava, às vezes falava em português e eu falava em inglês.

O objetivo dessa pergunta foi o de levar a professora a reconstruir suas ações, já que o diário não apresentava uma reflexão dela quanto às próximas práticas. Mas, pela resposta obtida, percebe-se que ela ficou satisfeita com o resultado da aula, enfatizando mais uma vez a parte gramatical (“what, who.”) Nesse sentido, reafirma-se o quanto ela valoriza a gramática na aulas Por outro

lado, fica claro que ela sabe que teoricamente não deveria ficar “presa” ao livro didático, fato que pode ser comprovado em “não ficou só no livro”. Contudo, ao se observar a descrição realizada no diário, constata-se que ela ainda não sabe como se distanciar do livro. Ou, ainda, que ela restringe suas aulas a itens gramaticais e ao léxico, indicados no livro.

No que se refere à ação de descrever, nos trechos acima, apesar de ainda mostrarem a opinião da professora, como ocorreu no primeiro momento, já há uma descrição mais detalhada, embora não suficiente, do conteúdo da aula dada (por exemplo, “ocupações” e “verbo To Be”).

Já na ação de informar, não há identificação ou esclarecimento das teorias que embasam as ações da professora. Não aparece também nenhuma avaliação dela em relação a ações passadas. Assim sendo, não há a ação do confrontar. Conseqüentemente, não havendo o confronto, não há previsões de ações futuras, e a ação de reconstruir também não se faz presente.

A confirmação de que provavelmente ainda não houve reflexão crítica nesse segundo momento, já que, de modo geral, não se fizeram presentes as ações referentes a esse processo, pode ser fundamentada pela ótica da Gramática Sistêmico-Funcional: apesar de o diário ter sido escrito no pretérito perfeito e apesar de ter havido um aumento dos processos materiais e verbais (por exemplo, “fizeram”, “foram dizendo”, “fizeram o exercício”, “pedi”, “falei”), necessários à ação de descrever, ainda não fica claro para o leitor o que realmente aconteceu na aula. Em momento algum a professora usa o presente do indicativo para explicar suas ações, e os processos relacionais que aparecem em

suas anotações (por exemplo, “eram profissões”, “não tiveram problemas”, “o livro oferece”) não mostram os significados de tais ações.

Além disso, embora haja um aumento do uso dos processos mentais, necessários à ação de confrontar, como por exemplo, no diário da aula de 11/10/2007 – “sabiam o conteúdo da aula”, e no da aula de 13/10/2005 – “tudo que já aprenderam”; não há a presença de marcadores textuais de causa ou razão, necessários para mostrar as razões que levaram a professora a tomar o posicionamento na aula. Ela também não emprega conectivos explicativos para esclarecer suas ações.

Não se configura também a ação de reconstruir porque não há o tempo verbal no futuro ou modais que indiquem uma previsão de ações futuras. Nesse momento, talvez tivesse sido importante uma maior intervenção da coordenadora-pesquisadora, mostrando para professora as características lingüísticas necessárias para realizar o processo reflexivo-crítico. Nessa fase, a coordenadora-pesquisadora ainda se detinha apenas nas perguntas sugeridas por Liberali (2004), por considerar que elas serviam como um guia para levar a professora à reflexão crítica.

Antes do início das sessões reflexivas, foi entregue à professora uma cópia do Caderno de Reflexões (LIBERALI & ZYNGIER, 2000), em que há a explicação do processo de reflexão crítica, mas este fato não parece ter influenciado de modo significativo sua escrita no diário. Talvez, se a coordenadora-pesquisadora tivesse discutido mais o artigo, se tivesse dado exemplos de diários ou apontado para as suas características, a escrita tivesse sido diferente. Deve-se salientar que, nesse momento da coleta de dados, a coordenadora-pesquisadora ainda estava

aprendendo sobre reflexão crítica e não havia percebido a dificuldade de se refletir criticamente por meio da escrita em diários.

Depois da sessão reflexiva, a professora escreveu o diário da semana seguinte, apresentado abaixo.

Aula do dia 18/10/2005: A aula foi bastante voltada para a parte gramatical. Passei dois exemplos no quadro, que diferenciavam os tópicos a serem estudados. Utilizei o quadro, porque o conteúdo fica mais claro e visual às alunas, depois desta explicação, ficou fácil a resolução da atividade oferecida pelo livro. Foi uma aula interativa, porque as meninas debatiam entre si, para me darem exemplos que ajudariam a esclarecer melhor a gramática. Com o conteúdo já visto, elas fizeram um exercício de interpretação de texto; como neste havia uma grande aplicação dos exemplos dados, a atividade foi feita sem problemas, uma vez que estavam seguras.

Nesse diário, continua difícil visualizar a aula ministrada pela professora, pois a ação de descrever ainda se apresenta vaga, sem dados suficientes para delinear o que realmente aconteceu na sala de aula. Mas a docente parece já perceber suas prioridades quando diz que “a aula foi bastante voltada para a parte gramatical”, “passei dois exemplos no quadro que diferenciavam os tópicos a serem estudados”. Entretanto, não há nenhuma menção ao tópico gramatical referido ou aos exemplos dados. O mesmo ocorre quando ela menciona “uma atividade proposta pelo livro”: Como se pode observar, não há descrição alguma

da atividade. Pode-se dizer, então, que não houve a ação de descrever. Em seu discurso, a professora apenas deixa claro que, para ela, a função do professor de inglês é trabalhar somente a gramática, que, aliás, confunde-se com linguagem. Em suma, na visão dela, saber língua estrangeira é saber gramática e dominar o léxico.

Quanto à ação de informar, verifica-se que não aparece no diário nenhuma teoria de ensino e aprendizagem que embase as ações da professora e isso ocorre porque ela parece ainda não compreender suas ações, fato que faz com que a ação de confrontar também não esteja presente em suas anotações. Por conseguinte, a ação de reconstruir também não se configura no diário, visto que não é mencionado um plano ou uma intenção de mudanças futuras.

Ressalta-se que a intervenção da coordenadora nesse segundo momento não foi suficiente para gerar indícios de reflexão crítica no diário da professora. Desse modo, infere-se que ela não estava ciente do que seria o processo reflexivo-crítico, pois pensou que esse poderia ser apreendido apenas pela leitura do Caderno de reflexões (LIBERALI & ZYNGIER, 2000).

4.1.3 Terceiro momento

O terceiro momento aconteceu no início do semestre letivo, em fevereiro de 2006. Dessa fase, foram selecionados, primeiramente, três excertos do diário da professora, de 21/02, 23/02 e 02/03/2006. Em seguida, selecionou-se o diário de 07/03/2006, que mostra uma aula ministrada na semana seguinte à sessão reflexiva, em que foram discutidas e analisadas as aulas anteriores.

O terceiro momento ocorreu após reuniões informais entre a coordenadora-pesquisadora e a professora, no mês de janeiro de 2006, momento em que foram discutidas as diferentes visões de ensino e aprendizagem. Parece que as discussões estimularam o interesse da professora, que decidiu procurar na Internet artigos sobre o assunto. Como será observado a seguir, houve uma mudança na escrita de seu diário: nessa fase, ela tenta trazer conhecimentos teóricos para suas anotações.

Abaixo, apresentam-se os excertos do terceiro momento.

Aula do Dia 21/02/2006: Nesta aula foi mais fácil de trabalhar em relação à última, uma vez que as alunas estavam atentas e interessadas em tirar dúvidas para a Prova que fariam no dia 23/02. Como havíamos feito o Progress Check, partimos hoje, para o Grammar Builder; este além de consistir em um importante Reforço Gramatical, mostra-se como uma Abordagem Estrutural, porque é bastante teórico e a pura Gramática é abordada. Enquanto preparava a aula, escolhi para serem realizados os exercícios que mais julgava complicado para as meninas e a função de os fazerem seria a de tornarem-se mais seguras. Uma estratégia que deu muito certo foi a de fazer com que se sentissem partes fundamentais da aula; onde após a correção das atividades pedidas, que elas mesmas a fizeram e eu apenas as orientei, o propósito foi a Revisão direta da Unidade 04. Sendo assim, perguntei que como Professoras o que achariam importante saber para a Prova; foi completamente interessante, pois, mostraram o que sabiam, a ponto de nos ensinar. Isso é um exemplo de Construtivismo, uma vez que o que foi falado, foi de extrema preferência delas. Com isso, encerramos a aula e então, esta técnica se repetirá, com certeza.

Observa-se, no diário acima, que a professora percebeu que as alunas estavam atentas à aula e que quando isso ocorre a aula fica melhor, pois há interação. Nesse sentido, ela escreve: “Nesta aula foi mais fácil de trabalhar em relação à última, uma vez que as alunas estavam atentas e interessadas em tirar dúvidas para a Prova que fariam no dia 23/02.” No entanto, as anotações também

revelam que ela confere à prova um papel muito importante e atribui o interesse das alunas pela aula por causa da avaliação que aconteceria na aula seguinte.

Mais uma vez, percebe-se a importância que a educadora confere à gramática, como pode ser observado em “...Grammar Builder, este além de consistir em um importante Reforço Gramatical...”.

Objetivando levá-la à reflexão crítica, as seguintes perguntas foram elaboradas, com base nas anotações desse diário:

3M.C10 - ... qual, então qual foi o papel delas [alunas] nessas atividades?

3L10 – Acho que domínio, mostrar domínio.

Tal pergunta visava a compreender o que embasava a ação da professora para que acontecesse a ação de informar. A resposta da professora mostra que ela continua dando grande importância ao aprender o eu foi ensinado pela professora. O papel da alunas, segundo a professora foi de mostrar “o domínio” do que lhes foi ensinado.

Na seqüência, visando à realização da ação de confrontar, a seguinte pergunta foi formulada:

3M.C16 – “E como que você acha que essa aula colaborou na formação delas?

3L16 – Ah, eu acho que responsabilidade, sabe, porque elas estavam passando para colega alguma coisa, até então tava mais quieta, então elas não ficavam assim: “eu tenho que falar certo, porque eu to aqui na frente...”

Pelas repostas dadas pela professora, pode-se verificar que ela sabia explicar sua tomada de decisão de inverter papéis, explicitada no trecho: “perguntei que como Professoras o que achariam importante saber para a Prova”. Para justificar sua atitude, ela afirma que fez tal questionamento para propor às alunas se colocarem no papel de professoras, fato que enriquece a participação delas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite que tenham mais voz, ao mesmo tempo em que as leva a ter mais ciência sobre as questões relevantes tratadas. Em suas palavras, ela afirma em sua resposta que o objetivo foi mostrar o “domínio” do que estava sendo aprendido e também a responsabilidade.

Buscando a ação de confrontar, a seguinte pergunta foi elaborada:

3M.C20 – E tem alguma coisa que você não daria, ou não?

3L20 – Eu acho que não, eu não interferi na explicação delas, só corrigia mais pro final, sabe, não ficava interferindo para ver a segurança delas mesmo, pra ver o que elas sabiam até então, e eu nunca tinha feito isso, foi uma idéia assim que surgiu e deu bastante certo, sabe.

Nas repostas obtidas, nota-se que, apesar de não pensar em mudanças futuras de práticas, a professora já consegue explicar melhor o porquê de suas ações e tomadas de decisão. Ela se expõe quando diz que “nunca tinha feito isso”, mas está segura de que conseguiu motivar as alunas, demonstrando estar contente com sua decisão. A educadora dá liberdade para as alunas se expressarem, presta atenção no que dizem e só intervém no final. No final do

diário, ela escreve que “esta técnica se repetirá, com certeza”, confirmando sua satisfação diante da ação realizada.

Em suas anotações, observa-se que a professora já se preocupa em modificar sua escrita: ela começa a usar termos técnicos para fazer relações de suas ações com as teorias estudadas, apesar de apresentar dificuldades na compreensão de conceitos.

Nesse momento, assim como nos anteriores, não houve reflexão crítica: a professora usa poucos processos materiais (por exemplo, “preparava”, “serem realizados”), ficando assim difícil de se imaginar como a aula ocorreu, ou seja, novamente não se efetivou a ação de descrever. Além disso, os processos relacionais que aparecem na escrita são, em sua maioria, relacionais atributivos (por exemplo, “foi mais fácil”, “estavam atentas e interessadas”, “foi completamente interessante”). Embora haja a presença de processos mentais, como “escolhi”, “julgava”, “orientei” e “nos ensinar”, não há conectivos explicativos que levem ao entendimento das ações e dos sentidos que estão sendo construídos na prática da professora. Dessa forma, não acontece a ação de informar ou a de confrontar. Verifica-se, entretanto, que no final do diário a professora usa o tempo verbal no futuro “se repetirá”, sem atentar para a necessidade de reconstrução de suas ações.

Aula do Dia 23/02/2006: Como mencionado, hoje elas realizaram a Prova da Unidade 04. Antes de qualquer coisa, expliquei o que deveria ser feito; depois, perguntei se tinham alguma dúvida. Como se mostravam preparadas, fizeram as Atividades, sem me chamar excessivamente. Como de costume, uma vez que bastante proveitoso, porque aprendem com os erros das colegas, elas se corrigiram, com o meu auxílio. Desta forma, uma foi mostrando o erro da outra e juntas tentavam solucioná-lo. A Prova por ser uma situação desafiadora, consiste em um Cognitivismo, até porque acredito que mesmo não séria, existe uma certa competição entre as alunas, em relação às notas. Analisando melhor, ao invés de ter explicado como fazer, eu poderia ter perguntado a elas, forçando com que também trabalhassem a Interpretação do Conteúdo, que hoje em dia é bastante falha nos alunos.

No intuito de levar a professora à reflexão crítica, as seguintes perguntas foram elaboradas pela coordenadora-pesquisadora:

3M.C22 - E como que eram as atividades da prova, que tipo de exercícios que eram?

3L22 – A prova ela contém: gramática né, mais direta, você completar exercícios com a função gramatical correta, tem a parte de communication que, tem um dialogo e elas tem que colocar em ordem né, então tem frases, e frases numa caixinha que elas tem que escolher aonde que a frase vai entrar corretamente, depois tem a parte de vocabulário né, e eu acho que é isso, são duas partes de gramática, são cinco estruturas na prova, e vocabulário e o diálogo.

3M.C31 - E aqui você tinha falado que você explicou cada exercício né, o que que era pra fazer, e numa próxima você vai preferir que elas tentem interpretar e descobrir?

3L31 – É porque eu achei que fica muito fácil, sabe.

Verifica-se que, no diário, a professora menciona a prova dada, mas não a explica, o que impede o leitor de saber como era a prova. Dessa maneira, com a intenção de levá-la a uma melhor descrição da aula, a primeira pergunta acima foi formulada. Em sua resposta, a educadora descreve a prova e, mais uma vez, demonstra dar importância à parte gramatical. Destaca-se a idéia de que a prova, que tem o aval da escola, também privilegia a gramática. Isso indica que a professora está sendo coerente ao dar maior relevância à gramática em suas aulas e no diário.

A segunda pergunta foi praticamente uma confirmação do que estava escrito no diário. Talvez esse fosse o momento para a coordenadora-pesquisadora explorar mais a resposta da professora para entender melhor suas ações. Isso se perdeu, pois, como já visto anteriormente, a coordenadora também estava em processo de compreensão da reflexão crítica.

Nesse diário, a professora demonstra entender que a aprendizagem não vem só dela, que as alunas também aprendem umas com as outras, conforme pode ser observado no trecho “aprendem com os erros das colegas”. A valorização da colaboração de colegas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e do papel do erro podem indicar que as concepções da professora convergem para a relevância da interação e da construção social para o desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, observa-se que mais uma vez ela usa termos técnicos (Cognitivismo) sem compreender seu significado, já que simplesmente rotula a função da prova. Ela mostra também sinais de reconstrução de suas ações, visto que assume que poderia ter agido de maneira diferente quando escreve: “Analisando melhor, ao invés de ter explicado como fazer, eu poderia ter perguntado a elas, forçando com que também trabalhassem a Interpretação do Conteúdo...” Trata-se de uma tentativa de melhorar, talvez decorrente de experiência anterior, quando ela deu mais voz às alunas, o que se verificou no diário referente à aula de 21/02/2006.

O uso dos processos materiais e verbais, como “realizaram”, “perguntei”, “fizeram”, “trabalhassem”, não colaboraram muito para a descrição das ações da professora, já que não foi possível visualizar a aula dada. A modalização em “poderia ter perguntado” também mostra indícios de reconstrução, porque a professora vê a possibilidade de diferentes ações.

Aula do Dia 02/03/2006: Nesta aula, algumas alunas faltaram, devido a ser a primeira aula, pós-feriado de Carnaval. Mesmo assim, como prometido, e porque estavam totalmente curiosas, entreguei-lhes a nota do Teste que realizaram sobre a Unidade 04; onde, apenas duas das alunas não foram tão bem e uma não fez, pois havia faltado. Aproveitei esta entrega das Provas para fazer uma Revisão do que estávamos estudando, mas, isto, foi feito em cima dos principais erros cometidos (eu os trabalhei da seguinte forma: colocava certas frases na lousa e perguntava se estas estavam certas; sim ou não e por quê?); foi a primeira vez, que fiz isso e deu muito certo, uma vez que corriji e revisei ao mesmo tempo, sendo assim, pretendo trabalhar da mesma forma, nos próximos Testes. Depois, fiz uma Atividade que utilizava, a Abordagem Comunicativa: Coloquei na lousa, um Parágrafo meu, contando, basicamente, o que eu havia feito no Carnaval, entretanto, como ainda não viram o Passado, fizemos de conta, que o tempo era o Presente. Exemplo: I dance a lot!; Foi bastante legal, pois, treinaram Vocabulário e ainda quando uma falava da outra, usaram o Presente Simples(frases afirmativas e negativas). Então, demos início, à Unidade 05. Elas leram o texto, em forma de Diálogo, sendo este um exemplo de Cognitivismo, por tratar-se de uma situação nova e elas terem de encarar, uma vez que não sabiam, quais palavras cada uma teria de ler.

Na aula acima descrita, nota-se que a professora começa a tentar fazer com que as alunas reflitam sobre o conteúdo ministrado, como pode ser

observado em “colocava frases na lousa e perguntava se estavam certas”. Isso permite inferir que ela não coloca em si o foco da aula, dando oportunidade para que as estudantes avaliem seus conhecimentos, saibam embasar suas respostas.

Quando a educadora menciona o Carnaval, está fazendo referência à vida real, ao cotidiano familiar das alunas e ao contexto, usando-o em sala de aula. Ela ainda pede que as alunas falem de si mesmas, incentivando a troca de experiências entre elas. Tal atitude pode ter tornado a aula mais significativa e mais calcada na realidade, embora ainda não tivesse havido especificação de evento social com suas características de situação em que “falar sobre o que fez no Carnaval” acontece.

As perguntas realizadas com a intenção de levar a professora à reflexão crítica foram:

3M.C40– ...você devolveu a prova e fez essa revisão onde elas erraram, e essa revisão foi em grupo, dupla ou só foi individual?

3L40 – Foi em grupo.

3M.C41 – Todo mundo?

3L41 – É, porque eu mostrei as provas, aí elas viram as notas, eu falei: “tem alguma dúvida?”, não, aí devolveram aí eu falei: “gente, então o que que aqui eu fiz?”, marquei os pontos que a maioria errou, em geral, aí eu fiz uma revisão minha né, daí elas no grupo com geral, prestaram atenção em mim, “ah ta...”, eu falei então isso não pode se repetir, que a gente já viu, não pode confundir mais e tal.

Observa-se, nas respostas acima, que a professora se preocupou com o fato de que os erros fossem corrigidos e não mais cometidos: “marquei os pontos

que a maioria errou”, “eu falei então que isso não pode se repetir...” . Os trechos mostram que o acerto, possivelmente gramatical, é muito valorizado pela educadora e talvez esteja embutida aí a compreensão de que aprender (e ensinar) é algo definitivo e não um processo que envolve reconsiderações, reformulações, dúvidas, problemas e esquecimentos.

3M.C42 – Tá. E daí você fez essa atividade na lousa né, pra ver o vocabulário, e qual foi o seu papel nesta atividade? Você guiou, como foi?

3L42 – Eu acho que nessa aula foi mais guia mesmo.

Nesse caso, pode ser que, induzida pela pergunta da coordenadora-pesquisadora, a professora tenha afirmado que o papel dela foi o de guia. Assim, parece que ela novamente assume o controle da situação de conhecimento e conduz as alunas para o caminho certo.

3M.C45 - ... E para que que você acha que serviu essa revisão e essa atividade?

3L45 – Eu acho que foi de.. de interar uma coisa com a outra, de interar uma unidade na outra né, porque o que que eu fiz em casa, terminei a unidade quatro, o que dá cinco que eu vou mostrar pra elas que tem uma ligação.

Na anotação acima, a professora parece dar importância para a relação entre um assunto e outro, com o objetivo de demonstrar a articulação entre as unidades do livro. Mas sua descrição fica vaga, visto que o leitor não tem a noção exata dos assuntos que compõem as unidades mencionadas.

3M.C49 – *E você mudaria alguma coisa nessa aula?*

3L49 – *Não, nessa acho que não.*

Novamente, a professora parece não ter interesse em mudar suas ações pedagógicas, não realizando, assim, a ação de reconstruir.

Por meio de indícios lingüísticos, tal qual preconiza a Gramática Sistêmico-Funcional, confirma-se, mais uma vez, que a reflexão crítica ainda não ocorreu. Apesar de a professora usar processos materiais e verbos no pretérito perfeito, como “entreguei-lhes”, “realizaram”, “coloquei”, “treinaram”, usaram “, os quais poderiam favorecer a ação de descrever, ela não usa marcadores textuais de causa e razão para explicar suas ações, uma vez que não emprega processos relacionais de identificação ou conectivos explicativos. Além disso, os processos mentais” corrigi e revisei” e “não sabiam” não foram suficientes para promover as ações de informar e confrontar. O uso do presente “pretendo trabalhar”, por outro lado, mostra a intenção da professora em prever ações futuras e, desse modo, há indícios que remetem à ação de reconstruir, mas eles não estão embasado em teorias ou princípios.

A aula seguinte a esta última reunião ocorreu no dia 07/03/2006. O diário abaixo a descreve.

Aula do Dia 07/03/2006: Na aula de hoje, demos realmente início às Atividades da Unidade 05. Primeiramente, revimos o texto lido na aula anterior. Após isso, fizeram o exercício de Interpretação do texto, o qual foi facilmente resolvido, uma vez que tal texto havia sido bem trabalhado. Em seguida, expliquei o Tópico Gramatical, e as envolvi de forma bastante ativa, misturando a aula com o dia-a-dia das alunas; os exemplos dados, para facilitar o entendimento, eram sobre elas próprias e com isso, foi possível pedir para que também me dessem exemplos, contribuindo, desta forma, na construção da aula, sentindo-se participativas. Tratou-se, portanto, de uma Abordagem Comunicativa, pois falaram de si mesmas. Depois foi aplicada a Abordagem Estrutural, quando pedi para que fizessem duas das Atividades do livro, como eram teóricas, a Gramática é puramente estudada. Não havia pretendido dar um jogo nesta aula, entretanto, como uma aluna me pediu antes da aula (ela tinha chegado mais cedo), resolvi dar, mas de umas maneiras diferentes, utilizando a matéria dada no dia; tinham que me descrever a figura que estavam vendo, respondendo: O que tais pessoas estavam fazendo?! Para finalizar, deixei três exercícios de tarefa, para melhor fixarem os tópicos.

Esse diário indica que o livro é o organizador da aula e que a professora o segue sem questioná-lo, embora procure fazer relação do tópico-foco com a realidade das alunas, conforme explicitado em “misturando a aula com o dia-a-dia das alunas”, provavelmente para tornar o objeto de estudo mais significativo. Ela

também deixa claro que as estudantes colaboram na construção da aula quando falam delas próprias, como pode ser verificado em “...os exemplos... eram sobre elas próprias...contribuindo, desta forma, na construção da aula”.

Ao afirmar “expliquei o tópico gramatical”, ela mostra que é dela que parte a construção de conhecimento teórico, embora tenha estabelecido relações com questões familiares das alunas, incentivando-as para continuarem a fazer essas relações.

No diário, parece que o termo Abordagem Comunicativa significa falar sobre si, o que aponta para a necessidade de discutir com a professora o entendimento de conceitos como esse. Mais adiante, aparecem maiores indícios de que há problemas de entendimento de conceito por parte da educadora, quando ela escreve que Abordagem Estrutural é algo que “se aplica” em determinados momentos. Talvez ela entenda que se “aplica Abordagem Estrutural” toda vez que se enfoca a gramática.

O jogo, que ela, dessa vez, apresenta “de maneira diferente” tem função de desenvolver aprendizagem por meio do lúdico. Nesse momento, pergunta-se: qual era a função de jogos anteriormente? Só divertir? Por outro lado, observa-se que agora a professora estabelece a relação lúdico-aprendizagem quando enfoca a gramática, decidindo de improviso realizar o jogo com função embasada e direcionada. Ou seja, ela sabe justificar a atividade que escolhe para a aula, fundamentando seu propósito.

No final do diário, a docente escreve: “deixei três exercícios de tarefa, para melhor fixarem os tópicos”. Os exercícios eram, possivelmente, para fixação de tópicos gramaticais. Isso mostra que ela ainda está bastante preocupada com as

questões estruturais da língua, mas, por outro lado, preocupa-se em envolver as alunas, pedindo que elas falem sobre elas próprias.

Nos diários do terceiro momento, como se pode notar, ainda não acontece a reflexão crítica, porém, em relação aos dois primeiros momentos, pode-se verificar uma transformação das ações da professora, quando ela busca maior participação das alunas para a sala de aula. Ela percebe que a participação delas é importante na construção das aulas e que os conhecimentos que elas trazem colaboram para a construção do conhecimento. Nessa fase, há também indícios de reconstrução das ações pedagógicas, quando, no diário do dia 23/02/2006, ela menciona que poderia agir de forma diferente e até mesmo quando conclui, no diário de 02/03/2006, que em aulas futuras agirá da mesma forma, pois obteve o resultado esperado.

4.1.4 Quarto momento

O quarto momento aconteceu após uma relevante reunião entre a professora em formação e a coordenadora-pesquisadora, quando foi entregue à primeira exemplos de diários de aulas em que as quatro ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir) eram realizadas. Uma das descrições referia-se a uma aula de Ciências, que motivou a professora, já que ela é estudante de Biologia. Nessa reunião, os pontos principais de cada ação do processo de reflexão crítica foram discutidos e a professora levou os exemplos para casa, para servirem de modelo para a confecção dos diários posteriores.

Esse foi um ponto marcante da intervenção da coordenadora-pesquisadora, pois foi a primeira vez que exemplos foram mostrados e entregues à professora.

Logo após esse encontro, realizou-se a sessão reflexiva, na qual a coordenadora-pesquisadora e a professora discutiram sobre o diário da aula do dia 18/04/2006. Como de costume, foram feitas perguntas sobre tais aulas, com o objetivo de levar a professora à reflexão crítica. Após a discussão, foi mostrado o diário do dia 25/04/2006, elaborado depois de uma sessão reflexiva.

A seguir, são apresentados os excertos dos diários do quarto momento.

Aula do Dia 18/04/06: Devido ao prévio feriado, senti por necessário fazer uma pequena Revisão, apenas com o Intuito de se lembrarem do que estávamos estudando. Visando revisar o Passado, utilizei-o bastante no primeiro momento da aula, onde as questioneei sobre o longo feriado que tiveram: o que fizeram, onde foram... Esta Atividade teve um Resultado muito bom, porque puderam perceber que tudo, gramaticalmente falando, está ligado e é importante. Isso funciona, como uma Abordagem Comunicativa, que é o nosso objetivo principal. Este tipo de Atividade, também é bastante útil para a vida delas, uma vez que necessitam se comunicar e a comunicação em uma outra Língua hoje em dia é fundamental, principalmente no caso delas, que podem viajar. Em seguida, realizamos um exercício do livro, relacionado com o que estávamos vendo, onde, na verdade, havia sido deixado como tarefa, mas, poucas alunas o fizeram.

A decisão da professora de fazer perguntas pessoais às alunas teve motivação assumidamente gramatical. Afinal, o objetivo maior da aula de inglês era “revisar o passado” e, dessa forma, interação e comunicação” subordinam-se à gramática. Em outras palavras, fabricou-se uma interação com o pretexto de revisar um ponto gramatical.

A satisfação da professora com o modo como a aula se organizou ratifica seus princípios de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: o conhecimento de gramática é condição fundamental nesse universo e deve preceder a comunicação. Assim, não se considera o contexto social nem as especificidades únicas de eventos sociais da vida real. Confirma-se, portanto, a concepção de linguagem da professora fortemente apoiada na perspectiva estrutural, cujos princípios se diferem da Abordagem Comunicativa, também conceituada equivocadamente.

Por outro lado, nota-se a preocupação da educadora em incentivar a participação das alunas, quando escreve: “as questioneei sobre o longo feriado que tiveram: o que fizeram, onde foram...”.

As seguintes perguntas foram feitas pela coordenadora, com a finalidade de levá-la à reflexão crítica:

4M.C6 - ...como elas participaram dessas perguntas, desses questionamentos sobre o feriado?

4L6 – Foi assim, eu acho que elas não esperavam que eu ia perguntar e falar do passado, porque eu falei: “gente lembra que a gente viu o passado, vamos usar um pouquinho agora, que que vocês fizeram no feriado?” – “ah, I went...” –eu falei é isso mesmo, aí

pegaram aquela listinha que tem aqui da escola, aí sabe, é entraram meio que no exercício assim, de forma inesperada, mas eu achei que entenderam....

A Pergunta acima foi realizada com o objetivo de levar a professora à uma melhor descrição daquele episódio. Ela escreve no diário que fez um questionamento sobre o feriado, mas na sessão com a coordenadora parece evidenciar-se que, ao contrário do que se pode inferir, talvez as perguntas não tenham suscitado resposta das alunas. Ou seja, não houve nem simulação de interação “quase-real”, pois a educadora não diz nada sobre a participação das estudantes.

Nas respostas da professora, percebe-se novamente o objetivo de fixar a gramática, o passado dos verbos:

4M.C11 - ... qual foi o objetivo dessas, dessa conversa aí do passado?

4L11 – É a praticidade né, porque assim às vezes você tá aprendendo inglês você acha que é só a gramática e até porque o livro tem bastante gramática, então elas vão falar que é só para escrever certo.

A pergunta acima teve como foco promover a ação de Informar, visto que o objetivo das ações pode esclarecer as teorias e os princípios que as embasam. Na resposta, nota-se que a professora receia que as alunas pensem que ao se aprender uma língua aprende-se a gramática para “escrever certo”. Mas ela parece entender que a gramática é para “falar certo” também. Observam-se, então, possíveis incoerências relativas ao papel da gramática, mas elas não foram exploradas pela coordenadora-pesquisadora.

4M.C15 – “E como que você acha que esta aula colaborou na construção de cidadãos atuantes nessa nossa sociedade? O que que você acha?”

4L15 – Eu acho que é ter segurança né, de, de falar, porque elas sabem falar, então você tem que só ficar cutucando sabe, “I went the cinema”, “ah....tá, mas e o que que você foi fazer lá?” – sabe, e saber que elas vão conseguir se expressar, porque elas tem que saber se expressar, ainda mais inglês que elas podem viajar sempre né, então para não se encontrar numa situação difícil né, quando viajar, tal.

Para levar a professora à ação de confrontar, a pergunta acima foi realizada. Na verdade, essa questão foi retirada diretamente das sugestões de Liberali (2004a) e agora fica clara sua inadequação no contexto, uma vez que nenhuma questão de cidadania e atuação social foi discutida. Mas a professora compreende a pergunta como sendo: “Como as alunas vão usar o que você focou (o passado) fora da sala de aula?” Na resposta, ela ratifica, novamente, o papel significativo da gramática (saber o passado) para falar, para se expressar. Fatores que caracterizam eventos sociais, tais como quem fala, com quem se fala, onde, quando, com qual intenção, através de que meio, não são minimamente considerados.

4M.C16 – “E que outra postura você acha que você adotaria nessa aula?”

4L16 – Olha, eu acho que de repente não, porque eu falei muito assim da coisa na prática, do oral né, mas eu também, de repente, eu acho que falei falar que a teoria também é importante, porque é só teoria, daí essa aula eu falei “Gente vamos colocar isso no contexto prático?” - mas esse... eu parei, aí de repente elas acharam assim que dizer então que teoria não serve para nada.

Em resposta à pergunta que objetivava promover a ação de reconstruir, a professora sugere que não vê necessidade em mudar suas ações futuras, mas explica sua tomada de decisão, que foi a de mostrar para as alunas que o que ela ensina “na teoria” faz parte da prática. Ela parece querer mostrar para elas a importância do que está sendo ensinado, ou seja, que gramática é importante sim.

Apesar da mudança no diário da professora, ela se preocupa de forma mais recorrente em relacionar a aula com experiências do dia-a-dia das alunas; ela explica um pouco mais suas ações, mas o processo de reflexão crítica ainda não acontece. Como dito anteriormente, para que a reflexão crítica ocorra, é necessário que se realizem as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Nota-se que, no diário acima, foram utilizados poucos processos materiais, como “utilizei-o”, “fizeram”, “realizamos”, mas esses não remetem o leitor a uma visualização do que realmente ocorreu em sala de aula. Na verdade, há ainda, na fala da professora, um pouco da visão impressionista verificada no primeiro momento, quando ela usa processos relacionais atributivos para explicar suas ações (por exemplo, “é importante”, “é bastante útil”, “é fundamental”). Ela não explica o que compreende por importante, útil e fundamental. Dessa maneira, não acontecem as ações de informar e de confrontar. Por outro lado, verifica-se a presença de verbos no futuro ou modais, que remetem à ação de reconstruir ações futuras.

A seguir, apresenta-se o extrato do diário da professora escrito após a reunião com a coordenadora, sobre a aula do dia 25/04/2006.

Aula do Dia 25/04/06: Na aula de hoje, fizemos uma Atividade de Compreensão do texto que tínhamos previamente lido, no entanto, de maneira oral, com o objetivo de recordarmos o material estudado. Era um texto que envolvia a Gramática do GOING TO, mas, também que contava com algumas palavras novas e de difícil Pronúncia, neste caso aplica-se o Behaviorismo, onde as alunas repetiram comigo, algo que elas já dominavam o significado. Após esta atividade, elas fizeram um Exercício de Writing, onde praticaram de acordo com suas próprias realidades, o contexto trabalho, tanto o de Gramática, quanto o de Vocabulário. Para finalizar, fizemos em sala de aula, visando gerar uma certa discussão produtiva, duas atividades do Workbook; elas resolveram- as em duplas e depois corrigimos juntas, onde não tive problemas e as ia questionando: Mas, por que que aqui é isso?: Por que usamos o GOING TO nesta frase, mesmo?; coisas assim. Elas respondiam com segurança devido ao conteúdo já estar bem trabalhado e ser claramente provado a sua ligação com os tópicos anteriores.

No diário acima, nota-se que a professora continua dando ênfase à gramática. Contudo, ela também privilegia a realidade das alunas, quando escreve: "praticaram de acordo com suas próprias realidades", e também a relação da aula com os assuntos anteriormente estudados, como pode ser observado em: "ser claramente provado a sua ligação com os tópicos anteriores". Na correção dos exercícios, a educadora diz ter questionado as alunas quanto aos porquês de suas respostas, dando-lhes espaço para falarem.

Destaca-se que a professora continua a usar termos técnicos sem ter noção de seus significados, como pode ser verificado no trecho “neste caso aplica-se o Behaviorismo, onde as alunas repetiram comigo...”. Para ela, Behaviorismo parece ser entendido como uma técnica ou um procedimento e não como um princípio, um conceito abstrato sobre a natureza do processo de ensino e aprendizagem que fundamenta e subjaz ações, técnicas e procedimentos.

Nesse momento, a reflexão crítica não acontece, mas percebe-se maior segurança da professora quanto às suas ações. Ela já explica os motivos das decisões tomadas em aula, o que caracteriza uma intervenção mediadora, em que a educadora parece tomar decisões fundamentadas, com claro propósito de contribuir para que as alunas: (a) estabeleçam conexões entre o conteúdo-alvo e as experiências familiares do cotidiano; (b) desenvolvam argumentação para explicar e justificar escolhas lingüísticas; (c) contribuam para a aula, expondo seus raciocínios; (d) façam relações com a gramática previamente trabalhada; (e) aprendam em colaboração com as colegas.

4.2 Desenvolvimento Crítico Reflexivo da Professora

Após a análise das marcas lingüísticas que aparecem no diário da professora, pode-se afirmar que não se desenvolveu a reflexão crítica no final do processo. Tal análise, todavia, mostra que ocorreu uma modificação tanto na escrita da professora quanto em suas respostas às perguntas realizadas nas sessões reflexivas.

Nos diários analisados do primeiro momento, percebe-se que a educadora era o centro da aula e que as alunas desempenhavam um papel passivo no processo de aprendizagem. Ainda no primeiro momento, fica bem claro que o foco principal da aula era o ensino da gramática, configurando-se uma visão estrutural de língua, em que somente o conhecimento sistêmico é trabalhado. Percebe-se, portanto, a necessidade de se promover uma discussão com a professora sobre a natureza sociinteracional da linguagem, ação que a coordenadora-pesquisadora não realizou. Nos primeiros diários, a descrição não era sistematizada, impossibilitando, assim, a visualização das aulas. Além disso, a professora usava expressões de opinião para descrevê-las.

Nos diários do segundo momento, já após o início das sessões reflexivas, ainda se nota a ênfase no ensino a gramática. Percebe-se também que a professora se prendia ao material didático e organizava suas aulas sempre com base nele. Nessa fase, ela as descrevia partindo de suas impressões pessoais, mas já começa a dar importância à participação das alunas.

Nos diários do terceiro momento, percebem-se grandes mudanças na escrita da professora: ela começa a usar termos técnicos em seu discurso, apesar de não compreendê-los adequadamente. Observa-se também que ela dá maior liberdade para as alunas se expressarem e procura trazer a realidade delas para dentro da sala de aula, embora ainda dê muita ênfase à gramática. Nesse momento, a educadora ainda não vê a necessidade de modificar suas ações futuras, contudo começa a explicar suas tomadas de decisão.

No quarto momento, torna-se mais evidente a preocupação da professora em trazer o dia-a-dia das alunas para sala de aula. Ela demonstra conhecer a

realidade de seu público e preocupa-se em suprir suas necessidades. Há indícios de que começa a enxergar a importância da comunicação no ensino de línguas mas continua a dar destaque ao ensino da gramática.

Apesar de o processo de reflexão crítica não ter acontecido neste percurso, as modificações registradas nos diários e nas respostas da professora podem encaminhar para um futuro processo reflexivo-crítico, que deve ser desenvolvido de forma interativa. Considerando-se o universo desta pesquisa, os resultados obtidos apontam para a necessidade de se discutir com o outro aspectos sobre enfoques de linguagem, teorias e abordagens de ensino e aprendizagem, entre outros.

A pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de um processo de colaboração e aprendizagem conjunta entre a professora e a coordenadora-pesquisadora e, ainda, para o aprimoramento do trabalho de coordenação, realizado pela pesquisadora. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento profissional da professora em formação.

Como o objetivo deste capítulo era responder as perguntas que nortearam esta dissertação, na seqüência, apresentam-se resumidamente as respostas para cada uma delas.

1 – Que marcas lingüísticas de reflexão podem ser encontradas no diário da professora?

O desenvolvimento dos diários da professora foi caracterizado por mudanças na escrita, que inicialmente apresentava expressões avaliativas de opinião, lingüisticamente marcadas pelo uso de processos relacionais atributivos

no primeiro momento, e posteriormente apresentava conectivos explicativos para justificar as escolhas feitas no último momento.

2- Houve desenvolvimento reflexivo-crítico da professora?

Apesar de o processo de reflexão crítica não ter ocorrido, houve transformações que sugerem o encaminhamento da professora para essa direção. Tais transformações caracterizam-se por uma maior conscientização da educadora sobre escolhas pedagógicas e seus efeitos, conforme demonstram suas ações voltadas ao envolvimento das alunas no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Este estudo está baseado no interesse da coordenadora-pesquisadora em verificar como desenvolve seu trabalho de formação de professores e enfoca, principalmente, o desenvolvimento reflexivo-crítico de uma professora de inglês em formação. Destaca-se que a professora não tinha formação em Letras e que todo o seu processo de formação estava se desenvolvendo no instituto de línguas em que trabalhava, no qual a pesquisadora atua como proprietária e professora.

Os dados da pesquisa foram coletados durante um período de 12 meses, nos diários de aulas da professora em formação e em sessões reflexivas, das quais a professora e a coordenadora-pesquisadora participavam. Nas sessões, o objetivo era levar a professora em formação à reflexão crítica por intermédio de perguntas elaboradas pela coordenadora, com base em Liberali (2004a), e, ao mesmo tempo, avaliar as intervenções da coordenadora para promoção do processo reflexivo-crítico. Pela descrição e discussão de dados, procurou-se responder duas perguntas de pesquisa, a saber:

1- Que marcas lingüísticas de reflexão crítica podem ser encontradas no diário da professora?

2- Houve desenvolvimento reflexivo-crítico da professora?

A análise dos diários e das falas da professora levaram à conclusão de que o processo de reflexão crítica, conforme especificação de Smyth (1992), não ocorreu. Apesar disso, houve transformações na escrita da professora e na forma de ela conduzir as aulas. Isso leva a crer que existiu um encaminhamento para a reflexão crítica.

Indiscutivelmente, a qualidade do questionamento é crucial para que o processo de reflexão crítica ocorra de forma significativa. Entretanto, durante as sessões reflexivas, perderam-se algumas oportunidades de se fazer com que a professora refletisse mais sobre suas ações em sala de aula, fato que demonstra o quanto pode ser difícil criar situações para que o outro reflita sobre sua prática. Por outro lado, neste estudo verificou-se um processo de crescimento e de aprendizagem conjunta entre a professora e a coordenadora-pesquisadora. Assim, em um futuro próximo, acredita-se que esta última poderá auxiliar melhor outros profissionais de ensino do instituto em que trabalha a desenvolverem a reflexão crítica, uma vez que terá um maior aprofundamento teórico e prático no que se refere à reflexão crítica.

Considerando-se uma próxima situação de estudo, reconhece-se que alguns aspectos seriam abordados de maneira diferente. As questões apresentadas nas sessões reflexivas, por exemplo, seriam mais bem elaboradas e, além disso, o diário e as respostas da professora seriam mais bem aproveitados. Ressalta-se que muitas das perguntas elaboradas remetiam às perguntas de Liberali ((2004a), pois, no momento da coleta de dados, a coordenadora ainda não estava ciente da possibilidade de usá-las de acordo com o local onde ocorrem.

A análise dos dados demonstrou que a professora em formação enfatizava de forma significativa o ensino de gramática e de estruturas da língua, sem levar em consideração a linguagem como instrumento de comunicação e interação. Esse fato conduziu a coordenadora-pesquisadora a repensar o seu trabalho de

formação de professores e, por esse motivo, o estudo foi de extrema importância para o seu aprimoramento profissional.

Acredita-se que este trabalho abre oportunidades para futuras pesquisas na área, visto que há inúmeros professores sem formação atuando em muitos institutos de idiomas.

Estas considerações terminam com a voz da professora em formação que participou deste trabalho:

Relatório Geral sobre a Participação no Mestrado da Maria Cláudia:

De início, eu gostaria de agradecer muito a Maria Cláudia, Por esta oportunidade, uma vez que com todos os estudos realizados, com todas as mensagens e ensinamentos que ela me passou, venho sendo uma profissional mais segura, sensata e crítica.

Tudo que li, todos os artigos que analisei, me fizeram ser uma pessoa diferente, no sentido profissional; vejo as minhas aulas, os conteúdos, os alunos, de uma outra maneira, ou seja, trabalho de um modo mais crítico e, portanto, construtivo, que busca melhorias e se foca, de fato, nos estudantes e na realidade que os cercam.

O Trabalho feito foi específico para uma turma, a turma que eu acreditava ser a mais difícil, porém, tudo o que aprendi e estudei me fizeram crescer de forma geral, com todas as minhas turmas.

As minhas aulas, hoje em dia, são mais bem pensadas e depois, analisadas, afim de realmente inserir nestas, um conteúdo prático e real, que prepare o aluno não só para o contato com a Língua em si, mas, como para a vida; busco ajudá-los em suas formações pessoais; fazer com que entendam o dia-a-dia e coloquem o que aprendem em contato direto com isso, ou ao menos percebam a interligação que é apresentada.

Muitas coisas me foram passadas, desta forma, me enriqueci bastante, também como pessoa. Conversamos muito, muitas experiências me ajudaram a perceber as coisas de modo mais crítico. Serviu muito para mim, este Trabalho; o meu desempenho melhorou e continuará melhorando, porque, pretendo colocar em prática tudo o que me foi acrescido, significativamente. A única certeza que me cerca, é de não deixar de estudar e pensar no melhor jeito de passar, construir ou ainda co-construir o conhecimento em relação aos meus alunos, visando prepará-los em um contexto amplo.

Desta forma, aprimorei o caminho pelo qual eu trilhava, dando uma aula cada dia mais rica e completa e terminando-as cada vez mais satisfeita.

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, L. S. *A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Ed.3. São Paulo. Cortez, 2004.
- ARAÚJO, M. A. F. *De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional*. Dissertação de Mestrado. UNITAU-SP, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre. Artmed, 2001.
- BUTT, David et al. *Using Functional Grammar – an explorer’s guide*. National Centre for English Language Teaching and Research Macquaire University. Sydney NSW 2109, 1995.
- CASTRO, S. T. R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento : subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de doutorado. PUC-SP, 1999.
- CASTRO, S. T. R., ROMERO, T. R. S. A Linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S. T. R. e SILVA, E. R. (ORG.) *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté : Cabral, 2005. p. 125-147.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. S. (org) *O coordenador Pedagógico e o Espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- CELANI, M. A. A. Um Programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.19-35.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- EGGINS, S. *Na introduction to Systemic Functional Linguistics*. London – New York: Continuum, 1994.
- ESTEFOGO, F. *Reflexão crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: sabers necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

GERVAI, S. M. S. *Formação de professores no contexto de uma escola de línguas*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1996.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. *Procedimentos Reflexivos na Formação de Professores: uma análise de propostas recentes*. Revista Intercâmbio. São Paulo, v. 13, seção 2, 2004. CD-ROM.

HALLIDAY, M.A.K. *Na introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold. 1985.

LEFFA, Vilson J. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In: LEFFA, Vilson J. (org). *Produção de materiais de ensino : teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.13-38.

LIBERALI, F. C. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1994.

LIBERALI, F. C. *O Desenvolvimento Reflexivo do Professor*. The ESPecialist, vol.17:1. 1996

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1999.

LIBERALI, F.C. *Argumentative processes in critical reflexion*. The Especialist 21 (1). P. 69-75. 2000

LIBERALI, F. C. *As linguagens da reflexão*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p.87-117.

LIBERALI, F. C. *Getting ready to conduct a reflexive session*. The ESPecialist, vol.25, número especial , 2004b. p. 23-84.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC/UFRJ*, 2000.

LIBERALI, F. C. ; MAGALHÃES M. C. C. ; ROMERO T. , *Autobiografia, diário e sessão reflexiva : atividades na formação crítico-reflexiva de professores*. In: BARBARA, Leila e RAMOS, R. C. G. (ORG) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas : Mercado de Letras, 2003. p.131-165.

MACHADO, A. R., *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- MAGALHÃES, M.C.C., *Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica*. In: *The ESPecialist*, São Paulo, vol.19 n. 2, 1998 p. 169-184.
- MAGALHÃES, M. C. C. , *Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (23): 71-78. Jan./Jun. 1994.
- 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. p. 59-85.
- MARTIN, J. R. ; ROSE. *Working with discourse: meaning beyond clause* .London: Continuum, 2003.
- MELÃO, C. C. C. *Práticas discursivas em transformação: Aulas e sessões reflexivas*.Dissertação de Mestrado. LAEL/ PUC-SP, 2001.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. 8 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ORTALE, F.O. *Quando o foco é a formadora... Conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PENNYCOOK, A. *A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. da C. (Org.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- POLIFEMI, M.C. *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de aprender a trabalhar aprendendo*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.
- REGO, T. C. *Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- REIS, A. V. S. A. *autobiografia como Instrumento de Reflexão Crítica*. Dissertação de Mestrado. UNITAU- SP, 2006.
- RICHARDS, J.C. AND RODGERS, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 11 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado. PUC-SP, 1998.
- ROMERO ,T. R. S. *Características lingüísticas do processo reflexivo*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 189-202.

ROMERO, T. R. S. *O coordenador Pedagógico em tempos pós-modernos. The Specialist*, vol. 25, número especial. Editora da PUC – SP. 2004b.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, vol.29, n. 2, 1992.

SÓL, V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. In: *CONTEXTURAS – Ensino Crítico de Língua Inglesa* N. 8 APLIESP – LAEL – PUC-SP, 2005. P.55-78.

STAUB, A. L. P. *Teorias de aprendizagem*

http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_08_04_tex.htm acesso em 29-05-2006

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1994.

VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*. Ed. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005. Tradução : Jefferson Luiz Camargo.

WILLIAMS M. and BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers – A social constructivist approach*. 6 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ZABALZA, M. *Diários de sala de aula : Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora, 1994.

Anexos

ANEXO A – PRIMEIRO MOMENTO

Aula do dia 09/06/2005: A aula foi maravilhosa em todos os aspectos, desde conversas até a realização das atividades propostas, mas isso se deu em maior parte, acredito eu, devido ao fato de que haveria um Teste na próxima aula. Entretanto, foi bom, porque elas absorveram algo e isso eu pude perceber na execução dos exercícios. Aconteceu até de uma pedir para a outra que queria conversar, parar e prestar atenção, embora sejam amigas, o que é no mínimo curioso. Utilizei atividades extras, e elas responderam de forma natural, como era previsto

Aula do dia 21/06/2005: A tarefa deu um resultado muito positivo do que lhes foi ensinado na aula anterior, a maioria delas fez tudo e com isso, pôde ser iniciada uma discussão no que diz respeito aos exercícios pedidos. Estão em uma fase calma, deve ser pelo fato de as férias estarem chegando. As minhas explicações têm sido por elas, melhor aproveitadas.

Aula do dia 23/06/2005: A aula foi normal, as meninas prestaram atenção e participaram das atividades. Trabalhamos o texto da lição, em forma de leitura, para que pudessem praticar a pronúncia. Este tipo de exercício, desperta bastante vontade nelas, de interagir com a aula, onde cada uma se envolve, querendo ser tal personagem, falar certo; é bem interessante.

ANEXO B – SEGUNDO MOMENTO

Excertos dos diários da professora no segundo momento:

Aula do dia 11/10/2005: *Bastante animadas com o novo material, as alunas fizeram com que a aula decorresse da melhor forma possível, muito tranqüila e proveitosa. Como tinham revisto meses e estações do ano e membros da família, na aula anterior, coloquei algumas palavras no quadro, onde algumas delas eram Profissões; desta maneira, após a identificação destas, foram me dizendo várias outras(em Inglês e Português- de pessoas que conheciam); então, eu disse que iríamos estudar Ocupações. Fiz um jogo de fixação de Vocabulário e depois disso, fizeram o exercício que o livro propunha. Para finalizar, lembramos de como fazer perguntas do tipo: Você é professor?. Fizeram mímicas para as colegas descobrirem; não tiveram problemas e se divertiram. Já sabiam o conteúdo da aula, acredito que esta tenha sido um tipo de revisão de perguntas com o To Be e do vocabulário de Profissões.*

Aula do dia 13/10/2005: *No final da aula passada, pedi para que criassem um pequeno parágrafo que mostrasse um pouco de cada uma, como os personagens do livro fizeram; na aula de hoje, eu corriji. Ainda falando do verbo To Be, falei da parte gramatical que o livro oferece, passei mais alguns exemplos no quadro e fizeram um exercício do livro, relacionado ao tópico trabalhado. Estudamos alguns dos Pronomes Interrogativos, elas lembraram de muitos, fiz uma rápida prática oral e resolvemos a atividade do livro, encerrando a aula, com três exercícios de tarefa, pedidos para a casa. O material, até agora, está tirando delas, o que sabem de tudo que já aprenderam.*

Reunião dia 17/10/2005.

Aulas dos dias 11/10/2005 e 13/10/2005.

2M.C1 – *Então aqui, na aula do dia 11 Livia, você falou aqui que elas estavam animadas com o material, que ela fizeram, que a aula foi boa, tranquila e proveitosa. Então o que você quer dizer com tranquila e proveitosa?*

2L1 – *Foi uma aula assim sem muita dúvida, né. Então, elas fizeram o exercício de uma maneira bem tranquila mesmo, bem assim ah, sem eu não entendi, elas fizeram com bastante calma, sabendo aquilo sabe.*

2M.C2 – *é, e proveitosa por quê?*

2L2 – *Aproveitaram, aproveitaram os erros das colegas, que umas... algumas erraram né, não sabiam, então aproveitaram o momento de não ter muita bagunça, muita dúvida.*

2M.C3 – *Você acha que elas estão mais concentradas no material novo?*

2L3 – *Eu acho, tá bem legal.*

2M.C4 – *E o material? O que você acha que elas estão gostando mais do material novo?*

2L4 – *Eu acho que ele envolve mais elas sabe. Ele pede mais a opinião delas sobre cada tema, é uma opinião geral, não precisa ser algo específico que depende do texto né, então elas tem opinião para dar, e gostam de falar né.*

2M.C5 – *Então, aí você escreveu aqui: como tínhamos revisto os meses e estações do ano e membros da família....você colocou palavras no quadro desse assunto?*

2L5 – *Desse...*

2M.C6 – *E no meio você colocou profissão...ah,tá...e daí elas tiveram que identificar o que que era profissão...*

2L6 – *Eu falei: “gente de acordo com a aula passada, o que que tá diferente aqui?”*

Aí, elas falaram: “doctor” – Eu falei: Mas doctor é o quê?

Daí elas falaram “job”. Eu falei exatamente isso que a gente vai ver hoje.

2M.C7 – *Ah, tá. E daí elas foram falando outras profissões?*

2L7 – *Nossa! Falaram várias.*

2M.C8 – *Ahh..Aí você disse que fez um jogo para fixar. Que tipo de jogo foi esse?*

2L8 – *Eles fizeram tipo bingo, aí, eu, porque encheu o quadro de profissão, eu falei tá, a gente tem umas 20, 25 aqui, cada uma escolhe três, aí falei....fui falando né, até chegar uma hora em mim e até que chegou uma hora que uma falou: “Ah, já fiz as três minhas.*

2M.C9 – Ah, aí ela fez o BINGO, ah legal. E você acha que serviu pra que esse bingo?

2L9– Para guardar bem o vocabulário, é.

2M.C10 – E aí você disse que fez um exercício do livro. Como que era esse exercício?

2L10 – O exercício era assim, ah tinha figuras né, doutor, engenheiro, aí tinha frases embaixo : My aunt is a, aí na foto tinha uma mulher.

2M.C11 – Que era a única que podia ser...

2L11 – Daí doctor, ai tinha my uncle is an, aí só podia ser an engineer.

2M.C12 – Então misturou a família, ah legal. E para que você acha que serviu esse exercício?

2L12 – Para relacionar exatamente isso, a minha família tem alguma ocupação, como que eu vou falar isso em inglês né.

2M.C13 – Ah tá, e para que você acha que serviu a aula toda enfim?

2L13 – Para saber falar de, de atividades do dia-a-dia né, a minha mãe é doutora né, meu pai é isso...

2M.C14 – Certo, legal. E aí tinha uma atividade que foi de tarefa, que você na aula do dia 13 depois corrigiu, que era para fazer um parágrafo né. Que que tinha então mas a ver esse parágrafo? Sobre o quê?

2L14 – Ele falava assim ah: o que que elas eram, por exemplo, I'm a student, né, eu tenho tantos anos, porque na lição os personagens se descrevem.

2M.C15 – Ah, tá...

2L15 – Né, daí eu falei: “vamos fazer da gente também?”. Elas fizeram.

2M.C16 – Elas fizeram seguindo um modelo?

2L16 – Hum, Hum...Fizeram cinco ou seis modelos.

2M.C17 – E daí, para que você acha que serviu está tarefa?

2L17 – Para treinar a escrita né, achei que mesmo com o exemplo mas não ficou igual né, até porque lá tinha actor e, elas não, a maioria student, algumas inventaram: I am a doctor...

2M.C18 – É o que elas querem ser....

2L18 – O que querem ser, exatamente.

2M.C19 – *E daí você falou aqui oh..que: “...estudamos alguns pronomes interrogativos”. O que que ele tinha a ver com a aula?*

2L19 – *Porque era assim: qual a profissão do seu pai? – aí tinha: what, ..quantos anos o seu irmão tem? Porque nesse, nesse quadrinho que elas escreveram delas tinha : eu tenho 13 né, eu moro em tal lugar, daí depois vinham os pronomes: what, Who, How old, Where...*

2M.C20 – *E elas já tinham aprendido isso?*

2L20 – *Eu acho que já, já...então eu fui falando, não tiveram muitas dúvidas, deram exemplos né, eu coloquei primeiro só os pronomes, aí elas montaram a frase.*

2M.C21 – *Ah tá. Então deu certo né?*

2L21 – *Deu, deu, foi legal, elas participaram.*

2M.C22 – *E aí, se você fosse fazer de novo, como você....você mudaria alguma coisa? O que que poderia ser mudado aqui, o que você acha?*

2L22 – *Eu acho que nada, porque assim, não fiquei só no livro e isso foi bem legal, porque não fiquei.....aqui tem what, tem who, fui na lousa, elas foram dando exemplos, daí eu ajudava, às vezes falava em português e eu falava em inglês.*

2M.C23 – *Ah tá, então deu certo. E pra amanhã, eles tem tarefa?*

2L23 – *Não, não pedi tarefa.*

2M.C24 – *Não tem tarefa, ah..então tá, e essa é a primeira, é unidade 1.*

2L24 – *É.*

2M.C25 – *E depois de cada unidade nesse livro tem uma prova, não é isso?*

2L25 – *De cada unidade, é melhor né.*

2M.C26 – *Ah, então tá bom, então vamo ver o que que vai dar, tá jóia? Obrigado viu Lívia.*

2L26 – *De nada.*

Aula do dia 18/10/2005: A aula foi bastante voltada para a parte gramatical. Passei dois exemplos no quadro, que diferenciavam os tópicos a serem estudados. Utilizei o quadro, porque o conteúdo fica mais claro e visual às alunas, depois desta explicação, ficou fácil a resolução da atividade oferecida pelo livro. Foi uma aula interativa, porque as meninas debatiam entre si, para me darem exemplos que ajudariam a esclarecer melhor a gramática. Com o conteúdo já visto, elas fizeram um exercício de interpretação de texto; como neste havia uma grande aplicação dos exemplos dados, a atividade foi feita, sem problemas, uma vez que estavam seguras.

ANEXO C – TERCEIRO MOMENTO

Aula do Dia 21/02/2006: Nesta aula foi mais fácil de trabalhar em relação à última, uma vez que as alunas estavam atentas e interessadas em tirar dúvidas para a Prova que fariam no dia 23/02. Como havíamos feito o Progress Check, partimos hoje, para o Grammar Builder; este além de consistir em um importante Reforço Gramatical, mostra-se como uma Abordagem Estrutural, porque é bastante teórico e a pura Gramática é abordada. Enquanto preparava a aula, escolhi para serem realizados os exercícios que mais julgava complicado para as meninas e a função de os fazerem seria a de tornarem-se mais seguras. Uma estratégia que deu muito certo, foi a de fazer com que se sentissem partes fundamentais da aula; onde após a correção das atividades pedidas, que elas mesmas a fizeram e eu apenas as orientei, o propósito foi a Revisão direta da Unidade 04. Sendo assim, perguntei que como Professoras o que achariam importante saber para a Prova; foi completamente interessante, pois, mostraram o que sabiam, a ponto de nos ensinar. Isso é um exemplo de Construtivismo, uma vez que o que foi falado, foi de extrema preferência delas. Com isso, encerramos a aula e então, esta técnica se repetirá, com certeza.

Aula do Dia 23/02/2006: Como mencionado, hoje elas realizaram a Prova da Unidade 04. Antes de qualquer coisa, expliquei o que deveria ser feito; depois, perguntei se tinham alguma dúvida. Como se mostravam preparadas, fizeram as Atividades, sem me chamar, excessivamente. Como de costume, uma vez que bastante proveitoso, porque aprendem com os erros das colegas, elas se corrigiram, com o meu auxílio. Desta forma, uma foi mostrando o erro da outra e juntas tentavam solucionar-lo. A Prova por ser uma situação desafiadora, consiste em um Cognitivismo, até porque acredito que mesmo não séria, existe uma certa competição entre as alunas, em relação às notas. Analisando melhor, ao invés de ter explicado como fazer, eu poderia ter perguntado a elas, forçando com que também trabalhassem a Interpretação do Conteúdo, que hoje em dia é bastante falha, nos alunos.

Aula do Dia 28/02/2006: Feriado de Carnaval!

Aula do Dia 02/03/2006: Nesta aula, algumas alunas faltaram, devido a ser a primeira aula, pós- feriado de Carnaval. Mesmo assim, como prometido, e porque estavam totalmente curiosas, entreguei- lhes a nota do Teste que realizaram sobre a Unidade 04; onde, apenas duas das alunas não foram tão bem e uma não fez, pois havia faltado. Aproveitei esta entrega das Provas para fazer uma Revisão do que estávamos estudando, mas, isto, foi feito em cima dos principais erros cometidos(eu os trabalhei da seguinte forma: colocava certas frases na lousa e perguntava se estas estavam certas; sim ou não e por quê?); foi a primeira vez, que fiz isso e deu muito certo, uma vez que corriji e revisei ao mesmo tempo, sendo assim, pretendo trabalhar da mesma forma, nos próximos Testes. Depois, fiz uma Atividade que utilizava, a Abordagem Comunicativa: Coloquei na lousa, um Parágrafo meu, contando, basicamente, o que eu havia feito no Carnaval, entretanto, como ainda não viram o Passado, fizemos de conta, que o tempo era o Presente. Exemplo: *I dance a lot!*; Foi bastante legal, pois, treinaram Vocabulário e ainda quando uma falava da outra, usaram o Presente Simples(frases afirmativas e negativas). Então, demos início, à Unidade 05. Elas leram o texto, em forma de Diálogo, sendo este um exemplo de Cognitivismo, por tratar- se de uma situação nova e elas terem de encarar, uma vez que não sabiam, quais palavras cada uma teria de ler.

Reunião dia: 07/03/2006.

Aulas dadas dos dias: 21/02/2006, 23/02/2006 e 02/03/2006.

3M.C1 - Tudo bom Lívia?

3L1 – Tudo bom?

3M.C2 – Tudo certo. Nossa gostei, gostei das suas descrições, e eu vou, são três aulas porque teve o carnaval no meio né?

3L2 – Isso, isso.

3M.C3 – *Então tá, aí nessa aula aqui do dia 21 né, que você fez revisão pra prova?*

3L3 – *Isso.*

3M.C4 – *Aí quando, na hora da revisão você, gostei você, dessa sua terminação aqui que, você colocou que elas fizeram papéis de professoras.*

3L4 – *Isso.*

3M.C5 – *Quando elas faziam esse papel de professora, elas faziam perguntas?*

3L5 – *Não, eu fazia perguntas.*

3M.C6 – *Ah tá...*

3L6 – *Entendeu, eu falei assim hum: “gente vem aqui na frente, uma de cada vez, escolhe um tópico do livro e explica pra mim.”*

3M.C7 – *Que acha importante...*

3L7 – *Né, aí quer dizer, cada uma escolheu aquilo que já sabia.*

3M.C8 – *Ah tá...*

3L8 – *E explicava pra mim e pro restante, então foi bem legal.*

3M.C9 – *Ah, então elas explicavam...*

3L9 – *Explicavam, olha gente aqui é isso, por isso, isso e isso....aí elas ainda falavam assim: “né sora”, eu falava: “não sei, você que tá falando”, aí se tivesse alguma coisa errada eu: “não lembra é aquilo...”, ah, tá bom.*

3M.C10 – *Tá, e qual, então qual foi o papel delas nessas atividades?*

3L10 – *Acho que domínio, mostrar domínio.*

3M.C11 – *É, mostrou que sabia...*

3L11 – *Sabe, porque a revisão, eu sempre falo para elas não estuda um dia antes da prova, sempre dá uma estudada na unidade, que assim não precisa perder um dia estudando.*

3M.C12 – *É.*

3L12 – *Já que elas pensam assim né: “ah eu vou ficar um dia estudando.”*

3M.C13 – *Perder...*

3L13 – Não, então quer dizer já vai fazendo a revisão contínua, aí chegou na sala fez isso, eu já achei que elas já estavam estudando.

3M.C14 – É.

3L14 – Porque se não eu ia saber falar nada, certo?

3M.C15 – Que pra prova já tinha estudado, né?

3L15 – É ué.

3M.C16 – E como que você acha que essa aula colaborou na formação delas?

3L16 – Ah, eu acho que responsabilidade, sabe, porque elas estavam passando para colega alguma coisa, até então tava mais quieta, então elas não ficavam assim: “eu tenho que falar certo, porque eu to aqui na frente...”

3M.C17 – Pra ensinar.

3L18 – E to falando para as colegas né, então é muito legal.

3M.C19 – Então você disse que na próxima vez faria igual, por que você acha que deu muito certo né?

3L19 – Isso.

3M.C20 – E tem alguma coisa que você não daria, ou não?

3L20 – Eu acho que não, eu não interferi na explicação delas, só corrigia mais pro final, sabe, não ficava interferindo para ver a segurança delas mesmo, pra ver o que elas sabiam até então, e eu nunca tinha feito isso, foi uma idéia assim que surgiu e deu bastante certo, sabe.

3M.C21 – É legal, e agora a aula do dia 23 que foi a prova né?

3L21 – Isso.

3M.C22 – E como que era as atividades da prova, que tipo de exercícios que era?

3L22 – A prova ela contém: gramática né, mais direta, você completar exercícios com a função gramatical correta, tem a parte de communication que, tem um dialogo e elas tem que colocar em ordem né, então tem frases, e frases numa caixinha que elas tem que escolher aonde que a frase vai entrar corretamente, depois tem a parte de vocabulário né, e eu acho que é isso, são duas partes de gramática, são cinco estruturas na prova, e vocabulário e o diálogo.

3M.C23 – Aí você falou que elas corrigiram umas das outras né.

3L23 – Isso

3M.C24 – *Mas é, trocavam a prova?*

3L24 – *Trocavam.*

3M.C25 – *Ah tá.*

3L25 – *Porque sempre a prova é rápida né, então quer dizer não dura uma aula inteira, aí eu falei: “vou começar a outra unidade, fica meio estranho, começar e fazer um exercício da aula.*

3M.C26 – *É, então só tira dúvidas.*

3L26 – *Eu até começo, vou falando sabe, aí eu falei: “então me entregam a prova todo mundo”, aí troquei as provas, aí que elas corrigiram da colega.*

3M.C27 – *Aí você falou que na hora que corriji, às vezes tem competição de nota, tal.*

3L27 – *Tem.*

3M.C28 – *essa competição, você não acha que pode ser boa também?*

3L28 – *Eu acho que sim, é...*

3M.C29 – *É, pode ser saudável né?*

3L29 – *Pode até porque elas são amigas e tal, então fica aquela coisa: “oh você errou isso aqui”, “aí eu não acredito que eu coloquei does para l”, por exemplo, sabe, então não quer dizer, não é aquela coisa eu tirei 9,0 e você tirou 8,0...*

3M.C30 – *Ah tá...*

3L30 – *Não tem sabe, é uma competição legal assim.*

3M.C31 – *E aqui você tinha falado que você explicou cada exercício né, o que que era pra fazer, e numa próxima você vai preferir que elas tentem interpretar e descobrir?*

3L31 – *É porque eu achei que fica muito fácil, sabe.*

3M.C32 – *É, boa idéia.*

3L32 – *E é uma mania que elas tem é de não ler o enunciado.*

3M.C33 – *É, espera que você fale.*

3L33 – *Espera que eu fale, então da próxima vez não.*

3M.C34 – *É, mais eu acho que seria legal também treinar isso na sala, no exercício.*

3L34 – *É, mais eu sempre falo, não adianta, nem no exercício elas lembram: “tia o que é pra fazer aqui?”, eu falo:”mas tem o enunciado, tem que ler o enunciado”, aí eu leio em inglês e traduzo, agora na hora da prova eu não vou explicar, eu vou ler em inglês.*

3M.C35 – *É.*

3L35 – *Aí eu sinto, se não for mesmo, daí eu dou uma ajuda.*

3M.C36 – *É.*

3L36 – *Né.*

3M.C37 – *Mas é legal forçar entendeu, porque o enunciado é uma interpretação de texto.*

3L37 – *Se você não seguir ali, você vai errar o que ta pedindo, então...*

3M.C38 – *É bom mesmo, porque é bom forçar isso aí né, se não depois mais pra frente não lê.*

3L38 – *Costuma não lê, tem que ter alguém pra explicar, então tá bom.*

3M.C – *É, pra ler...*

3M.C39 – *Aí no dia 02, foi depois do carnaval, no dia 2 de Março, faltou bastante gente né?*

3L39 – *É faltou.*

3M.C40 – *É, é sempre assim. Aí, você, porque a prova elas corrigiram mas depois você corrigiu, pôs a nota, você devolveu e fez essa revisão onde elas erraram, e essa revisão foi em grupo, dupla ou só foi individual?*

3L40 – *Foi em grupo.*

3M.C41 – *Todo mundo?*

3L41 – *É, porque eu mostrei as provas, aí elas viram as notas, eu falei: “tem alguma dúvida?”, não, aí devolveram aí eu falei: “gente, então o que que aqui eu fiz?”, marquei os pontos que a maioria errou, em geral, aí eu fiz uma revisão minha né, daí elas no grupo com geral, prestaram atenção em mim, “ah ta...”, eu falei então isso não pode se repetir, que a gente já viu, não pode confundir mais e tal.*

3M.C42 – *Tá. E daí você fez essa atividade na lousa né, pra ver o vocabulário, e qual foi o seu papel nesta atividade? Você guiou, como foi?*

3L42 – *Eu acho que nessa aula foi mais guia mesmo, porque...*

3M.C43 – *É.*

3L43 – *Porque elas tinham noção, mas não de todas as palavras, porque às vezes elas até já viram, sabe, as palavras antes, ou no livro, e nesse caso não eram todas.*

3M.C44 – *Certo.*

3L44 – *Pelo menos não a maioria, então quer dizer eu mesma que passei né.*

3M.C45 – *Foi passando, é. E pra que que você acha que serviu essa revisão e essa atividade?*

3L45 – *Eu acho que foi de.. de interar uma coisa com a outra, de interar uma unidade na outra né, porque o que que eu fiz em casa, terminei a unidade quatro, o que dá cinco que eu vou mostrar pra elas que tem uma ligação.*

3M.C46 – *Ah tá.*

3L46 – *Aí eu já falei aquilo da cinco, pra não começar diretamente a cinco, pra elas verem que o livro é uma continuidade né, e não a quatro é uma coisa e a cinco outra.*

3M.C47 – *E daí, você começou a unidade cinco com essa leitura né?*

3L47 – *Isso, foi só o comecinho mesmo, só...*

3M.C48 – *Só pra ligar, e aí depois começar...*

3L48 – *Depois começa mesmo, a compreensão, o texto denovo né.*

3M.C49 – *E você mudaria alguma coisa nessa aula?*

3L49 – *Não, nessa acho que não.*

3M.C50 – *Deu certo, aí tinha pouca gente também.*

3L50 – *Tinha pouca gente também, tinha que ir tranqüilo né.*

3M.C51 – *É, então ta jóia. Obrigado.*

3L51 – *De nada.*

3M.C52 – *Até semana que vem.*

3L52 – *Até mais.*

ANEXO D – QUARTO MOMENTO

Aula do Dia 18/04/06: Devido ao prévio feriado, senti por necessário fazer uma pequena Revisão, apenas com o Intuito de se lembrarem do que estávamos estudando. Visando revisar o Passado, utilizei- o bastante no primeiro momento da aula, onde as questioneei sobre o longo feriado que tiveram: o que fizeram, onde foram... Esta Atividade teve um Resultado muito bom, porque puderam perceber que tudo, gramaticalmente falando, está ligado e é importante. Isso funciona, como uma Abordagem Comunicativa, que é o nosso objetivo principal. Este tipo de Atividade, também é bastante útil para a vida delas, uma vez que necessitam se comunicar e a comunicação em uma outra Língua hoje em dia, é fundamental, principalmente, no caso delas, que podem viajar. Em seguida, realizamos um exercício do livro, relacionado com o que estávamos vendo, onde na verdade, havia sido deixado como tarefa, mas, poucas alunas o fizeram.

REUNIÃO DO DIA: 24/04/2006

AULA DO DIA: 18/04/2006

4M.C1 – Tudo bom?

4L1 – Tudo jóia.

4M.C2 – Então, aqui na aula do dia 18 né, você, porque ficou um tempão sem aula por causa do feriado, não sei o quê, aí você começou perguntando do feriado né?

4L2 – Isso.

4M.C3 – Aí você falou que usou o passado?

4L3 – Isso.

4M.C4 – Mas elas não tinham aprendido a estrutura , ainda nada?

4L4 – Eu tinha dado né.

4M.C5 – Ah, você tinha dado.

4L5 – É, aquele tempo atrás, dei mesmo para saber sobre o final de semana e tal daí agora no feriado eu falei ah vai ser agora, aproveitou né...

4M.C6 – Não, e aí como elas participaram dessas perguntas, desses questionamentos sobre o feriado?

4L6 –Foi assim, eu acho que elas não esperavam que eu ia perguntar e falar do passado, porque eu falei: “gente lembra que a gente viu o passado, vamos usar um pouquinho agora, que que vocês fizeram no feriado?” – “ah, I went...” –eu falei é isso mesmo, aí pegaram aquela listinha que tem aqui da escola, aí sabe, é entraram meio que no exercício assim, de forma inesperada, mas eu achei que entenderam....

4M.C7 – Ah, elas participaram, tentaram...

4L7 – Porque elas viram na aula aquele dia...

4M.C8 – É, ah..legal que daí não ficou descontextualizado.

4L8 – Não ficou.

4M.C8 – E todo mundo tentou, todo mundo falou?

4L8 – Todo mundo, todo mundo.

4M.C9 – Ah certo. Daí tinha aquele, um exercício de tarefa que elas não fizeram, daí você fez em sala?

4L9 – A gente fez junto.

4M.C10 –Ah tá aí..fez, tal...

4L10 – Isso.

4M.C11 – Aí né, depois desse, de falar do passado e tal, você,ela, qual foi o objetivo dessas, dessa conversa aí do passado?

4L11 – É a praticidade né, porque assim às vezes você tá aprendendo inglês você acha que é só a gramática e até porque o livro tem bastante gramática, então elas vão falar que é só para escrever certo.

4M.C12 – é.

4L12 – Né, e também que ah te que escrever tudo certinho....”she does...”, mas e aí, como é que eu vou falar isso, como que eu faço isso né, no oral.

4M.C13 – Na prática né.

4L 13– A gente falando assim, é bem no intuito de contextualizar na vida real delas.

4M.C14 – É e elas gostaram, participaram?

4L14– Gostaram, gostam.

4M.C15 – E como que você acha que esta aula colaborou na construção de cidadãos atuantes nessa nossa sociedade? O que que você acha?

4L15 – Eu acho que é ter segurança né, de, de falar, porque elas sabem falar, então você tem que só ficar cutucando sabe, “I went the cinema”, “ah....tá, mas e o que que você foi fazer lá?” – sabe, e saber que elas vão conseguir se expressar, porque elas tem que saber se expressar, ainda mais inglês que elas podem viajar sempre né, então para não se encontrar numa situação difícil né, quando viajar, tal.

4M.C16 – E que outra postura você acha que você adotaria nessa aula?

4L16– Olha, eu acho que de repente não, porque eu falei muito assim da coisa na prática, do oral né, mas eu também, de repente, eu acho que faltei falar que a teoria também é importante, porque é só teoria, daí essa aula eu falei “Gente vamos colocar isso no contexto prático?” - mas esse... eu parei, aí de repente elas acharam assim que dizer então que teoria não serve para nada.

4M.C17 – É, pode ser verdade.

4L17 – Né, então quer dizer, tem que colocar as duas importâncias né.

Aula do Dia 25/04/06: Na aula de hoje, fizemos uma Atividade de Compreensão do texto que tínhamos previamente lido, no entanto, de maneira oral, com o objetivo de recordarmos o material estudado. Era um texto que envolvia a Gramática do GOING TO, mas, também que contava com algumas palavras novas e de difícil Pronúncia, neste caso aplica-se o Behaviorismo, onde as alunas repetiram comigo, algo que elas já dominavam o significado. Após esta atividade, elas fizeram um Exercício de Writing, onde praticaram de acordo com suas próprias realidades, o contexto trabalho, tanto o de Gramática, quanto o de Vocabulário. Para finalizar, fizemos em sala de aula, visando gerar uma certa discussão produtiva, duas atividades do Workbook; elas resolveram-as em duplas e depois corrigimos juntas, onde não tive problemas e as ia questionando: Mas, por que que aqui é isso?: Por que usamos o GOING TO nesta frase, mesmo?; coisas assim. Elas respondiam com segurança devido ao conteúdo já estar bem trabalhado e ser claramente provado a sua ligação com os tópicos anteriores.

