

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**A PRÁTICA REFLEXIVO-COLABORATIVA
NA FORMAÇÃO DE TRÊS PROFESSORAS DE INGLÊS**

JANE BEATRIZ VILARINHO PEREIRA

GOIÂNIA
2010

JANE BEATRIZ VILARINHO PEREIRA

**A PRÁTICA REFLEXIVO-COLABORATIVA
NA FORMAÇÃO DE TRÊS PROFESSORAS DE INGLÊS**

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

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

GOIÂNIA
2010

Dissertação defendida em 15 de dezembro de 2010 e
aprovada pela banca examinadora constituída pelas
professoras:

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

Profª. Dra. Elaine Mateus - UEL
(Membro)

Profª. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello - UFG
(Membro)

À Julma, minha irmã e amiga, que me deu o melhor presente de minha vida, o Enzo. Ao meu irmão que mesmo distante é um dos meus amores.

À professora Dra. Rosane Rocha Pessoa, que colaborou em todos os momentos para a realização desse estudo.

Às professoras Anais e Gabriela, que dedicaram o seu tempo a esse estudo e acreditaram que poderíamos aprender e nos formar juntas.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais uma etapa desse contínuo processo de formação docente, alegra-me notar que nesse estudo pude contar, de modos distintos, com o apoio e colaboração de tantas pessoas, e espero que junto delas eu possa continuar a busca por conhecimento e por um ensino de maior responsividade social.

À minha orientadora e formadora, Rosane, que guiou meus passos nesse processo de formação, contribuindo em todas as etapas do percurso.

À minha irmã, orientadora de minha vida pessoal e profissional e que trouxe para nossas vidas a razão de nossa felicidade, o Enzo. Ju, você é responsável por todas as conquistas de minha vida, por isso essa é mais uma de nossas vitórias. Ao, Helberth, meu cunhado e meio irmão, que me apoiou nos mais diversos momentos e desafios de minha vida.

Ao Enzo, amor da minha vida, que foi um dos grandes responsáveis pela realização desse trabalho, pois de tempo em tempo vinha chamar a “Dinda” para brincar, e assim eu consegui prosseguir nessa árdua tarefa.

Ao João Marcos, meu namorado e amigo, que pacientemente me acompanhou e me apoiou em cada etapa desse estudo. Saiba que com você tenho aprendido o verdadeiro sentido da palavra “companheirismo”. E à sua família, que tem me apoiado e me acolhido nessa nova etapa de minha vida.

À minha coordenadora e amiga, Patrícia, exemplo de competência profissional e de ser humano e que contribuiu enormemente para minha formação profissional e meu crescimento pessoal.

À Anaís e Gabriela, professoras-participantes desse estudo e grandes amigas, que aceitaram partilhar comigo esse momento de formação e com as quais partilhei importantes momentos de minha vida.

Às minhas amigas de trabalho, Delaine, Eliane, Kennia, Maria Inês, e Tânitha que acompanharam esse meu processo de formação e me deram apoio para seguir em frente.

À tia Luiza, que embora distante celebra e partilha todas as minhas conquistas. Tia, obrigada por todo o apoio, carinho e atenção em todos os momentos de minha vida.

A todos os meus amigos, familiares e professores, que me incentivaram e auxiliaram em meu processo de formação.

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract.....	09
Introdução.....	10
Capítulo I – Metodologia	15
1.1 Pesquisa colaborativa	15
1.2 O contexto de pesquisa e as participantes	16
1.3 O estudo.....	19
Capítulo II – Concepções de língua e ensino.....	26
2.1 O enfoque estrutural.....	27
2.2 Do enfoque estrutural ao comunicativo.....	33
2.3 O enfoque crítico.....	39
Capítulo III – A proposta crítica.....	46
3.1 Na Linguística Aplicada.....	47
3.2 Na Formação de Professores	51
3.2.1 A reflexão crítica.....	59
3.3 A reflexão crítica desenvolvida nas sessões colaborativas.....	72
3.3.1 O papel da sala de aula: treinamento ou formação de cidadãos.....	73
3.3.2 O material didático e a proposta crítica de ensino.....	75
3.3.3 O ensino crítico em níveis iniciantes: fluência x problematização	77
3.3.4 O papel da pesquisa na formação docente: contribuição ou constatação	79
3.3.5 Mudanças e/ou propostas na educação x formação docente.....	80

3.3.6 O papel do professor: educador ou instrutor.....	82
3.3.7 Professor e aluno: a negociação de poder em sala de aula	84
3.3.8 O ensino instrumental: uma fuga a colonização?.....	87
Capítulo IV – A proposta colaborativa e a reconstrução da ação.....	90
4.1 Mudanças motivadas pelas reflexões sobre textos teóricos	98
4.2 Mudanças motivadas pela reflexão sobre os vídeos e diários de nossas aulas.....	104
Capítulo V – Considerações finais.....	113
Referências	120
Anexos	125
Anexo A – Questionário inicial de pesquisa	126
Anexo B – Diário das professoras-participantes	127
Anexo C – Transcrição da sessão de reflexão	129
Anexo D – Questionário final da pesquisa.....	142

RESUMO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2002) e investiga o uso da reflexão crítica (SMYTH, 1991) como instrumento para a formação e para a reconstrução da ação docente. Participaram comigo desta pesquisa outras duas professoras de inglês. Nós três lecionamos em um centro de idiomas na cidade de Goiânia. No período de agosto de 2008 a dezembro de 2009, realizamos encontros para discutir textos teóricos e analisar as nossas aulas gravadas em vídeo. Com base na proposta de reflexão crítica, os principais tópicos de análise desse estudo foram as nossas concepções de língua e ensino, os tipos de reflexão ocorridos no grupo; e as nossas propostas de mudanças ou de reconstrução da ação. Busquei observar também o elemento motivador de tais mudanças e os categorizei em dois grupos: um motivado pelas leituras realizadas e o outro pela colaboração ocorrida nas sessões reflexivas. Dentre as concepções que embasam este estudo destaco a reflexão crítica como importante instrumento na constituição da autonomia, conscientização e formação docente; o trabalho colaborativo como potencializador para o desenvolvimento da reflexão crítica, e a valorização dos saberes docentes construídos pela experiência e pela investigação da própria prática. Os resultados do estudo revelam que diferentes concepções de língua e ensino estão presentes tanto em nossas discussões quanto em nossa prática pedagógica. Fato que corrobora o entendimento de língua como um conjunto de elementos – estrutura, cultura, ideologia – que se integram e não se excluem mutuamente (TUDOR, 2001). Quanto ao desenvolvimento da reflexão, percebo que atingiu um nível crítico em diferentes graus de aprofundamento e abordando diferentes temas, o que pode ser percebido pela problematização de questões que permeiam o ensino de línguas, tais como: o ensino instrumental de língua como uma estratégia de fuga a colonização; o papel do professor, do aluno e a negociação de poder em sala de aula; o professor como instrutor ou educador, dentre outros. Essas reflexões colaborativas deram origem a algumas propostas de mudança que foram apresentadas aos outros professores que não participaram da pesquisa e à coordenação do centro de idiomas, resultando na implementação de algumas delas. Tais ações são a meu ver um grande passo no processo de constituição da autonomia e conscientização docente em seu contexto de atuação. Dessa forma, acredito ter contribuído para o desenvolvimento do trabalho colaborativo de reflexão crítica e para o seu reconhecimento como instrumento de formação docente e transformador de realidades em nosso grupo de pesquisa.

ABSTRACT

This collaborative research (MAGALHÃES, 2002) investigates the role of critical reflection (SMYTH, 1991) in the participant's development and in the reconstructing of their actions. The research was conducted with a group of three English teachers, one being the researcher, in a language center in the city of Goiânia. From August 2008 to December 2009, the group had regular meetings to discuss theoretical texts and analyse their lessons which had been recorded. The analysis focused on the participants' concepts of language and teaching; on the types of reflection; and on the change proposals for their actions. It was also examined whether these changes were motivated by the readings or by the collaboration among the participants during the reflective sessions. Considering the main concepts in which this research is based on, we point out: the critical reflection as an important tool in the development of teachers' autonomy, awareness and education; the collaborative work as an element that can foster the development of critical reflection, and the acknowledgement of teachers' knowledge supported by their experience as well as the investigation of their own practice. The results revealed that different concepts of language and teaching can be found not only in the discussions but also in the teachers' practice. This fact is in accordance with a view of language as a set of elements – structure, culture, ideology – that are integrated and are not mutually exclusive (TUDOR, 2001). In relation to the development of reflection, it achieved a critical level, which can be perceived by the approach of different topics related to language teaching such as: the teaching of the language for specific purposes as a way of avoiding colonization; the role of the teacher, the student and the negotiation of power in the classroom; and the teacher as a instructor or educator. These collaborative reflections gave rise to some proposals for change which were presented to the other teachers who had not participated in the research and to the coordinator of the language center. Some of them have already been implemented. To sum up, we believe this study has contributed to the development of the collaborative work and the process of critical reflection as well as to their acknowledgement as tools to promote teacher education and change realities.

INTRODUÇÃO

O entendimento freireano de educação, como condição de libertação humana e transformação da realidade, que orienta a proposta deste trabalho, nos leva, por conseguinte, ao relevante papel do professor em sua própria formação. Freire (2007) ressalta que não há ensino sem pesquisa, sem criticidade, assim como não há docência sem discência. Logo, a formação contínua do professor, a sua participação em pesquisas e a problematização da sua própria realidade são critérios essenciais em um processo educacional com responsividade social. Ciente desses fatos, desenvolvi este estudo com base na proposta de reflexão crítica (SMYTH, 1991), aqui utilizada como instrumento de formação docente, visando à conscientização e auxílio na constituição da autonomia de toda nós professoras-participantes.

Desse modo é importante ressaltar que nesse estudo entendemos autonomia como emancipação e consciência crítica, que dá ao profissional a possibilidade de superação das opressões sociais e ideológicas de sua realidade, visando então à transformação dessa realidade (CONTRERAS, 2002). Orientados por essa busca, e motivados por uma maior responsividade social, vários estudos têm sido desenvolvidos nas áreas de linguística aplicada e de formação de professores. Fabrício (2006), por exemplo, discute a linguística aplicada como um espaço de desaprendizagem, e propõe que a fluidez do conhecimento seja visto como um desafio. Nessa mesma perspectiva, temas como a sexualidade, as visões de sociedade e a globalização são abordados, respectivamente, por Nelson (2006), Rampton (2006) e Kumaravadivelu (2006), dentre outros autores. Já Cavalcanti (2006) rediscute o papel da pesquisa na área e ressalta suas implicações éticas e políticas.

Na Formação de Professores, subárea da linguística aplicada, a proposta crítica também tem tido grande destaque. Telles (2009) apresenta textos de vários autores que discutem a prática pedagógica e o papel da pesquisa em uma perspectiva de formação inicial e continuada de professores de línguas. Inseridas nessa proposta, Gimenez e Mateus (2009, p. 114) tratam da formação docente numa perspectiva sócio-histórico-cultural, e assim problematizam os desafios e contradições das novas propostas de formação, a partir da reflexão acerca de um projeto de ensino “colaborativo e de transformação”, denominado “Aprendizagem sem fronteiras”. As propostas atuais de formação e a ética nas pesquisas da área são também discutidas por Celani (2010) e Liberali (2010). No contexto de nossa universidade, os estudos dessa área também ganham força. Borelli (2006) realizou um estudo de reflexão colaborativa acerca da relação teoria e prática na formação docente, Almeida Silva (2009), em uma pesquisa com duas professoras negras, fez reflexões acerca dos temas

raça e racismo e De Paula (2010) discutiu os entraves da pesquisa colaborativa em uma experiência de formação com uma professora de um curso superior de Letras.

Nesse contexto, iniciei, portanto, esse estudo em busca por formação e autonomia. Esta pesquisa foi motivada, inicialmente, por uma necessidade pessoal, decorrente da organização de tarefas em meu contexto de trabalho. Trabalho em um centro de idiomas da cidade de Goiânia, inaugurado em 2004. Em janeiro desse ano, a primeira professora contratada foi Gabriela, a qual juntamente com a coordenação desenvolveu o projeto dos cursos de inglês, estabelecendo metodologia de trabalho, material didático, turmas, horários etc. Em fevereiro, fui contratada e Anaís, em 2006. Começamos, assim, a vivenciar uma realidade por nós sempre almejada e discutida no curso de graduação, em seminários etc., ou seja, tínhamos liberdade de escolha, não apenas em nossas salas de aula, mas também participávamos ativamente de todas as decisões referentes ao curso de inglês.

Esta participação que entendemos como essencial no ambiente escolar, a fim de que o ensino atenda às necessidades de seu contexto social, nos trouxe também grandes desafios. Não estávamos adaptadas a essa realidade de trabalho e, muitas vezes, nos sentíamos inseguras ao fazermos escolhas. Contudo, tínhamos um elemento muito positivo entre os membros da equipe – a confiança, por isso, sempre trabalhamos em conjunto e, assim, eram tomadas todas as decisões. Devido a essa experiência e realidade de trabalho, em 2009 convidei duas colegas deste centro de idiomas a participar comigo deste estudo, e motivadas por necessidades semelhantes às minhas e também pela busca por formação, elas aceitaram.

Essa nova realidade de desafios era por nós vivenciada desde o início de 2004, e a cada decisão tomada, em nossas reuniões, fosse ela acerca do material, do horário das turmas ou do atendimento dado aos nossos alunos ficávamos sempre reticentes se estávamos, de fato, atendendo às necessidades de nossos alunos e analisando a responsabilidade de tais decisões. E o mesmo ocorria com Anaís quando passou a integrar a nossa equipe de trabalho em 2006. Nesse momento, no entanto, não sabíamos ao certo que atitude tomar, e procurávamos então resolver tudo sempre juntas, isso, contudo, já não parecia mais ser suficiente. Resolvi, então, retomar meus estudos e me preparar para o exame do mestrado, e ao pensar sobre o projeto o objetivo latente era atender às necessidades de nosso contexto de trabalho, dentre as quais escolhi uma proposta de formação docente, pois acreditava que essa poderia colaborar para a solução de outras que pudéssemos enfrentar. E, na busca por nossa formação, elaborei meu projeto de pesquisa.

Em 2008, ao iniciar o curso de mestrado, conversei com as minhas seis colegas de trabalho sobre a proposta desse estudo, e duas delas aceitaram participar. Descobri, então, que a necessidade de dar continuidade em meu processo de formação a fim de que me sentisse mais segura e consciente para realizar escolhas em meu contexto de atuação, inicialmente sentida apenas por mim, era também partilhada por essas duas professoras, então participantes desse estudo. Desse modo, a vontade e a necessidade, inicialmente individual, de buscar formação tornava-se nesse momento coletiva, e assim dei início a esse estudo.

Nesse estudo, somos, portanto, três professoras-participantes, duas professoras convidadas e eu, a pesquisadora. A fim de resguardar a identidade das outras duas participantes, essas serão denominadas de Gabriela e Anaís, é importante também ressaltar que os nomes de alunos, por ventura, mencionados nesse estudo também foram trocados, e, portanto, são fictícios. Nós três lecionamos em um mesmo centro de idiomas, onde foi desenvolvida essa pesquisa. Essa instituição se situa em uma região de classe média-alta de Goiânia, e oferece cursos de inglês, espanhol e francês à comunidade local.

Os cursos de inglês, integrantes do contexto de nossa pesquisa, têm como proposta de ensino a Abordagem Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002). Esses são ministrados nos turnos vespertino e noturno e oferecem turmas de nível iniciante ao avançado. Os cursos iniciantes são subdivididos conforme a faixa etária dos alunos. Assim, há turmas de iniciantes para alunos de 8 anos, ou que estejam cursando o 2º ano da Primeira Fase do Ensino Fundamental, alunos do 3º ao 5º ano da Primeira Fase do Ensino Fundamental, alunos de 10 a 12 anos, alunos do 9º ano da Primeira Fase do Ensino Fundamental e outra para alunos do Ensino Médio e adultos. As aulas dos cursos de crianças do 2º ao 5º ano são ministradas duas vezes na semana e têm a duração de cinquenta minutos. Já nos demais cursos, as aulas têm a duração de uma hora e quarenta minutos.

Nesse contexto, iniciei a coleta de dados deste estudo. Entre agosto de 2008 a março de 2010, realizei filmagens em vídeo de nossas aulas, escrevemos diários descritivos de nossas aulas, participamos de sessões reflexivas, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas; e respondemos a dois questionários, um ao início e outro ao término dessa pesquisa. Tinha como objetivo deste estudo auxiliar em nosso processo de formação e em nossa busca por uma autonomia mais consciente, a fim de atendermos às nossas necessidades e também as de nossos alunos. Por isso embasei esse estudo na proposta de reflexão crítica de Smyth (1991, p. 122), a qual é proposta em quatro etapas ou por meio de quatro ações: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. Segundo o autor, a fim de

que possamos refletir criticamente sobre nossas ações é necessário conhecer e compreendermos os fatores que determinam e subjazem as nossas práticas docentes, e por isso, destaca que um dos questionamentos necessários é: Quais teorias estão expressas em minhas práticas?¹ Assim, iniciei esse estudo com base na discussão acerca das teorias de língua e ensino que embasavam a nossa prática, e por isso minha primeira pergunta de pesquisa é: Quais as concepções de linguagem e ensino reveladas pelas nossas escolhas pedagógicas?

Posteriormente, com base no conhecimento dessas concepções, fizemos algumas leituras de textos teóricos, e dando continuidade ao processo de reflexão crítica, analisamos os vídeos de nossas aulas filmadas em sessões de reflexão em grupo. E, assim, refletindo sobre as discussões da equipe nessas sessões, formulei a segunda pergunta desse estudo: É possível identificar mudanças em nosso processo de reflexão, tendo em vista os estágios propostos por Smyth (1991)? Quais? E o que propiciou tais mudanças? Nessas sessões não apenas refletimos sobre nossas práticas, mas também propusemos mudanças para elas, e, por isso, me propus, por fim, a analisar tais mudanças bem como o papel da colaboração no processo de elaboração de tais propostas, e nesse intuito, elaborei a terceira e última pergunta desse estudo: Qual a contribuição do trabalho colaborativo em nosso processo de reflexão crítica e de formação?

A fim de responder a essas perguntas de pesquisa, como disse anteriormente, embasei esse estudo na proposta de reflexão crítica de Smyth (1991), e o orientei pelos parâmetros da pesquisa colaborativa, pois era meu objetivo o aprendizado de todos os seus agentes (LIBERALI, 2002). Assim, com base nessa proposta, realizei oito sessões reflexivas com o grupo de pesquisa, das quais três foram motivadas por leituras de textos teóricos e as outras, por vídeos das filmagens das aulas. E tendo em vista a proposta de estudo desse trabalho, o organizei em cinco capítulos. No Capítulo I, apresentei a metodologia de realização do trabalho, em que descrevi mais detalhadamente o contexto de realização da pesquisa, as professoras-participantes, o tipo da pesquisa, o seu elemento motivador, os instrumentos de coleta de dados e o uso feito de cada um deles.

Neste estudo, diferentemente da maioria dos estudos linguísticos, não fiz a análise dos dados coletados em um capítulo separadamente. Os dados estão associados às teorias pertinentes em cada capítulo do trabalho. Tal escolha resulta da compreensão de teoria e prática como elementos indissociáveis, na qual busco embasar toda a proposta desse estudo.

¹ Os textos em inglês foram traduzidos por mim a fim de facilitar a leitura do trabalho, mas optei por colocar o texto original em notas de rodapé. Texto original: What theories are expressed in my practices?

Deste modo, no Capítulo II apresento algumas concepções de língua e ensino e analiso alguns dos nossos dados obtidos por diários, vídeos das aulas, questionários e minhas notas de observação das aulas; que se referiam a esses conceitos. Já no Capítulo III, destaco a proposta crítica de estudos na Linguística e na Linguística Aplicada, enfatizando a proposta de reflexão crítica (SMYTH, 1991) da área de Formação de Professores, em que se insere esse estudo. E, então, discuto alguns temas problematizados nas sessões de reflexão em grupo, categorizando-os em dois grupos, conforme seu elemento motivador. No primeiro grupo, abordo os temas das reflexões motivadas pelas leituras de textos teóricos, e no segundo, daquelas motivadas pelos diários e vídeos de nossas aulas.

Nesse capítulo trato ainda das reflexões acerca da proposta de ensino crítico, e de algumas de nossas dificuldades para compreender e implementar tal ação, pois embora esse não fosse um objetivo de nosso estudo, quero dizer, que adotássemos a proposta crítica de ensino, o interesse por tal orientação de ensino foi ressaltado ao longo dessa pesquisa. Tal fato resultou, em minha opinião, das discussões acerca da proposta de reflexão crítica enquanto instrumento de formação e do seu uso para nossa formação, o que consistia no objetivo inicial desse estudo.

No Capítulo IV, abordo, finalmente, a 4ª etapa proposta por Smyth (1991) para a reflexão crítica, a reconstrução da ação, e assim, analiso os tipos de propostas de mudanças sugeridas nas sessões reflexivas, e o papel da colaboração para a formulação e até mesmo para a reformulação de tais sugestões de ação. E em seguida, passo às considerações finais, no Capítulo V, em que retomo as perguntas de pesquisa e faço algumas reflexões acerca dos dados obtidos nesse estudo.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1.1 Pesquisa colaborativa

Estudos recentes realizados na área de formação de professores ou áreas afins (GIROUX, 1997; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006) demonstram a importância da pesquisa no contínuo processo de formação docente. Por isso, este estudo, de caráter colaborativo, não visa apenas discutir sobre a formação docente, mas principalmente auxiliar neste processo. Logo, não considero esta uma pesquisa sobre formação, mas para a formação docente. Tenho, portanto, como objetivo auxiliar no processo de reflexão crítica docente e, por conseguinte, contribuir para o nosso processo de formação.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa, pois visa à transformação de uma realidade a partir da emancipação de seus participantes, que é motivada pela análise e reflexão crítica dos elementos envolvidos no fazer docente. Ao tratar sobre esse tipo de pesquisa, Liberali (2004) ressalta que a pesquisa colaborativa tem por objetivo o aprendizado de todos os agentes da pesquisa, o professor, o pesquisador etc. E, assim, acrescenta que a pesquisa colaborativa consiste no “processo de investigação da ação, que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à sua transformação” (p. 110). A relevância desse tipo de pesquisa é também apontada por Magalhães (2002, p. 48):

A Pesquisa Colaborativa como uma escolha metodológica pode propiciar, no contexto escolar, esse espaço para reflexão, para crítica e para negociação sobre as práticas discursivas da sala de aula e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes.

Orientada por essa proposta de pesquisa, nesse estudo as sessões de reflexão crítica foram desenvolvidas de maneira colaborativa. E se embasaram na discussão de textos teóricos e na análise conjunta da nossa própria prática docente, a partir das quais eram feitas propostas de reconstrução de nossas ações e também de nosso contexto escolar. Mudanças essas que, ao serem implementadas, eram constantemente reavaliadas e reformuladas por nós, juntamente com a coordenação do centro de idiomas. Nas sessões realizadas durante 18 meses, os conhecimentos teóricos e práticos eram discutidos e relacionados, de modo a produzirmos novos conhecimentos. Assim, a co-produção de conhecimentos de pesquisadores e

professores, aqui entendidos todos como participantes, embasa a proposta colaborativa desse estudo. Ibiapina (2008, p. 25), por sua vez, ao discutir a proposta da pesquisa colaborativa ressalta que:

(a) prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional.

Partindo deste entendimento, e tendo em vista a busca por autonomia e a proposta de construção colaborativa de conhecimentos desse estudo, de modo a contribuir para a nossa formação profissional, esse estudo se insere na proposta de pesquisa colaborativa, sobretudo por termos como objetivo principal deste trabalho o aprendizado de todos os seus agentes (LIBERALI, 2004).

1.2 O contexto de pesquisa e as participantes

Este estudo foi realizado em um centro de idiomas da rede privada de ensino, situado em um setor de classe média da cidade de Goiânia, tendo, portanto, como maioria de seu público estudantes de classe média-alta. Esse centro de idiomas foi criado no ano de 2004 e tem como base de sua metodologia de ensino a proposta comunicativa. Widdowson (2007, p. 13) destaca que, nessa proposta, o ensino-aprendizagem de língua extrapola o trabalho com as quatro habilidades da linguagem: compreensão de linguagem oral, fala, leitura e escrita, pois segundo o autor um falante de “língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela(e) também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo”, ou seja a seleção linguística é feita conforme o contexto e a intencionalidade do falante-ouvinte. Nunan, citado por Brown (1994), destaca também que, nesta abordagem, o aprendiz tem o papel de negociador de sentidos em situações comunicativas. Nesse contexto, o professor assume, então, o papel de facilitador no processo de comunicação e deve priorizar o uso de materiais autênticos.

Com base nesses princípios, os cursos desta instituição são organizados em níveis, iniciante, pré-intermediário, intermediário e avançado, conforme a faixa etária dos alunos. Assim, os cursos são organizados em turmas para crianças do segundo ano do ensino regular; para crianças a partir do terceiro ano do ensino regular; para adolescentes do sexto ou sétimo ano do ensino regular; para adolescentes do oitavo e nono ano do ensino regular; e para

adolescentes que estejam cursando o ensino médio e/ou adultos que já tenham concluído o ensino médio.

Neste centro de idiomas, nós professoras temos uma rotina de trabalho que acredito ser pouco usual em outras escolas, sendo esta a grande motivação para a realização desta pesquisa. O centro de idiomas foi criado no ano de 2004 e o corpo docente foi contratado no início deste mesmo ano, por meio de um processo seletivo realizado no final do ano de 2003, por uma universidade particular da cidade de Goiânia. A exigência mínima para que pudéssemos participar de tal concurso é que fôssemos licenciadas na área em que pretendíamos lecionar.

O processo seletivo foi realizado em quatro etapas: a prova escrita com questões objetivas e uma redação, a prova didática, a avaliação psicológica, e o exame médico. Após a realização de todo o processo seletivo, a candidata aprovada em primeiro lugar, uma das participantes desse estudo, foi convocada. Ao assumir o cargo, ela foi convidada pela coordenação da escola a organizar, em conjunto com a coordenadora, a proposta do curso, ou seja, escolha de materiais, definição da metodologia de trabalho, organização das turmas e horários, tempo de duração das aulas, faixas etárias de cada curso etc.

Percebemos, assim, que a professora participou ativamente das escolhas e propostas para a constituição desse centro de idiomas. E essa voz e autonomia, dadas à primeira professora contratada, foram também concedidas a nós, posteriormente contratadas. Assim, semestralmente toda a proposta de trabalho do centro de idiomas era revisto e reavaliado por nossa equipe, os trabalhos eram desenvolvidos de maneira conjunta e nós, professoras, tínhamos liberdade para sugerir à coordenação alterações na proposta do curso.

A aprovação de mudanças sugeridas pela equipe docente era sempre feita com base nos consensos estabelecidos pela equipe. Essa autonomia, concedida a nós professoras, como dissemos há pouco, foi a mola propulsora desta pesquisa, pois tínhamos clareza da responsabilidade que assumíamos por nossas escolhas, que não se restringiam apenas aos procedimentos de sala de aula. Participávamos de toda organização educacional e estrutural do curso, e por isso, particularmente, senti uma grande necessidade de retomar meus estudos e, principalmente, de pesquisar as práticas e escolhas feitas neste local de trabalho em que éramos agentes em todas as escolhas do processo de ensino-aprendizagem.

No início de nossa pesquisa, neste centro de idiomas trabalhávamos com uma equipe de sete professoras de inglês, dentre as quais duas aceitaram participar deste estudo,

motivadas, acredito, pelos mesmos desafios que eu enfrentava, e também pelo interesse em retomar seus estudos. A esse respeito, no questionário final, as participantes argumentam:

Gabriela: A princípio, a decisão de participar se pautou em duas coisas: primeiro, pela amizade e desejo de ajudar uma amiga a realizar sua pesquisa de mestrado e, em segundo lugar, o fato de participar de algo novo e diferente apresentava-se como um desafio que poderia ser uma coisa instigante e interessante, como de fato se apresentou no decorrer do estudo. Às vezes, nosso tempo acabava e nós continuávamos o papo, pois sempre achávamos que ainda tinha algo a ser dito, como, por exemplo, provocações para tomadas de decisões rápidas e eficazes ou simples dicas de experiências positivas.

Anaís: Foi a urgência em socializar (sob a perspectiva dos textos teóricos abordados nas sessões) as angústias, as dúvidas, as aspirações, os sonhos, enfim, compartilhar com outras profissionais as insurgências do dia-a-dia da sala de aula e da instituição escolar, inseridas nessa realidade multifacetada em que estamos. Ainda carecemos desse espaço na instituição em que trabalhamos.

Logo, a reflexão crítica docente é, aqui, utilizada como instrumento para problematizarmos a nossa prática e nos desenvolvermos profissionalmente. Participaram desse estudo, portanto, três professoras, duas voluntárias da equipe do centro de idiomas e eu, a pesquisadora. Após aceitarem participar da pesquisa, pedi as professoras-participantes que escolhessem novos nomes a fim de preservarmos suas identidades. E assim elas se nomearam Gabriela e Anaís. A terceira participante, como disse, sou eu, e assim serei identificada (Eu).

Gabriela é mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e leciona inglês há aproximadamente vinte anos. Já atuou no ensino de línguas para o ensino médio em escolas regulares e em centros de idiomas da rede privada de Goiânia. Há seis anos a professora leciona no centro de idiomas onde a pesquisa foi realizada para crianças, adolescentes e adultos, de níveis iniciante ao avançado. Contudo, a professora escolheu que o estudo fosse realizado em suas turmas de adolescentes com o objetivo de analisar e repensar a sua prática pedagógica com alunos dessa faixa etária. Assim, foram analisadas duas aulas que Gabriela ministrou em turmas de iniciantes, cursando o segundo semestre de inglês. E no que se refere à busca dessa participante por formação profissional, ela afirma que, no início deste estudo, a sua capacitação e formação profissional se dava pela participação em seminários, em um curso de espanhol e em um curso avançado de língua inglesa.

Anaís é graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás, e leciona inglês há aproximadamente dez anos em centros de idiomas da rede privada de Goiânia. No centro de idiomas onde foi realizada a pesquisa, Anaís trabalha há aproximadamente quatro anos. E, assim como a outra participante, leciona para crianças, adolescentes e adultos em todos os níveis, de iniciante a avançado. Para este estudo, a

professora-participante optou por filmarmos uma turma de adolescentes e uma turma de adulto, tendo sido analisada uma aula de cada grupo. A turma de adolescentes iniciantes cursava o segundo semestre de inglês e a outra de adolescentes do ensino-médio e adultos fazia o curso intermediário. Quanto à capacitação profissional de Anaís no início da pesquisa, ela afirmou que se restringia à participação em seminários, mini-cursos e palestras.

Eu, terceira participante, também sou graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás, instituição esta em que atualmente desenvolvo esse estudo de mestrado. Leciono há, aproximadamente, nove anos em centros de idiomas da rede privada de Goiânia, e há seis anos trabalho nesta instituição onde desenvolvi essa pesquisa. Até o primeiro semestre do ano de 2009, período de desenvolvimento da pesquisa, assim como as outras participantes, eu também lecionava para grupos de crianças, adolescentes e adultos de variados níveis de língua (iniciante a avançado). No entanto, no segundo semestre do ano de 2009, término do período de coleta de dados e das sessões reflexivas, fui convidada pela coordenadora do centro de idiomas para auxiliar na coordenação pedagógica. Após iniciar o trabalho com a coordenação, restringi minhas aulas aos grupos de adolescentes e crianças, e, posteriormente, assumi apenas os de criança, em função da diminuição de minha carga horária em sala de aula.

Escolhi analisar as minhas aulas desenvolvidas em dois grupos, ambos de adolescentes do ensino-médio e adultos, do curso pré-intermediário. Tal decisão foi tomada ao longo da pesquisa, pois tendo em vista as propostas de reconstrução feitas pelo grupo para a minha primeira aula analisada, aleatoriamente escolhida, quis implementar as sugestões de mudança feitas para a aula, e por isso fiz a filmagem da aula com as reconstruções indicadas, no semestre seguinte, com outro grupo do mesmo nível.

1.3 O estudo

Esta pesquisa teve início no primeiro semestre do ano de 2009, e como dissemos anteriormente, se orientou pela proposta de reflexão crítica (SMYTH, 1991) como instrumento para a formação crítica docente. A fim de que tivéssemos a possibilidade de repensar e questionar nossas escolhas e práticas pedagógicas, orientadas por leituras teóricas e compreender o contexto de ensino-aprendizagem em que estávamos inseridas. Orientada, portanto, por essa proposta de reflexão, e ciente da importância da compreensão dos elementos que subjazem à prática docente, tratei, inicialmente, dos elementos que determinam

tais ações, destacando os nossos conceitos de língua e ensino, constituindo, assim, minha primeira pergunta de pesquisa: a- Quais as concepções de linguagem e ensino reveladas pelas nossas escolhas pedagógicas?

Em seguida, fiz algumas sugestões de leituras acerca da proposta de reflexão crítica de Smyth (1991), pois era objetivo desse estudo que todas nós, participantes, conhecêssemos tal proposta de formação, a fim de que problematizássemos a nossa prática e a nossa formação. E assim pudéssemos discutir a relevância dessa nova proposta, análise essa que desenvolvo no Capítulo II. Após essas leituras, a proposta de reflexão crítica orientou o processo de construção de nossos diários e também as discussões realizadas nas sessões reflexivas, e a partir de tais ações propus a segunda pergunta de pesquisa: b- É possível identificar mudanças em nosso processo de reflexão crítica, tendo em vista os estágios propostos por Smyth (1991)? Quais? E o que propiciou tais mudanças? Tal pergunta orienta as discussões feitas nos Capítulos III e IV. E, por fim, no intuito de analisar e refletir sobre o papel da prática reflexivo-colaborativa em nossa formação, questiono: c- Qual a contribuição do trabalho colaborativo em nosso processo de reflexão crítica e de formação? A discussão dessa pergunta perpassa todos os capítulos dessa pesquisa e é retomada nas considerações finais.

No intuito de responder a essas questões, os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um questionário inicial, diários, gravações em vídeo de aulas das participantes, leitura de textos teóricos, gravações em áudio das sessões de reflexão e um questionário final. As turmas e datas das aulas a serem filmadas foram previamente escolhidas por nós, professoras-participantes, e com base nestas escolhas, as filmagens foram agendadas. A fim de melhor ilustrar os dados coletados e utilizados nesse estudo, apresento nos anexos um exemplar dos seguintes instrumentos: o questionário inicial (QI) no Anexo A, o primeiro diário (D1) de cada participante no Anexo B, a transcrição da primeira sessão reflexiva (SR1) no Anexo C e o questionário final (QF) no Anexo D. Nas sessões reflexivas, analisamos e discutimos os diários e vídeos de duas aulas de cada uma das três participantes. A seguir, destaco, então, a maneira que utilizei os instrumentos de pesquisa e os objetivos de cada um deles. É importante também mencionar que doravante os instrumentos serão, por vezes, identificados conforme as siglas mencionadas aqui para cada um deles: QI, D1, SR1 e QF, e os números utilizados se referem a ordem em que foram coletados, assim teremos, SR1, SR2, SR3 etc.

O questionário inicial tinha como objetivo levantar dados acerca de nossa formação docente, bem como dos elementos que orientavam nossas práticas pedagógicas até o momento

de início do estudo. Neste questionário, foram abordadas questões acerca de conceitos subjacentes às nossas escolhas pedagógicas e também sobre nossas concepções de língua e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Analisando esses dados, discuti sobre as implicações de tais concepções em nossa prática pedagógica, ou seja, o papel do professor, do aluno, da escola, dos pais e dos diversos agentes envolvidos no processo educacional.

Já os diários foram escritos por cada uma de nós após as filmagens de nossas aulas, e com esse exercício de escrita eu tinha, inicialmente, como objetivo propiciar a todas nós um momento individual de reflexão acerca de nossas escolhas e ações pedagógicas. Reflexão essa que foi, posteriormente, partilhada com o grupo nas sessões reflexivas. Nessas sessões, as filmagens das aulas feitas em vídeo eram por nós assistidas e analisadas. As sessões foram orientadas pelos quatro estágios propostos por Smyth (1991) para a reflexão crítica: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir.

No descrever, o educador faz a descrição de suas ações por meio de um texto, na tentativa de explicar o que faz, sem emitir julgamentos de valor (LIBERALI, 2004). Assim, com base em seu contexto de ação, o professor deve elaborar um discurso sobre a sua própria prática. Desse modo, após um momento individual de análise das próprias ações e escolhas pedagógicas feitas no diário, passávamos às etapas seguintes de reflexão crítica (SMYTH, 1991): o informar, o confrontar, e, por vezes, o reconstruir. Tais ações eram motivadas por dois instrumentos nas sessões reflexivas, a leitura de textos teóricos e os vídeos de nossas aulas que assistíamos nas sessões.

As sessões motivadas por discussões de textos teóricos, em geral, davam suporte às sessões que se baseavam nas discussões das aulas. Nas sessões feitas com base nos vídeos das aulas, como mencionado anteriormente, seguíamos as seguintes etapas: inicialmente assistíamos à filmagem da aula, em seguida a professora-participante que havia ministrado a aula filmada fazia a leitura do seu diário e iniciava o processo de análise e reflexão sobre a própria aula. Posteriormente, tal processo de reflexão era realizado de maneira colaborativa com as outras professoras-participantes. E, assim, dávamos continuidade ao processo de reflexão crítica (SMYTH, 1991).

No informar há uma busca de modo consciente ou não dos princípios que embasam as ações. Assim, refletimos sobre o significado de nossas ações e também sobre as suas implicações na formação docente e discente (LIBERALI, 2004). Busca-se, então, relacionar os conceitos da teoria formal que embasam as ações e os sentidos construídos na prática. Já a próxima ação proposta para reflexão, o confrontar, remete o educador a questionar e

interrogar suas escolhas de teorias formais, na tentativa de que ele possa compreender o contexto histórico e político que orienta suas ações.

O confrontar nos remete também a elementos de ideologia e poder que podem ser reproduzidos em sala de aula (LIBERALI, 2004). Desse modo, tal ação auxilia o professor a analisar visões de mundo que vigoram em sua sala de aula, e, por conseguinte, o tipo de formação que está propiciando a si e aos seus alunos. Para a etapa de reconstrução, é proposto, então que, de maneira informada, o professor possa propor mudanças para as suas ações pedagógicas e para o seu contexto de ensino, com base no confronto de suas escolhas e ações com os valores éticos e morais. Logo, o educador teria, então, a possibilidade de realizar escolhas mais conscientes, tornando-se mais autônomo (LIBERALI, 2004).

Em busca por nossa maior autonomia e conscientização, procurei, portanto, desenvolver essas ações para a reflexão crítica em nossas sessões, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas. E, ao final da pesquisa, foi aplicado outro questionário, no qual éramos motivadas a retomar os conceitos que cada uma de nós apresentou no início da pesquisa, analisando se algo havia se modificado em nossas concepções durante a realização deste estudo ou se todos haviam sido mantidos; e em ambos os casos, por qual razão acreditávamos que isso havia ocorrido.

Neste estudo, como disse, somos consideradas como agentes na construção do conhecimento nas sessões reflexivas, sendo essas, portanto, embasadas no entendimento da pesquisa colaborativa anteriormente mencionado. Tal proposta, no entanto, me fez vivenciar algumas dificuldades ou dúvidas no desenvolvimento da pesquisa, tais como: 1- O fato de eu escolher os textos que orientaram as sessões reflexivas interferiu no caráter colaborativo da pesquisa?; 2- Durante o confronto de ideias nas sessões reflexivas, até que ponto eu poderia emitir minhas opiniões sem que isso parecesse imposição, e, conseqüentemente, ferisse a proposta colaborativa do estudo?

No entanto, ao tratar sobre a partilha de poder em uma pesquisa colaborativa, Celani (2003, p. 28, grifo no original) destaca que desenvolver tal tipo de estudo “não significa que, em todas as situações, professores e formadores dividam igualmente o ‘poder’ nas decisões”. Acredito, portanto, não ter interferido de maneira negativa no desenvolvimento deste estudo, pois minha participação durante as sessões reflexivas eram feitas no sentido de orientar o processo reflexivo do grupo e a seleção dos textos teóricos foi feita a fim de que todas nós conhecêssemos melhor a proposta e a teoria que embasam este estudo, de modo que

podéssmos refletir de maneira mais consciente acerca de nossas práticas e escolhas pedagógicas.

Por fim, para melhor entendermos o desenvolvimento deste estudo, vejamos no quadro a seguir os instrumentos de pesquisa utilizados e as datas em que foram coletados.

Quadro 1 - Cronograma do estudo				
Filmagens	Questionário inicial	Diários	Sessões reflexivas	Questionário final
Agosto de 2008 a Dezembro de 2009	Janeiro de 2009	2 de cada participante (escritos após cada filmagem)	Agosto de 2008 a Dezembro de 2009 (detalhadas no quadro 2)	Março de 2010

Iniciei a coleta de dados com as filmagens das aulas que selecionamos, no segundo semestre de 2008. As filmagens foram feitas, conforme disponibilidade de cada professora-participante, ao longo de um ano e meio, ou seja, desde aquele período até o segundo semestre de 2009. Infelizmente, em algumas aulas filmadas tive problemas com o áudio e até mesmo com as imagens, por isso e também por restrição de tempo para a realização desta pesquisa utilizei nesse estudo duas filmagens de cada professora-participante, totalizando então seis filmagens. Todas elas foram transcritas e arquivadas, conforme o exemplo apresentado no Anexo C.

Em janeiro de 2009, respondemos ao questionário inicial da pesquisa, em que, de modo geral, discorremos acerca de nossos conceitos de língua e ensino. E durante o período de filmagens das aulas, realizamos, periodicamente, as sessões reflexivas, conforme nossa disponibilidade de horários. Tivemos, no total, oito sessões reflexivas, três em que o foco principal era a discussão de textos teóricos, e outras cinco com foco nas aulas, conforme mostra o quadro:

Quadro 2 - Sessões reflexivas colaborativas	
Data – Sessão	Tema
22/10/2008 – SR1	Aula de Gabriela
28/01/2009 – SR2	Texto teórico 1: SMYTH, J. Teachers as collaborative and critical learners. In: SMYTH, J. <i>Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision</i> . Buckingham: Open University Press, 1991. p. 83-104.
13/03/2009 – SR3	Minha aula
26/03/2009 – SR4	Texto teórico 2: SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, J. <i>Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision</i> . Buckingham: Open University Press, 1991. p. 105-137.
08/05/2009 – SR5	Aula de Anaís

15/05/2009 – SR6	Aula de Gabriela
25/09/2009 – SR7	Aula de Anaís e texto teórico 3: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. <i>Linguagem & Ensino</i> , Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
06-11-2009 – SR8	Minha aula

A SR1, em que analisamos a aula de Gabriela, não foi embasada em um texto teórico específico, logo a análise dessa aula baseou-se em nossas leituras e conhecimentos prévios. Posteriormente, iniciamos as leituras de textos teóricos, conforme descrito no Quadro 2, os quais embasaram principalmente as reflexões das sessões 2, 4 e 7. As outras sessões, baseadas principalmente nas análises das aulas, foram desenvolvidas com base em nossos diários, nos vídeos das aulas assistidos pelo grupo, e também nos textos teóricos já discutidos. E para concluir o processo de coleta de dados, no primeiro semestre de 2010, respondemos a um questionário final da pesquisa (doravante QF), discutindo o papel deste estudo em nossa formação e reavaliando os conceitos que apresentamos no questionário inicial da pesquisa.

Após a coleta dos dados, e, assim, já tendo transcrito as sessões reflexivas gravadas em áudio, passei ao processo de análise. Na análise, os símbolos usados para transcrição dos dados são: **negrito** para indicar ênfase dada pela participante e reticências (...) para indicar longas pausas no discurso. É importante também ressaltar que frases incompletas e sem sentido foram retiradas dos excertos, que os termos em inglês, mencionados por nós participantes, foram escritos em *itálico*, que algumas explicações entre parênteses, acrescentadas ao texto, têm como objetivo auxiliar na compreensão de algumas falas e que os nomes dos alunos, eventualmente, usados também são fictícios.

Inicialmente, busquei analisar as nossas concepções de língua e ensino. Tal escolha se justifica pela importância da compreensão desses conceitos, bem como de outras concepções e ideologias que informam a prática docente (SMYTH, 1991) para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica docente. Compreendo que esses, assim como outros elementos de nosso contexto social, político e econômico, são determinantes da prática docente; e nos auxiliariam também a melhor conhecer e compreender nossas práticas. Em seguida, ao iniciar a leitura da transcrição dos dados das sessões reflexivas, notei que enfatizávamos temas referentes à reflexão; à mudança da ação pedagógica e suas dificuldades; e à colaboração. Deste modo, decidi categorizar os dados em três grupos principais, concepções de língua e ensino, a proposta crítica de reflexão, e as propostas de mudanças da ação pedagógica com base na ação colaborativa.

Ao realizar essa análise dos dados coletados, pretendia manter nesta pesquisa a orientação que utilizei em seu desenvolvimento, ou seja, a interação entre teoria e prática. E por compreender que elas não se encontram dissociadas, também no texto desse estudo teoria e dados estão conjugados em cada capítulo. Assim, no Capítulo II apresento um breve histórico das concepções de língua e ensino, relacionando-as com as nossas e analisando as implicações de cada uma delas. No Capítulo III, discuto a proposta crítica na Linguística Aplicada, enfatizando a proposta de reflexão crítica na área de formação de professores, a fim de analisar os tipos de reflexão que desenvolvemos nas sessões colaborativas. No Capítulo IV, abordo a proposta colaborativa de pesquisa e de trabalho docente, analisando a sua contribuição neste estudo com base nas propostas de mudanças que elaboramos nas sessões reflexivas. E, então, passo às considerações finais, retomando os objetivos deste estudo e apresentando os resultados alcançados.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO

Tendo em vista o uso da reflexão crítica como instrumento de formação docente feito neste trabalho, dedico este capítulo a análise de dois dos elementos que subjazem e orientam a prática pedagógica docente, as concepções de língua e ensino. Tal escolha foi feita devido à recorrência da discussão desses temas pelo grupo nas sessões reflexivas. E também pela importância e/ou condição primordial, posta pela proposta de reflexão crítica, de o professor ter consciência acerca dos diversos elementos que orientam, ou até mesmo determinam, as suas práticas e escolhas, tais como a ideologia e a política.

Smyth (1991) acrescenta ainda que para refletirmos criticamente devemos pensar sobre as teorias que orientam nossas ações, e deste modo, a discussão dos conceitos de língua e ensino constituíram minha primeira pergunta de pesquisa (Quais as concepções de língua e ensino são reveladas pelas nossas escolhas pedagógicas?), no intuito de que o conhecimento sobre tais conceitos, relacionados às análises de nossas aulas, fosse para o nosso grupo um elemento possibilitador e motivador de reflexões acerca de nossas ações.

Na tentativa de responder a essa pergunta de pesquisa e melhor analisar os dados aqui obtidos, apresento um breve histórico das concepções de língua, relacionando-as com as concepções de ensino correspondentes em cada momento histórico, e verifico quais delas podem ser identificadas em nossas práticas pedagógicas. Faço isso, como dito anteriormente, com o objetivo de obter um breve panorama das concepções que orientam nossas ações e escolhas pedagógicas, de modo que cientes dessas escolhas pudéssemos problematizá-las. Para isso, utilizo o QI; o D1 escrito por nós; o plano da primeira aula analisada de cada uma de nós; e minhas anotações sobre os vídeos das primeiras aulas analisadas.

Assim, tendo em vista o entendimento do professor e a sua tomada de consciência acerca das suas concepções de língua e ensino como elementos facilitadores para a reflexão crítica, analiso a presença ou influência de alguns desses conceitos na ação docente. Segundo Smyth (1991, p. 91-92) se tornar crítico significa:

(v)er suas ações em sala de aula em relação a um contexto histórico, social e cultural em que seu ensino realmente se situa. Isso significa criar condições nas quais os professores, tanto individual quanto coletivamente, possam desenvolver por si mesmos a capacidade de ver o ensino historicamente; de tratar eventos, práticas e estruturas de ensino atuais problematicamente (e não tê-las como certas); e de examinar as realidades superficiais da escolarização institucionalizada na busca por

explicações de seus modelos e assim esclarecer por si mesmos cursos alternativos de ações educacionais possíveis a eles.²

Na proposta de reflexão crítica do autor são sugeridas quatro etapas, são elas: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. Cada uma dessas etapas implica a problematização de diversos elementos, na primeira etapa, por exemplo, o questionamento central é “Quais são as minhas práticas?; na segunda, “Quais teorias estão expressas em minha prática?; na terceira, “O que eu devo mudar?”; e na quarta, “Quais são as causas?” (SMYTH, 1991, p. 122). Orientadas por essa proposta de trabalho, após fazermos a descrição de nossa prática começamos a refletir acerca das teorias subjacentes a ela, dentre as quais destacamos os conceitos de língua e ensino, e por isso dedicamos esse capítulo a discussão desses dois conceitos. Nessa análise utilizei os dados iniciais da pesquisa, pois, como disse anteriormente, a discussão de tais conceitos fora suscitada no início do estudo e se constituiu na mola propulsora para o início da reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que, como destaca Tudor (2001), o enfoque de um aspecto linguístico, seja ele estrutural, funcional, cultural, ideológico etc. não exclui os outros, pois a língua é por todos esses constituída. Logo, elementos de diversas concepções de língua podem estar presentes em nossos conceitos. O mesmo pode também ocorrer com as concepções de ensino, tendo em vista que na prática de sala de aula elas podem ser combinadas. Isso, contudo, só contribuirá para nossa análise, pois não é objetivo desse trabalho nos enquadrar em uma determinada concepção de língua ou de ensino, mas desvelar os elementos que se apresentam em nossas escolhas e ações pedagógicas, a fim de auxiliar o desenvolvimento de nosso processo de reflexão crítica. Vejamos, assim, algumas propostas de língua e ensino, historicamente apresentadas na literatura e os conceitos por nós discutidos.

2.1 O enfoque estrutural

Como destaca Weedwood (2005), embora a Linguística seja comumente referida como uma disciplina muito nova, os estudos da língua antecedem a seu reconhecimento como ciência, pois já eram realizados por gregos e romanos com análises comparativas e históricas

² Texto original: See their classroom actions in relation to the historical, social and cultural context in which their teaching is actually embedded. This means creating conditions under which teachers, both individually and collectively, can develop for themselves the capacity to view teaching historically; to treat the contemporary events, practices and structures of teaching problematically (and not to take them for granted); and to examine the surface realities of institutionalized schooling in a search for explanations of its forms and thereby to clarify for themselves alternative courses of educational action that are open to them.

desde a Antiguidade Clássica, na Gramática e na Filologia. Na Grécia, por exemplo, dois aspectos determinavam o direcionamento dos estudos da linguagem, “primeiro, a natureza da atual relação entre as palavras e seus *denotata* (os objetos referidos por uma expressão linguística); e segundo, como esta relação viera a surgir, a origem das palavras” (WEEDWOOD, 2005, p. 25). A autora acrescenta ainda que as diferentes concepções acerca da língua são apresentadas por Platão no diálogo o “Crátilo”:

Crátilo sustenta que a língua espelha exatamente o mundo; Hermógenes defende a posição contrária, a de que a língua é arbitrária; e Sócrates representa a instância intermediária, ressaltando tanto os pontos fortes quanto as fraquezas dos argumentos dos outros dois, e levando-os, por fim, a uma solução conciliadora.

Percebemos, assim, que, desde os primeiros estudos de língua, o entendimento de sua natureza, e, por conseguinte, sua definição e metodologia de estudo não são consensos entre os estudiosos. A este respeito, Alkmin (2001, p. 21) chama a atenção para a relação entre língua e sociedade, que, embora não tenha sido negada em alguns estudos da linguagem, tais como os saussurianos e chomskyanos, não foi também abordada. Por isso, o autor ressalta que:

os estudiosos do fenômeno linguístico, como homens de seu tempo, assumiram posturas teóricas em consonância com o fazer científico da tradição cultural em que estavam inseridos. Neste sentido, as teorias de linguagem, do passado ou atuais, sempre refletem concepções particulares do fenômeno linguístico e compreensões distintas do papel deste na vida social.

Cientes, então, de que os estudiosos da língua são seres sócio-historicamente situados, ou seja, recebem influências do contexto em que se inserem, e também do caráter social e histórico da língua, destaco a seguir alguns dos papéis assumidos pelo fenômeno linguístico em diferentes contextos e momentos dos estudos de língua, bem como concepções de ensino correspondentes.

Durante os séculos XVIII e XIX o enfoque dos estudos da linguagem é, principalmente, histórico. O intuito desses estudos é analisar como as línguas se desenvolvem ao longo do tempo. Assim, a abordagem do fenômeno linguístico é basicamente diacrônica. Em contraposição a essa proposta de estudo histórico da língua, Saussure (2000) apresenta sua concepção de língua com base em uma relação dicotômica com a fala. O autor afirma que a língua é social, pois é compartilhada pelos falantes, ao passo que a fala é individual, variando de uma pessoa para a outra. A língua é também vista como sistema de regras

existentes e disponíveis para ser acessado pelo falante, ao passo que a fala é a realização desse sistema.

Ainda no que se refere à concepção de língua saussuriana, Milani (2008) acrescenta que, no *Curso de linguística geral*, a língua é entendida como uma instituição coletiva, independente da vontade do falante, e também um produto herdado de gerações anteriores. As propostas de Saussure, conforme menção de muitos estudiosos, representam um divisor de águas nos estudos linguísticos, pois *O Curso de linguística geral* estabelece a língua como o objeto de estudo da Linguística. Isso permite que, finalmente, a ela seja conferido o caráter de ciência. Tal reconhecimento resulta não apenas da definição do objeto de estudos da Linguística, a língua, mas também da escolha de sua metodologia de estudos, a sincronia.

Esses conceitos saussurianos de linguagem orientaram o surgimento do Estruturalismo europeu. Na proposta de Saussure, o estudo da linguagem foi estruturado por quatro dicotomias principais: língua x fala, diacronia x sincronia, significado x significante e sintagma x paradigma. No entanto, tendo em vista o objetivo deste trabalho, aqui me ative apenas à discussão acerca da dicotomia que contrapõe língua e fala. Vejamos, então, a influência das propostas desse estudioso nos conceitos de língua apresentados em nosso estudo. No questionário inicial respondemos às seguintes questões, dentre outras: O que você entende por língua? Essa concepção se reflete em suas aulas? Seguem excertos de nossas respostas referentes à concepção saussuriana de linguagem:

Gabriela: Impossível definir língua sem mencionar Saussure. Para ele, língua é um sistema de códigos linguísticos arbitrários, adquiridos pela comunidade através de convenções estabelecidas socialmente, utilizado para exprimir ideias, sensações, emoções etc.; ou seja, trata-se de um conjunto de convenções linguísticas no qual cada signo (palavra) apresenta uma ideia que se fixa em um som e vice-versa, que auxilia a faculdade de linguagem a cumprir seu papel de expressão e comunicação humana.

Anaís: Entendo que é uma convenção social, dentre outras formas de linguagem, para que as pessoas se comuniquem mais eficazmente.

Eu: (...) acredito que língua possa ser entendida como uma convenção social, que constitui e é constituída pela identidade de um grupo.

Observo que nas três definições há influências do conceito saussuriano de língua. Gabriela diz explicitamente ser “impossível definir língua sem mencionar Saussure”. Já Anaís e eu, embora não mencionemos o nome do autor, definimos língua como uma “convenção social”, termo relevante da teoria de língua do autor. E, assim como Gabriela, Anaís ressalta a função mecânica do aparelho fonador na produção da fala. Em seguida, ao tratar da fala,

parece também entendê-la como uma realização da língua, pois ao conceituá-la, afirma que a língua “tem dimensões: (sendo uma delas a *anatômica*, que compete ao aparelho para a sua realização”. Deste modo, acredito que, assim como o autor, Gabriela e Anaís estejam ressaltando o caráter físico de produção e realização linguística, o qual compete ao aparelho fonador, e também o seu caráter social de aquisição.

O aspecto físico da língua é novamente ressaltado por Gabriela no QI ao dizer que a compreende “como o aparato disponível pelo homem para externalizar e comunicar o que pensa e sente através de sons vocais articulados adquiridos em sua comunidade linguística”. Esse conceito nos remete também à definição saussuriana de língua como sistema e condição de existência da fala, bem como ao seu entendimento de língua como elemento organizador e estruturador do pensamento. Contudo, é importante mencionar que Saussure não aborda questões de comunicação, como acrescentou Gabriela. Assim, embora, constate que há outros conceitos de língua permeando nossas ações, conforme apresentarei ao tratar das outras teorias de estudo da linguagem, percebo que os conceitos saussurianos integram e influenciam o nosso entendimento de língua.

A noção saussuriana de língua pode também ser percebida em alguns diários escritos pelas professoras-participantes após as filmagens de suas aulas, nos quais são feitas as descrições de suas ações e propostas pedagógicas. No D1 de Gabriela, por exemplo, a visão saussuriana de língua é corroborada, pois a professora diz ter trabalhado o conteúdo linguístico “de forma sistemática e estruturada”, o que ressalta o entendimento de língua como sistema e estrutura. Tal conceito resulta também, conforme relato de Gabriela, de sua experiência de formação educacional como aluna, que se baseou essencialmente numa visão estruturalista.

Contudo, Gabriela ressalta só ter dado tal enfoque à língua “após os alunos terem trabalhado com textos, perguntas e respostas usando essa estrutura”, que, neste caso, consiste na diferenciação da terminação dos verbos da 3ª pessoa do singular do presente simples em língua inglesa. Logo, noto que a visão estruturalista não é a única que direciona suas escolhas pedagógicas. No D1 de Anaís e no meu, mencionamos também a proposta de trabalho com aspectos estruturais da língua em nossa aula, adjetivos e comparativos, respectivamente. Contudo, a estrutura não parece ser o enfoque principal de nossas aulas. Gabriela, por exemplo, mostra partes de filmes e pede a opinião dos alunos sobre eles, e eu proponho a comparação do estilo de vida que temos agora com o que tínhamos a vinte anos, do que se depreende que os temas propostos orientam o desenvolvimento da aula, assumindo a estrutura

um caráter secundário. Acredito, então, que a influência saussuriana em nossos conceitos esteja associada ao relevante papel desse estudioso, como disse anteriormente, na conferência do caráter científico aos estudos linguísticos, resultando na publicação póstuma da obra *Curso de linguística geral* em 1916. As propostas de Saussure, como vimos, deram um novo direcionamento aos estudos linguísticos e lhes concederam o caráter de ciência.

Tal obra, como destaca Weedwood (2005), orientou os estudos estruturalistas europeus. Já na Linguística Estruturalista americana o nome de destaque é, segundo Ilari (2004 apud MUSSALIM e BENTES, 2004), Leonard Bloomfield e sua obra *Language* (1933). Na corrente americana, os estudos foram dedicados principalmente à descrição das línguas indígenas da região. É importante ressaltar que tais descrições deviam ser feitas com o mínimo de interferência possível dos conhecimentos que os linguistas pudessem ter acerca daquele determinado sistema linguístico. Tal proposta se baseava na ideia de que cada língua tem a sua própria gramática e, conseqüentemente, a melhor forma de chegar até cada uma delas seria por meio dos dados. Assim, nessa visão, estudar a língua consistia em analisar a coordenação de sons e significados em determinados eventos linguísticos. Deste modo, Ilari (2004 apud MUSSALIM e BENTES, 2004, p. 78, grifo no original) aponta que:

Bloomfield defendia explicitamente que as únicas generalizações úteis a respeito da linguagem são de ordem indutiva. Era uma forma de evitar que o lingüista tentasse dominar os dados por meio de sua intuição pessoal, que por serem de ordem mental ou psicológica, corriam o risco de ficar sem “prova”, isto é, sem comprovação empírica.

Concomitante a esse enfoque estrutural dos estudos da linguagem, no contexto educacional predominava também uma proposta estrutural de ensino, o Audiolingualismo. Brown (1994) destaca que, nesse método, a aprendizagem é considerada como formação de hábitos, sendo o professor o modelo e transmissor de conhecimentos ao aluno. O erro, portanto, deve ser evitado a fim de que o aluno não forme maus hábitos, e os acertos devem receber, imediatamente, um reforço positivo. No Audiolingualismo, então, ensinar consiste em formar hábitos e a língua é entendida como sistema. Esse método, bem como a abordagem estruturalista, não parece predominar em nossas escolhas pedagógicas, mas alguns de seus traços estão presentes em nossas ações.

Ao examinar o vídeo de minha primeira aula, por exemplo, percebo que houve uma tentativa de implementação da proposta crítica de ensino, pois pedi aos alunos que comparassem a vida dos adolescentes hoje com a dos de alguns anos atrás, a fim de que

pudessem se questionar acerca dos fatores que determinam suas realidades. Desse modo, os alunos emitiam e discutiam opiniões pessoais, e problematizavam as suas próprias realidades, contudo as reflexões foram superficiais e não fizeram relação com elementos ideológicos e políticos de nosso contexto. E na proposta crítica, conforme destaca Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20),

(a)queles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula.

E embora houvesse a intenção de desenvolver a proposta crítica de ensino, vejo que esse foi apenas o começo de um processo a ser trabalhado e que traços de outras propostas são também percebidas em minha aula. Ao dar instruções de atividades, por exemplo, apresento, por vezes, uma postura proveniente do Audiolingualismo de modelar, de certo modo, o que o aluno irá dizer. No primeiro vídeo de minha aula, ao dar instruções sobre a primeira atividade a ser feita pelos alunos, por exemplo, procurei modelar, inicialmente, a fala dos alunos, demonstrando o que deviam fazer:

Escolha duas palavras que, em sua opinião, definam os adolescentes atualmente, e justifique a sua opinião. Por exemplo: “Eu acho que adolescentes são liberais”, deste modo você pode trazer muitas coisas pra sala, e mostrar-lhes novos assuntos e ideias, pois eles estão abertos a isso.³

Percebo, no entanto, que esse recurso foi utilizado no intuito de orientar a atividade a ser desenvolvida, ou seja, uma exemplificação, e não de modo a delimitar o que os alunos pudessem dizer. Por isso, acredito que essa seja uma adaptação de um recurso do Audiolingualismo, o *modelling*, visando propiciar uma discussão aberta e ao mesmo tempo orientada em sala de aula. Acredito, portanto, que a aula se baseia num entendimento de língua como instrumento de negociação de sentido e de reflexão acerca de temas cotidianos, tal como o da adolescência aqui abordado.

Outra proposta de trabalho crítico que acaba por se manter no aspecto estruturalista da língua pôde também ser percebida no vídeo da primeira aula de Anaís. A participante buscou discutir com os alunos suas opiniões sobre determinados filmes e perguntou: “*What do you think of this film?*” Na proposta desta atividade, conforme ressaltado por Anaís no D1, ela

³ Texto original: Choose two words you think define teenagers nowadays and justify your opinion. For example: I think teenagers are open-minded, so you can bring many things to class, and show them lots of new ideas and topics that they are open to them.

buscava a valorização do conhecimento prévio do aluno sobre o tema, tendo em vista que ressaltou que “os alunos falariam do novo assunto em inglês com mais naturalidade, pois se trata de algo que conhecem bem e geralmente apreciam”.

No entanto, o enfoque da aula se manteve no aspecto estrutural, ou seja, no uso de novos adjetivos. Contudo, é importante ressaltar que, apesar do enfoque de aspectos estruturais da língua inglesa ser um dos elementos presentes em nossas ações, isso não parece determinar o nosso entendimento de ensino como formação de hábitos. Elementos de outras abordagens de ensino também se revelam em nossa prática, como mostrarei posteriormente, ao discutir sobre o ensino comunicativo e outras propostas de ensino, tais como a funcionalista, a comunicativa e a crítica.

Retomando o panorama dos estudos linguísticos estruturalistas, segundo Ilari (2004 apud MUSSALIM e BENTES, 2004), temos no Brasil, em 1960, a criação da linguística como disciplina independente com base nos princípios estruturalistas. No mundo, contudo, o estruturalismo já demonstrava sinais de esgotamento. No Estruturalismo europeu, por exemplo, a demonstração de esgotamento se dava por revisões de aspectos do fenômeno linguístico que não haviam sido abordados. A este respeito, Benveniste (1995) destaca que o Estruturalismo deixou de lado, por exemplo, o papel essencial que o sujeito desempenha na língua. As separações didáticas de algumas dicotomias saussurianas são também questionadas por Coseriu (2004). O autor problematiza a distinção entre sincronia e diacronia, pois resalta que num momento de língua convivem elementos atuais e históricos, e isso é que caracteriza um estado de língua dado, logo, em uma sincronia haveria traços de elementos diacrônicos. E questiona também a oposição saussuriana entre língua e fala, sugerindo uma terceira instância: a norma, que para o autor seria mais operacional e psicologicamente mais real que a língua.

2.2 Do enfoque estrutural ao comunicativo

Em torno de 1960, a Linguística Descritiva americana perde espaço para a Linguística chomskiana. Segundo Lyons (1981), Chomsky, em seus estudos gerativistas propõe um novo objeto de estudo para a Linguística, a competência sintática, ou seja, um objeto de caráter mental. Ao contrário dos estruturalistas que, seguindo a proposta de Saussure, priorizaram o estudo da língua, os gerativistas mudam o foco dos estudos linguísticos, enfatizando a manifestação individual de um falante-ouvinte ideal. Chomsky apresenta também os conceitos

de “competência” e “desempenho”. Segundo ele, “a competência de um indivíduo é seu conhecimento de uma determinada língua” (LYONS, 1981, p. 23); logo é esse conhecimento que permite o desempenho. Como podemos concluir, o desempenho é a realização linguística.

No Gerativismo, como ressalta Chomsky (1957 apud LYONS, 1981, p. 20), a língua é tida como “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Para o autor, tais elementos, no entanto, podem ser combinados pelo falante de maneira infinita. Essa possibilidade de chegar a um produto infinito enfatiza o caráter criativo do falante, que pode fazer um número ilimitado de combinações na língua que conhece e faz uso. Logo, ao falante é reservado o papel de criar e não o de imitar as formas com as quais tem contato.

Para Chomsky, os homens nascem com a capacidade para aquisição de uma língua, ou seja, dispõem de um aparato mental inato. Nesta visão, a linguagem seria, portanto, constituída pela competência, inata e natural a todos os seres humanos e pelo desempenho, ou seja, o uso da língua, o qual seria, para o autor, o foco dos estudos da linguagem. A competência inata do ser humano para a aquisição da linguagem é também destacada na definição de língua de Gabriela, pois ela a caracteriza como um “aparato disponível ao homem”, ou seja, algo constitutivo de sua condição ou espécie e não desenvolvido ou adquirido no meio.

Ao falar sobre competência e desempenho, Lyons (1981, p. 23) destaca o ponto de vista de Chomsky favorável ao estudo do desempenho em lugar da competência na Linguística. O autor afirma que, para Chomsky, se “a linguística cuida de identificar e de dar conta satisfatoriamente, em termos teóricos, dos determinantes da competência linguística, ela deve figurar como ramo da psicologia cognitiva”. Deste modo, vemos que para Chomsky à Linguística caberia o estudo do desempenho.

Outras nuances tais como as sociais, históricas e culturais ausentes nos estudos chomskyanos, estão também presentes em nossos conceitos. A ideia de Gabriela, por exemplo, difere-se tanto da de Saussure quanto da de Chomsky, pois o primeiro propõe um estudo imanente da língua, já que a entende como independente de quaisquer elementos externos. E o segundo realiza seus estudos a partir da consideração de um falante-ouvinte ideal, inserido em uma comunidade linguística ideal, logo não se considerava nenhuma influência histórica, social ou cultural do contexto nos estudos da língua. Contexto esse, cuja relevância é por nós mencionada, como discutiremos, posteriormente, ao abordar a proposta de ensino crítico.

Os estudos chomkyanos, como vimos, se basearam em uma concepção de um falante-ouvinte ideal, situado em uma comunidade linguística homogênea, logo o autor deixa de considerar os elementos discursivos em seus estudos. Deste modo, percebemos que Saussure e Chomsky fazem uma separação dos elementos da linguagem, com fins didáticos, na qual o primeiro prioriza a língua e o segundo, a fala. Já nossas definições de língua, conforme citei acima, não parecem se ater a nenhuma dessas duas anteriores, pois ressaltam também o seu caráter funcional, a comunicação, conforme podemos perceber também em outros excertos do QI:

Gabriela: Portanto, posso dizer que entendo língua como o aparato disponível ao homem para externalizar e comunicar o que pensa e sente através de sons vocais articulados, adquiridos em sua comunidade linguística com todas as suas nuances sócio-histórico-culturais.

Anáís: Entendo que é uma convenção social dentre outras formas de linguagem para que as pessoas se comuniquem mais eficazmente.

Eu: (...) entendo língua como um instrumento de comunicação e negociação de sentido de um grupo social.

A ênfase ou consideração do caráter comunicativo ou discursivo nos estudos da linguagem, conforme destaca Pezzati (2004) tiveram grande destaque na área na década de 1970. Nessa busca, várias correntes teóricas surgiram, são elas: a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, o Funcionalismo etc. Dentre elas, apresentamos a seguir a funcionalista, a fim de melhor esclarecer a distinção das correntes desse período em relação à Estruturalista e à Gerativista, já discutidas.

A teoria funcionalista, como destaca Pezzati (2004, p. 167) não tem origem em contraposição aos estudos saussurianos, pois essa concepção já podia ser encontrada em estudos anteriores aos de Saussure. Entretanto, ressurge nesse contexto de busca pela análise de outros elementos da língua além de sua estrutura linguística. Ao reaparecer, porém, o Funcionalismo tem seus princípios revisitados, sendo, então, atualizados de acordo com o momento histórico e social. Ao se tratar do Funcionalismo, é importante ter em mente que “o termo funcional tem sido vinculado a uma variedade tão grande de modelos teóricos que se torna impossível a existência de uma teoria monolítica que seja compartilhada por todos os que se identificam com a corrente funcionalista”. Apesar da variedade de vertentes identificadas no Funcionalismo, é possível, contudo, identificar entre elas um princípio comum. Este princípio defende a valorização da interação social como elemento da análise

linguística. Isso revela a ênfase dada ao componente discursivo e ao papel que ele desempenha na gramática da língua.

Com as ideias funcionalistas, grandes mudanças são propostas para a abordagem dos estudos da linguagem. Primeiramente, podemos mencionar o fato de a língua ser considerada como um instrumento de comunicação e interação social. Com isso, defende-se que o objeto de estudo da linguística, que antes se baseava em condições ideais e homogêneas, seja agora analisado em um contexto real de uso. Para isso, foi necessário repensar algumas condições propostas por outras escolas, como a de língua e fala no Estruturalismo, a de competência e desempenho no Gerativismo, citadas anteriormente e que vão de encontro ao pensamento funcionalista.

No Funcionalismo, “a linguagem é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas” (PEZZATI, 2004, p. 168). A função comunicativa da linguagem, destacada por todas nós participantes da pesquisa ao definir língua, conforme citei anteriormente, me remete também a um entendimento funcionalista de língua – no qual tal função é tida como primordial. Logo, tal referência que fizemos ao caráter comunicativo da língua, pode dar ênfase ao seu uso (desempenho, conforme concepção gerativista), ou à sua função de interação, que é fundamental nos estudos funcionalistas.

E, enquanto na Linguística uma das propostas de estudo da língua era o Funcionalismo, no ensino despontam as Abordagens Humanista e Comunicativa. A primeira, representada por propostas metodológicas como as do Método Silencioso, da Sugestologia, da Resposta Física Total, dentre outras, em que se considera a cognição como um meio para construir ou descobrir as regras da língua-alvo. Nessa abordagem, segundo Brown (1994), o aprendiz também é responsável por seu aprendizado. E os erros não são considerados como um problema, pois resultam de hipóteses construídas pelos aprendizes em seu processo de busca do conhecimento.

Já na Abordagem Comunicativa, como o próprio nome sugere, o foco principal é no desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa proposta, sugere-se um trabalho baseado nas quatro habilidades linguísticas: fala, leitura, escrita e compreensão oral, sendo a interação valorizada e os objetivos definidos com base nas necessidades de uso de língua do aluno. Nunan (1991 apud BROWN, 1994, p. 78) ressalta cinco princípios integrantes da proposta comunicativa de ensino de línguas:

1- a ênfase no aprendizado da comunicação com base em interações na língua alvo; 2- o uso de material autêntico em situações de aprendizagem; 3- a provisão de oportunidades para os aprendizes focalizarem não apenas a língua, mas também o processo de aprendizagem em si; 4- a ênfase nas experiências pessoais dos aprendizes como importantes elementos auxiliares no aprendizado de sala de aula; 5- a tentativa de associar o aprendizado de sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula.⁴

Partindo dos pressupostos das abordagens, anteriormente apresentadas, e seus respectivos métodos, discuto, a seguir, alguns de seus traços presentes em nossas concepções. Tendo em vista o entendimento de língua como estrutura inicialmente apresentado por Gabriela, acreditava que sua concepção de ensino teria uma relação direta com algum método dessa abordagem, tal como o Audiolingualismo, que conceitua língua como sistema. No entanto, ao definir ensino de línguas no QI, Gabriela diz que ensinar “é apresentar aos alunos mundos, formas de interações humanas diferentes, peculiares e específicas dos falantes de cada língua ensinada”.

Percebo, assim, nesse conceito, não uma proposta de aprendizagem do sistema por si mesmo, mas a consideração da função comunicativa da língua bem como a da situacionalidade do falante, que determina suas escolhas linguísticas. No D1, Gabriela também ressalta sua preocupação em realizar atividades que tenha um uso mais real e efetivo da língua, ou seja, a língua como comunicação, reforçando uma concepção funcionalista de língua e uma abordagem comunicativa de ensino:

No meio da aula, me perguntava se aquela atividade tão “gramaticeira” não era absurdo, ineficaz, sem sentido, já que o desejo é que meus alunos aprendam a usar a língua para a comunicação e não para a descrição de regras (grifo no original).

E, acerca de sua proposta de trabalho, acrescenta: “Só resolvi explorar de forma sistemática e estruturada a terceira pessoa do singular após os alunos terem trabalhado com textos, perguntas e respostas usando essa estrutura”. Deste modo, acredito que elementos de várias concepções de língua e ensino integram a prática de Gabriela. E, como destaca Tudor (2001), um enfoque da língua, seja ele estrutural, funcionalista, cultural etc., não exclui definitivamente os outros, ou seja, trabalhar a língua comunicativamente não exclui a possibilidade de também abordarmos, quando necessário, seus aspectos estruturais.

⁴ Texto original: 1- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language. 2- The introduction of authentic texts into the learning situation. 3- The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself. 4- An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning. 5- An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

Ao examinar o vídeo e o plano de aula de Gabriela, vejo que, após uma atividade de identificação da pronúncia das terminações dos verbos na 3ª pessoa do presente simples, conforme previsto no plano de aula do dia 10/09/2008, os alunos iniciaram uma atividade de prática oral, assim descrita nesse plano pela professora-participante:

Agora, eles escolhem uma pessoa de sua família e reportam a sua rotina a seus colegas de sala. Eles devem dar o máximo de informações possíveis, usando dez verbos do quadro, no tempo estabelecido. “Os colegas devem fazer perguntas e comentários sobre a fala dos colegas” (grifo no original).

Com base na forma em que Gabriela descreve a atividade a ser realizada e no destaque dado à necessidade de interação entre alunos, de interrogar o colega sobre a sua fala e de tecer comentários, vejo que é intenção da professora-participante enfatizar o uso comunicativo da língua. Tal proposta e entendimento de língua como comunicação, condizente com a visão funcionalista, pode também ser percebido no vídeo de sua primeira aula, conforme as instruções dadas por Gabriela para a realização dessa mesma atividade:

Lembrem-se do que eu disse é uma conversa natural, lembra? Aula passada, toda aula eu falo: é uma conversa natural. Não é como um robô. Por exemplo, a Karina fala de uma pessoa e a Sarah pode fazer comentários, perguntas, OK? É uma conversa, vocês podem falar naturalmente.⁵

É importante mencionar, no entanto, que sendo a sala de aula um contexto formal de aprendizagem, ela possui um caráter artificial de interação, já que está, em geral, condicionada por um objetivo de aprendizagem do idioma. Contudo, acredito que o nível de artificialidade de uso da língua esteja condicionado também pelo tipo de interação proposto em sala de aula. Gabriela, que parece ciente de tal artificialidade do contexto, por exemplo, tenta propor que os alunos intervenham na fala do colega e façam questionamentos a respeito do que o outro está dizendo, de modo que realmente negociem sentido e não apenas produzam frases soltas. Deste modo, e por estarem falando de algo pessoal, acredito que, apesar de ser uma interação proposta pela professora-participante em um contexto de sala de aula, pode suscitar uma real negociação de sentido e interação no grupo.

Anaís também ressalta a sua vontade em desenvolver atividades de comunicação espontânea, e com essa finalidade procura utilizar temas que interessem a seus alunos.

⁵ Texto original: Remember that I said it's (...) natural conversation, remember (...) last class, every class I say: it's natural conversation, it's not like a robot. For example: Not me, but Karina speaks about one person, Sarah can make comments, can ask questions, all right? It's a conversation, you can talk naturally.

Constato, assim, que Anaís também possui uma preocupação em propiciar aos seus alunos um contexto de uso de língua mais real e relevante à sua realidade, procurando, então, diminuir a artificialidade inerente ao contexto de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é a apresentação de um conteúdo novo, adjetivos para caracterizar filmes, com base nos conhecimentos prévios dos alunos, de modo que eles se sentissem mais familiarizados e motivados a discutir o tema em língua estrangeira, como menciona Anaís em seus objetivos no D1:

Introduzir o tópico da próxima unidade (filmes) com uma atividade prazerosa e produzir nos alunos a vontade de participar com espontaneidade (atividade de adivinhação). Como consequência, os alunos falariam do novo assunto em inglês com mais naturalidade, pois se trata de algo que conhecem bem e geralmente apreciam.

Noto, assim, que todas nós partilhamos o objetivo de propiciar ao aluno a oportunidade de fazer uso significativo da língua, discutindo, portanto, questões pertinentes à sua realidade e tendo em seu uso, por conseguinte, um instrumento de negociação de sentido.

2.3 O enfoque crítico

Retomando as propostas de estudos da linguagem e ensino, temos no século XX um período de novos direcionamentos para os trabalhos da área. A Linguística e outras áreas de estudo da linguagem ou das ciências sociais passaram por novas transformações e questionamentos epistemológicos, os quais, segundo Rajagopalan (2008), deram origem à Linguística Crítica. Para o autor, esse termo abrange várias correntes de estudos da área, tais como: a Análise do Discurso Crítica, a Linguística Crítica, dentre outras. O autor acrescenta também que os primeiros ensaios com vistas a uma perspectiva crítica para os estudos de linguagem ocorreram no Reino Unido, e hoje a Análise do Discurso Crítica tem como representantes de um movimento consolidado estudos como os de Fairclough (1995), Cameron et alii (1992 apud RAJAGOPALAN, 2008), Chouliaraki e Fairclough (1999 apud RAJAGOPALAN, 2008), dentre outros realizados em todo o mundo.

Com a proposta de uma Linguística Crítica, a relação entre sujeito e objeto, baseada na objetividade e neutralidade provenientes do caráter positivista das ciências, é posta em questão. Nessa nova proposta não cabe mais ao linguista apenas descrever o seu objeto de estudo, a língua, mas também atender às necessidades da comunidade em estudo e contribuir

para a sua melhoria. Logo, a linguagem é aqui entendida como prática social, pois “ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Nessa perspectiva, Rajagopalan (2008, p. 125) destaca que o linguista recupera seu verdadeiro papel de cientista social, e assume uma postura crítica ao tomar “consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”, pois a ciência não é neutra ou amoral.

Os estudos críticos, atualmente, também têm tido grande espaço nos estudos de Linguística Aplicada, que surgiram em oposição à proposta formalista vigente na década de setenta. Acerca do surgimento da Linguística Aplicada, Bygate (2004) destaca sua associação direta com o ensino de língua estrangeira e com o entendimento das necessidades dos aprendizes. Essas preocupações iniciais, contudo, levantaram uma série de questionamentos acerca da maneira de localizar o problema, da participação da comunidade na pesquisa, da confiabilidade dos dados, e, sobretudo, do papel da pesquisa na área.

Os estudos de Linguística Aplicada, assim como os de Linguística, passaram por questionamentos epistemológicos diversos, e atualmente a proposta crítica tem recebido grande destaque na área. Segundo Fabrício (2006), desde os estudos iniciais de análise crítica do discurso, uma orientação crítico-reflexiva de estudo da linguagem vem sendo sugerida, ou seja, o estudo da relação entre linguagem e mundo social orientado por uma proposta “interrogadora” (p. 49).

Fabrício (2006) ressalta, porém, que toda nova proposta ou rompimentos com modelos vigentes enfrentam resistências, e, por vezes, convivem com cânones revestidos com outras roupagens. Deste modo, a proposta crítica também apresenta traços ou resquícios de procedimentos históricos, “em que propostas de desconstruções frequentemente resultam na substituição da tradição por outros regimes igualmente encapsuladores de condições e perspectivas” (p. 49). Por isso alguns estudos críticos apresentam tais tendências, apesar da proposta questionadora e reflexiva.

Neste trabalho, contudo, tentarei não encapsular conceitos ou escolhas, pois pretendo analisá-los de modo que a investigação contribua para a nossa formação profissional e para a reflexão de nosso grupo de pesquisa e dos leitores desse estudo. Espero que esse possa também representar nos estudos de Linguística Aplicada mais um passo na busca pela formação crítica docente. Associando o entendimento crítico de linguagem aos nossos dados, Anaís e eu fazemos referência ao conceito de linguagem como prática social em alguns

excertos do QI. Anaís, por exemplo, ao definir língua afirma que essa tem três dimensões, a anatômica, a psicológica; e a social:

“anatômica”, que compete ao aparelho para a sua realização, “psicológica”, que compete à história e relações estabelecidas entre o sujeito e o seu uso; “social”, relativa à cultura que a subjaz; pois medeia relações de poder, reforçando ou problematizando identidades, sistemas de crenças e de conhecimentos.

Embora Anaís utilize em sua definição o termo “anatômico” que não é corrente na literatura da área, acredito que sua ideia ressalta a característica multiforme da linguagem. Ao tratar das dimensões psicológica e social, Anaís destaca o seu caráter histórico, social e político, pertinente à concepção crítica de linguagem. Tal ideia é corroborada pelo entendimento de língua da professora-participante como instrumento de poder, mediador das relações sociais e formador de identidades, crenças, valores e conhecimentos. Aspectos esses que estão associados ao conceito de linguagem como ação social. No QI, tais características estão também presentes em minha definição de língua como instrumento de

negociação de sentido de um grupo social, e também parte de sua identidade. Como disse anteriormente, nela estão impressas as influências culturais, políticas e sociais de um povo. Logo, língua não pode ser entendida ou estudada separadamente desses elementos.

Com base nesses conceitos, vejo que a língua não é entendida por Anaís e por mim como neutra ou apolítica, mas como um instrumento de ação social. Vejamos, então, a influência desse entendimento de linguagem no que se refere ao ensino. Assim como nos estudos da linguagem, no ensino há também uma proposta de ensino crítico baseada na concepção freireana de pedagogia crítica. Segundo Freire (2007), ensinar implica diversas ações, dentre elas a criticidade e a reflexão crítica sobre a prática. Sobre a primeira, o autor aponta que o objetivo do ensino deve consistir em transformar a curiosidade ingênua em curiosidade crítica, pois essa é a mola propulsora de transformações:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2007, p. 32)

E acerca da segunda, a reflexão crítica, o autor ressalta que ela possibilita não apenas a compreensão das ações docentes, mas sua transformação, e o conseqüente desenvolvimento

do professor em seu processo de formação. Logo, o fazer docente deve se basear em ações criticamente orientadas, de modo que alunos e professores se tornem cada vez mais autônomos. Ao se referir ao pensamento freireano de ensino, Giroux (1996 apud RAJAGOPALAN, 2003, p. 105) afirma que ensinar,

nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas.

Conforme preceitos da pedagogia crítica, o pedagogo crítico seria, portanto, o agente de mudanças sociais. Rajagopalan (2003, p. 109) ressalta, porém, que, enquanto a Pedagogia Crítica freireana teve uma origem popular, a Linguística Aplicada teve uma origem acadêmica, distanciada, portanto, da comunidade. Desse modo, a proposta crítica de ensino e de formação de professores na Linguística Aplicada requer a revisão de alguns conceitos bastante arraigados na academia, tal como a ideia de que “a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distantes das questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia-a-dia”.

Para o autor, o desenvolvimento de uma pedagogia crítica na área de Linguística Aplicada requer a instauração imediata de uma postura crítica (problematizadora) no que se refere à Linguística Teórica e exige também que se criem possibilidades de o aluno resistir às demandas e desafios de sua realidade social. E ao tratar do ensino de línguas, tal ação se daria, principalmente, pela problematização do imperialismo linguístico imbuído na ideia de globalização do ensino de uma língua estrangeira (PENNYCOOK, 1994; 1998 apud RAJAGOPALAN, 2003). Partindo desse pressuposto, é papel do educador crítico “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111, grifo no original).

No Ensino Crítico, a língua é, portanto, um veículo para o estudo da cultura, da história e para a problematização de questões naturalizadas em nossa sociedade. Logo, o objetivo dessa concepção de ensino é a formação de cidadãos críticos, ou seja, questionadores e transformadores de sua realidade sócio-histórico-cultural. Voltando aos dados referentes às concepções de ensino apresentados no QI, percebo que alguns traços da proposta de ensino crítico de línguas estão presentes em nossas definições, pois dizemos que ensinar

Gabriela: É apresentar aos alunos mundos, formas de interações humanas diferentes, peculiares e específicas dos falantes de cada língua ensinada.

Anaís: É a manipulação dos discursos produzidos no idioma de origem (língua-alvo) para que sejam inteligíveis aos falantes que almejam dominá-lo. O ensino de línguas visa à emancipação do aprendiz no sentido de leitura crítica e produção de discursos na língua-alvo, bem como sua ressignificação identitária frente às demais formas de viver atualmente, suas línguas e formações discursivas.

Eu: (...) é ampliar horizontes, possibilidades de compreensão do mundo e de realidades, é potencializar a possibilidade de problematizar questões socialmente naturalizadas, tais como, o racismo, a pobreza etc., já que ensinar línguas consiste em negociar sentidos, pois não estamos ensinando apenas regras. Falar, como destaca Austin, é agir. E, deste modo, ensinar línguas significa ensinar a agir socialmente, auxiliando assim na formação educacional e pessoal dos alunos. Portanto, acredito que, como professora, tenho o papel de auxiliar na formação de um cidadão crítico, consciente de suas responsabilidades e direitos para que assim seja mais autônomo.

O conceito de Gabriela apresenta características mais pertinentes à proposta de Ensino Comunicativo de línguas, em que a língua é entendida como instrumento de interação social, e se faz uso de materiais autênticos, possibilitando o conhecimento de novas culturas. Conforme sua definição, nesse contexto, seriam apresentadas ao aluno novas realidades, mas elas não necessariamente seriam problematizadas, e para Freire (2007), ensinar vai além de “apresentar” (termo usado por Gabriela) novos mundos e conhecimentos, pressupõe instigar a curiosidade do alunos, desenvolvendo, assim, uma inquietação indagadora.

Já em meu conceito e no de Anaís, alguns traços críticos podem ser percebidos. Acredito que meu discurso vai ao encontro da proposta freiriana de ensino, ou seja, do ensino como possibilidade de libertação e transformação da realidade social do aluno. Tal concepção é reforçada pelo uso do conceito austiniano de fala, em que falar é agir. Logo, o contexto de ensino-aprendizagem de línguas é também um ambiente potencial de ação e transformação social, em que desigualdades e injustiças podem ser difundidas e perpetuadas caso não sejam problematizadas. Anaís, a meu ver, parece também partilhar dessa ideia, pois percebe na língua um instrumento que possibilita a ressignificação identitária e discursiva do aluno, baseando-se em uma postura crítica, num processo de ensino-aprendizagem com vistas à emancipação.

Na proposta crítica de ensino, a escola, o aluno, os professores não são realidades separadas ou distanciadas da realidade social, política e econômica em que se inserem. Ao contrário disso, influenciam-se mutuamente, pois na verdade estão integrados e/ou interligados constituindo uma única realidade. E como defensor dessa ideia e também da

responsabilidade social da educação, ao falar sobre a prática crítica educativa, Freire (2007, p. 98, grifo no original) acrescenta que

(a) educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.

Por fim, ao analisar as concepções de língua e ensino por nós apresentadas, verifico traços de distintas concepções. Percebo que a prática de Gabriela é subsidiada pela concepção de língua como sistema e estrutura nos moldes saussurianos; e também como instrumento de comunicação relativo à concepção funcionalista, na qual a língua é entendida como um instrumento de comunicação e interação social. E, por conseguinte, a concepção de ensino de Gabriela revelada nos dados se baseia na Abordagem Comunicativa. No plano da primeira aula analisada de Gabriela, por exemplo, as atividades propostas foram: 1- correção de tarefas de casa; 2- prática da pronúncia da terminação dos verbos em 3ª pessoa no presente simples; 3- atividade comunicativa em dupla em que os alunos falavam da rotina de algum membro de sua família; 4- atividade escrita descrevendo a rotina do membro da família do qual haviam falado para o colega.

Com base nisso, vemos, que o enfoque estrutural desenvolvido no exercício 2 é posteriormente contextualizado nos exercícios 3 e 4, na tentativa de propiciar aos alunos um uso mais significativo e interativo da língua. E, embora, nessa aula da Gabriela, sejam também utilizados recursos de uma abordagem estruturalista, como no exercício 2, esse enfoque só ocorre, segundo a professora-participante após atividades de uso efetivo da língua desenvolvidas em aulas anteriores. Logo, acreditamos que as atividades da aula da Gabriela se baseiem, principalmente, em uma proposta comunicativa de ensino, mesmo porque tal abordagem não exclui totalmente um momento para discussão da estrutura da língua em estudo.

Já o meu conceito e o de Anaís sobre língua e ensino demonstram traços mais pertinentes às concepções comunicativa e crítica de ensino. Acerca da concepção de língua, nós duas a entendemos como um instrumento de comunicação, o qual constitui e é constituído pelos valores, pelas crenças e pela identidade de seus falantes. Anaís diz também ser esse um instrumento mediador das relações sociais e de poder. E no que se refere ao entendimento de ensino, destacamos as seguintes propostas pertinentes ao ensino crítico: leitura crítica para a

formação de novos discursos; problematização de questões socialmente naturalizadas; formação de cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades e direitos para que assim sejam mais autônomos; ressignificação identitária etc.

É importante lembrar, no entanto, que não é proposta deste trabalho enquadrar nossas ações pedagógicas em uma concepção de língua ou ensino, mas traçar um perfil das concepções que orientam o nosso trabalho, a fim de contribuir para o nosso processo de formação e para a reflexão dos leitores desse estudo. Espero que, cientes da importância da compreensão dos elementos subjacentes à nossa prática, tenhamos na busca desse entendimento um instrumento para a transformação e melhoria de nossa ação pedagógica.

Ao tratar dos conhecimentos do professor, Almeida Filho (2002) aponta que o desconhecimento por parte do professor acerca dos elementos que subjazem à sua prática o torna um “mestre mágico ou dogmático”, cujas ações não é capaz de explicar. Ao contrário desses mestres, busco aqui auxiliar em nossa formação docente de maneira que possamos refletir criticamente sobre nossas ações, e, então, conscientes de nossas escolhas assumir a responsabilidade por nossa própria formação e pela formação de outros cidadãos. Neste intuito, discuto, a seguir, algumas propostas para a formação docente, dentre as quais destaco a proposta de reflexão crítica (SMYTH, 1991), analisando o seu papel em nossa formação com base nos dados levantados nessa pesquisa.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA CRÍTICA

Tendo em vista a proposta de reflexão crítica como instrumento de formação docente, na qual se embasou esse estudo, nesse capítulo traço um breve percurso da perspectiva crítica. Pretendo, assim, melhor situar a proposta de reflexão crítica desenvolvida na área de Formação de Professores, a qual se constitui em uma subárea da Linguística Aplicada, e na qual se insere esse estudo. É importante também destacar que não se constituía como objetivo dessa pesquisa que nós, professoras-participantes, adotássemos ou fizéssemos uso da proposta de ensino crítico em nossas aulas, pretendíamos apenas que a reflexão crítica (SMYTH, 1991) fosse um elemento de formação do professor. E que desse modo pudéssemos repensar e questionar nossas escolhas e práticas pedagógicas, com base no contexto de ensino-aprendizagem em que nos inseríamos. Assim, elaborei minha terceira pergunta de pesquisa: Qual a contribuição do trabalho colaborativo em nosso processo de reflexão crítica e de formação?

Partindo, então, da proposta crítica de reflexão da prática docente, discutimos acerca dos elementos que regulam e/ou orientam as ações docentes, destacando a “escolha” de nossa abordagem de ensino, ou das nossas abordagens. Digo “escolha”, pois embora tivéssemos em nosso contexto de trabalho a liberdade para escolher a metodologia de ensino que iríamos utilizar, percebemos que essa liberdade é regulada por diversos fatores, tais como: a sociedade, as exigências de mercado, os resultados que a escola objetiva apresentar, e até mesmo a necessidade de formação e a nossa conseqüente insegurança em implementar novas propostas de ensino.

Motivadas por essa realidade e pela busca por formação, assistíamos aos vídeos de nossas aulas em sessões de reflexão realizadas periodicamente, conforme o quadro apresentado no capítulo de metodologia, e discutíamos, dentre outras coisas, as nossas propostas e escolhas pedagógicas, bem como nossa atuação no contexto escolar como um todo. Dentre as propostas de ensino-aprendizagem de línguas abordadas refletimos também acerca do ensino crítico e seus desafios. Assim, ciente de que a proposta crítica de ensino bem como a de reflexão crítica se constituem em algo relativamente novo no contexto educacional, trato a seguir da proposta crítica e seus desdobramentos na Linguística Aplicada, na tentativa

de melhor contextualizar as nossas discussões, dúvidas e dificuldades ao longo desse estudo acerca, principalmente, da reflexão crítica que orientou esse trabalho.

A teoria crítica, segundo Rajagopalan (2008), teve origem após a Primeira Guerra Mundial com os teóricos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, os quais questionaram o princípio da Razão que orientou o Iluminismo. Este último se orientava por um princípio racionalista, segundo o qual a prática sucede a teoria. Já na teoria crítica, o binômio teoria e prática não é aceito, pois se entende que teoria e prática constituem um só núcleo e, portanto, não podem ser dissociadas. A queda da Razão Iluminista, tida como propiciadora de emancipação da humanidade, elevou a linguagem a um local privilegiado a partir do qual se acreditava ser possível explicar os sentimentos e condutas do homem. Logo, o status concedido à razão foi transferido para a linguagem, pois se acreditava que por meio dela era possível explicar o comportamento do homem e lhe dar autonomia.

Percebemos, assim, que discussões tais como a da relação teoria e prática que até hoje ocupam a agenda dos estudos da linguagem, já há muito vem sendo abordada. No entanto, acreditamos que ainda na atualidade haja questionamentos sobre a integração ou a separação desses elementos na literatura da área. É importante também destacar que apesar da importância dada aos estudos da linguagem devido à queda da Razão, esses adquiriram uma postura crítica há apenas aproximadamente três décadas (RAJAGOPALAN, 2008). Assim, tendo em vista a recente proposição crítica dos estudos da linguagem, tratamos a seguir das concepções da proposta crítica na Linguística Aplicada a fim de melhor situarmos esse estudo, como dito anteriormente, bem como analisar os dados obtidos conforme nossa proposta de reflexão crítica.

3.1 Na Linguística Aplicada

Para melhor entendermos a proposta crítica nessa área, vejamos inicialmente elementos determinantes de seu surgimento. Os primeiros estudos de Linguística Aplicada foram motivados por necessidades e questões relativas ao ensino-aprendizagem de línguas, como mostra Rajagopalan (2008). E embora vinculada à Linguística, essa área surgiu a fim de solucionar problemas da prática educacional, o que contribuiu para que fosse considerada como uma área não teórica. Assim, subentendia-se que para realizar os estudos em Linguística Aplicada eram utilizadas teorias produzidas pela Linguística Formal e/ou Teórica. Logo, a primeira era considerada como uma área de aplicação das teorias da segunda.

Outros fatores também contribuíram para a consideração da Linguística Aplicada como uma área de conhecimento de aplicação de teorias, tais como o seu interesse inicial de pesquisa, o ensino de línguas; o nome adotado pela área (MOITA LOPES, 2006); e a discussão sobre seu estatuto teórico (KLEIMAN, 1998), os quais levaram, por conseguinte, à discussão acerca da relação entre a Linguística Aplicada e a Linguística. Os questionamentos e debates acerca dessa relação são correntes desde o surgimento da Linguística Aplicada, mas tal enfoque nem sempre é produtivo. A ênfase dada à comparação das duas áreas parece estar relacionada à tentativa de atribuir à Linguística Aplicada a condição consolidada e o status já obtidos pela Linguística, o que se deve também ao caráter científico experimentalista da época.

Acerca dessa relação, Kleiman (1998) aponta que o que precisa ser analisada ou discutida não é a relação entre a Linguística Aplicada e a Linguística, mas as práticas de pesquisa e as produções de conhecimento da primeira. E acrescenta que a recorrente discussão de tal relação talvez decorra da falta de demarcação de fronteiras do papel do linguista aplicado e do linguista. Sabemos que por volta da década de 1960 a Linguística ocupou os espaços de atuação aplicada na tentativa de solucionar problemas referentes ao ensino de língua materna, e este espaço foi reivindicado pela Linguística Aplicada em seu surgimento. A autora ressalta, portanto, que a questão é histórica, mas também atual, pois as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem têm feito com que muitos linguistas tenham como objeto de estudo a linguagem e não a gramática. Fato esse que implica na consideração de fatores extralinguísticos nos estudos de Linguística, assim como é feito em Linguística Aplicada, o que implica no estabelecimento de fronteiras bastante tênues entre as duas disciplinas.

Kleiman (1998) resume, então, que ao focalizarmos a relação da Linguística Aplicada com a Linguística, colocamos a primeira como uma área de aplicação e de validação de teorias, o que não representa o real objetivo da área. E por isso ressalta que é preciso analisar as bases epistemológicas e históricas das pesquisas em Linguística Aplicada, pois essas sim retratam o desenvolvimento da área bem como suas questões de investigação. Sobre tais questões, a autora aponta que tem havido uma grande ampliação dos dados dos quais se ocupa a Linguística Aplicada, assim como de suas disciplinas-fontes e metodologias. A respeito dessa heterogeneidade de assuntos vigentes na área, Moita Lopes (2003) destaca que assim como ocorre na vida social, os pesquisadores de Linguística Aplicada não pensam

homogeneamente, e logo não há uma proposta de pensamento único ou objetivo singular em seus estudos.

Ao contrário disso, segundo o autor, pretende-se que a Linguística Aplicada seja uma área de estudo aberta, em que ideias similares e divergentes possam conviver. E, assim, contribuir para a constituição de uma Linguística Aplicada continuamente auto-reflexiva e com “um fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Moita Lopes (2006, p. 16) acrescenta também que a necessidade política de estabelecer o campo de pesquisas da Linguística Aplicada no Brasil, discutida nos textos da área até a década de 1990, já não se faz tão presente atualmente:

A LA é um campo agora relativamente bem estabelecido no Brasil, apoiado institucionalmente por muitos programas de pós-graduação e pelas agências que financiam a pesquisa, assim como por uma associação científica (a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB).

O autor ressalta ainda que o objetivo inicial dos estudos em Linguística Aplicada, ou seja, a aplicação de teorias linguísticas para solucionar questões relativas ao ensino aprendizagem de línguas, já é compreendido na área como simplista, pois elas não podem resolver as questões linguísticas com que se deparam professores e alunos diariamente.

Como é possível pensar que teorias Linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas (p. 18).

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, há diversos aspectos envolvidos além do linguístico, tais como o psicológico, o social, o cultural etc., e por isso uma teoria linguística que adote uma concepção de linguagem que desconsidere seus fatores extralinguísticos, provavelmente, produzirá uma análise restrita de seu objeto. Assim, tendo em vista a diversidade de elementos constitutivos da linguagem que devem ser analisados ao estudá-la, Moita Lopes (2006) destaca que os estudiosos da Linguística Aplicada passaram a argumentar em favor de um arcabouço teórico interdisciplinar.

Essa proposta de estudos pressupunha, portanto, a correlação da área não apenas com a Linguística, mas com diversas outras áreas de conhecimento. A escolha pela interdisciplinaridade, como aponta Signorini (1998a apud MOITA LOPES, 2003) contribuiu para uma configuração teórico-metodológica própria e para que a área abordasse questões

marginais, trazendo a ética e a responsividade social como elementos basilares de suas pesquisas, ou seja, uma proposta crítica é atribuída aos estudos da área. Moita Lopes (2003) destaca ainda que o objetivo da Linguística Aplicada neste momento, ao contrário do que era feito inicialmente, não consiste em solucionar problemas, mas em gerar inteligibilidades sobre eles com base no contexto a que se refere.

Tendo em vista esse objetivo, a Linguística Aplicada começa a basear seus estudos nos mais diversos contextos de uso da linguagem, tais como: empresas, clínicas de saúde, delegacia de mulheres etc (MOITA LOPES, 2006), os quais são determinados por elementos sociais, políticos econômicos etc., e logo estão em constante mudança. E por isso as teorizações da área devem ser continuamente repensadas e questionadas. O autor ressalta também que as transformações sócio-históricas, políticas e ideológicas conduzem a diferentes modos de produção de conhecimento, os quais se baseiam em conceitos diferenciados de identidade, discurso, sujeito social etc. Outro aspecto discutido na área se refere à concepção de sujeito, o questionamento acerca da homogeneidade do sujeito social, ou seja, do apagamento de sua história, sua classe social, seu gênero, sua idade, sua raça etc., bem como a proposição de um sujeito híbrido, abordado na Psicologia, que se baseia em um conceito de sujeito histórico.

Na busca por maior responsividade social e pelo entendimento da natureza política e ideológica da linguagem, atualmente, vários desafios têm sido postos nos projetos da área, reforçando uma proposta crítica de estudos. Kumaravadivelu (2006), por exemplo, discute os conceitos de globalização a fim de analisar as suas implicações e os direcionamentos dados aos estudos em Linguística Aplicada. Moita Lopes (2006), por sua vez, apresenta uma proposta anti-hegemônica para os estudos em Linguística Aplicada, na qual questiona os construtos sob os quais se tem orientado as pesquisas da área. Outros desafios tais como a Linguística como espaço interdisciplinar, transdisciplinar e de desaprendizagem são também abordados por Pennycook (1998, 2006) e Fabrício (2006), respectivamente, dentre outros autores.

A proposta de uma Linguística Aplicada Crítica foi impulsionada pelo reconhecimento de limitações (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2003) dos estudos desenvolvidos em Linguística Aplicada, que procuravam relacionar a linguagem e sua realidade social. Fabrício (2006) aponta que algumas tentativas da área acabaram, por vezes, resultando em outros regimes “encapsuladores” de condições e/ou em regimes em favor da manutenção da separação entre linguagem e realidade e seu determinismo explicativo. Outras limitações dos

estudos da área referem-se ao seu conceito de sujeito bem como ao entendimento da relação teoria e prática, segundo a qual a área parece ter um caráter singular de aplicação. Acerca da concepção de sujeito da Linguística Aplicada, anteriormente mencionada, Moita Lopes (2003) argumenta que essa precisa ser mudada, pois se é pretendido que os estudos da área informem as práticas sociais, é necessário que aqueles que vivem tais práticas tenham voz nesses estudos.

Conhecidas as restrições dos estudos em Linguística Aplicada até então desenvolvidos, a proposta crítica, como vimos, traz alguns questionamentos epistemológicos para a área e propõe a abordagem de assuntos marginais bem como o entendimento de “sujeito crítico”.

No texto “A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”, Pennycook (1998), por exemplo, aponta a necessidade de um direcionamento mais político, cultural e social dos estudos de Linguística Aplicada, já que esses se baseiam num elemento fundamentalmente ideológico, a linguagem. Neste sentido, o autor destaca a responsabilidade concernente ao linguista de examinar a base ideológica do conhecimento que produz, a fim de não colaborar para a reprodução das condições materiais geradoras de desigualdades. Neste intuito, a proposta crítica em Linguística Aplicada tem sido desenvolvida a partir da discussão de questões marginais tais como a sexualidade (feminismo, *queer* etc.), a ética (responsividade social), a identidade de classe social, raça, etnia, gênero, nacionalidade, e outras que são abordadas em trabalhos de Pennycook (1998; 2006), Moita Lopes (2006), Fabrício (2006), Nelson (2006), Kumaravadivelu (2006), Signorini (1998; 2006), dentre outros.

As argumentações apresentadas por Rajagopalan (2008) e Pennycook (1998) acerca do papel do linguista aplicado também do pedagogo como problematizadores das realidades existentes e formadores de cidadãos críticos, nos encaminham para questionamentos sobre o papel do educador nesta proposta crítica. Por isso, discuto a seguir a proposta crítica na Formação de Professores, subárea da Linguística Aplicada, como disse anteriormente, tendo em vista a relevância de seu papel e de suas concepções, já que a simples crença na neutralidade do educador e em uma educação não ideológica já constitui em si uma atitude política, como destaca Rajagopalan (2008).

3.2 Na Formação de Professores

Como vimos, a proposta crítica, atualmente, não se restringe aos estudos da linguagem, pois predomina também em outras diversas áreas de estudo. Na Formação de Professores, a perspectiva crítica se destaca com a proposta de reflexão crítica, cujos estudos se intensificaram nos últimos anos e se direcionaram também para a formação de professores de língua estrangeira. Segundo Ramos (2003), esses estudos buscam alternativas para que tenhamos profissionais reflexivos, ou seja, conscientes de seu contexto de atuação, das influências e das restrições impostas por conhecimentos estabelecidos, e que assim se tornem controladores de suas ações e agentes nos processos de construção e reconstrução de suas práticas. Neste intuito, ao se referir ao papel do educador crítico, Rajagopalan (2008, p. 111, grifo no original) define que cabe a ele “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas”.

Na Formação docente, bem como em outras áreas, a proposta crítica se embasa nos preceitos da pedagogia crítica freireana. Segundo Rajagopalan (2008), essa pedagogia surgiu no espaço de tensões e contradições da sala de aula, como reflexo da realidade em que se insere. O pedagogo crítico, portanto, tem como objetivo principal realizar transformações sociais. Já a Linguística Aplicada, como visto anteriormente, teve uma origem acadêmica, pois estava vinculada à Linguística. Desta maneira, Rajagopalan (2008) destaca que para coadunar-se com a proposta da Pedagogia Crítica cabe à Linguística Aplicada questionar alguns princípios que têm orientado a área, como, por exemplo, a separação entre a pesquisa científica e o trabalho pedagógico com elementos da realidade social.

Na Formação de Professores, a perspectiva crítica ganha força com a proposta de reflexão crítica de Smyth (1991). Tal proposta de ação e formação envolve quatro momentos: 1- o descrever (O que eu faço?); 2- o informar (O que essa descrição significa?); 3- o confrontar (Como me tornei assim?); 4- o reconstruir (Como posso fazer as coisas de maneira diferente?). Tais ações devem ser desenvolvidas de modo que o professor assuma o papel de pesquisador de suas ações, pois “as prescrições provenientes de pesquisas de larga escala, objetivas e de iniciativa externa ignoram em que medida o conhecimento derivado do professor é, de fato, confiável e relevante em si e por si mesmo”⁶(SMYTH, 1991, p. 106). Desse modo, tais prescrições parecem não atender às reais necessidades do contexto escolar. Assim, o autor apresenta a proposta de reflexão crítica como um meio de empoderamento do professor:

⁶ Texto original: (...) prescriptions derived from large scale, objective, outsider-initiated research ignore the extent to which *practitioner-derived knowledge* is, in fact, trustworthy and relevant in and of itself.

O que eu estou argumentando a favor aqui é uma noção de reflexão que seja tanto reflexiva quanto militante (MACKIE, 1980; SHOR, 1987) e que inspire ações com sentido político e de poder e que reintroduza nos discursos sobre ensino e escolarização uma preocupação com o ético, o pessoal e o político (BEYER and APPLE, 1988:4).⁷ (SMYTH, 1991, p. 109)

Smyth (1991) destaca também que a reflexão crítica traz, por conseguinte, maior autonomia ao docente, já que nessa proposta pensamento e ação, teoria e prática e o trabalho mental e o manual não são vistos como dissociados. Deste modo, por ser o professor um importante agente desse contexto, entende-se que deve também ser ele aquele a refletir a respeito de todos os elementos e necessidades da realidade de ensino-aprendizagem que vivencia. Orientadas pelas percepções da leitura do texto desse autor, “Developing and sustaining the critical”, na SR4 iniciamos nossa reflexão relatando nossas experiências e leituras que tínhamos tido sobre o tema até o momento inicial da pesquisa e também aquelas adquiridas após a leitura de alguns textos teóricos sobre o assunto. Tal relato nos levou também a comentar acerca de nossas expectativas e dúvidas sobre essa proposta de estudo e formação.

Com base em nossas falas na SR4, vejo que Gabriela aparenta estar, inicialmente, desmotivada e não ver na proposta de reflexão crítica (SMYTH, 1991) uma grande perspectiva de auxílio à sua prática, ao passo que Anaís e eu nos demonstramos estar mais abertas à nova proposta.

Gabriela: (...) eu já tinha lido assim alguma coisa daquele livro, é (...) *Reflective teaching*, não foi na graduação não, foi no mestrado.

Eu: E você percebeu alguma diferença do *Reflective Teaching* pra esta proposta crítica?

Gabriela: Não, porque o centro da questão sempre é esse mesmo. Questionar o que você está fazendo, o que o professor faz. E porque (...) eles criticam, eu já vi que, hoje aqui também, a crítica é sempre como questionamento. E ninguém, eu nunca li nada, ninguém apontando neste tipo de texto alguma saída, alguma melhora, entendeu? Então, eu ando meio ansiosa, meio angustiada. Acho que agora é um momento de transição que a gente está passando. Há muito tempo a gente vem questionando e tudo, eu digo a gente, é a literatura, os estudiosos, questionando, estudando essas coisas e tudo. E não existe mais modelo ideal de aprendizagem como a gente tinha. Como no nosso caso aqui de línguas, tinham os métodos e metodologias. E agora, há muito tempo, a gente está com a metodologia comunicativa, mas até que ponto é comunicativa? Não tem uma receita, então, me

⁷ Texto original: What I am arguing for here is a notion of the reflective that is both *active* and *militant* (MACKIE, 1980; SHOR, 1987), and that is concerned with infusing action with a sense of power and politics, and which reintroduces into the discourse about teaching and schooling a concern of the ‘ethical, personal and political’ (BEYER and APPLE, 1988: 4).

sinto assim meio solta no espaço pra tentar achar o fio da meada do que é comunicativo e do que não é.

Por este relato inicial, percebo que Gabriela se encontra desmotivada também no que se refere à eficiência dos estudos teóricos e das pesquisas como elementos que possam contribuir para a sua formação profissional e solucionar problemas de sua prática pedagógica; e se diz ansiosa por mudanças em que perceba resultados, e que oriente suas ações. Tal fato resulta, dentre outras coisas, da orientação dada aos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas que têm sido, em geral, conduzidos por agentes externos ao contexto educacional (SMYTH, 1991; MOITA LOPES, 2006). A ansiedade de Gabriela pode também resultar do papel do professor em sala de aula, pois, sendo um agente mediador do conhecimento precisa vislumbrar saídas práticas para a sua realidade de ensino.

Deste modo, Gabriela busca nas propostas de ensino alguma aplicação prática que atenda às necessidades de sua sala de aula. Assim, ao discutirmos sobre a proposta de reflexão crítica que suscitou a discussão acerca do ensino crítico, acredito que o que estava faltando nesse momento para a Gabriela era a visualização da possibilidade do uso da proposta crítica de ensino, a fim de que pudesse perceber qual seria a contribuição de seu uso para sua prática pedagógica e para a sua formação e de seus alunos. Faz-se necessário então discutirmos melhor tal proposta. Quando dizemos ser necessário problematizar as práticas opressoras naturalizadas na sociedade, por exemplo, como isso pode ser operacionalizado em sala de aula e quais as suas implicações? É importante ainda ressaltar que, embora nesse momento Gabriela não perceba a aplicação prática do ensino crítico, posteriormente, ao conversar com Anaís, ela percebe a sua relevância e a sua possibilidade de uso, pois discutem inclusive como seria a sua implementação em níveis iniciantes.

Acerca do papel do professor e do pesquisador, Moita Lopes (2006) acrescenta que se desejamos que nossos estudos atendam às reais necessidades de nossa escola e da sociedade, é necessário que os agentes destes contextos, os professores, sejam ouvidos e, principalmente, participem das pesquisas ali realizadas, tornando-se, assim, professores-pesquisadores. Contudo, como resultado de uma realidade de pesquisa desenvolvida por agentes externos ao contexto escolar, Gabriela, inicialmente, não parece perceber, a proposta de reflexão crítica como uma ferramenta auxiliar e estruturadora de sua formação docente. Já Anaís e eu destacamos, na SR4, uma experiência diferenciada da de Gabriela no que se refere à proposta da reflexão crítica (SMYTH, 1991) e nos demonstramos mais motivadas quanto ao seu papel auxiliar em nossa formação e prática pedagógica:

Anaís: Ah, eu estou achando ótimo ver isso no ensino porque eu estou vendo isso lá no curso de sexualidade (...) essas práticas sociais naturalizadas que ninguém questiona. A gente simplesmente vai passando por cima, vai vivendo como se isso fosse (...) tivesse sido, e sempre fosse ser assim, e não é. Não tem que ser assim, tem que ser problematizado. Tem que sair do lugar de naturalidade, então, isso no ensino!?

Eu: E também começa essa mesma coisa de questionar os discursos naturalizados (referindo-se ao curso de Análise do Discurso Crítica). Então, a gente ficava até falando que parece que é uma (...) parece não, pelo que tem sido colocado, é uma proposta atual em todas as áreas. É (...) questionar essas práticas que a gente está tomando como tão natural e familiar, e que você simplesmente faz igual a uma maquininha sem pensar muito, sem questionar aquilo que está fazendo.

Nessas duas falas percebo que já vislumbramos a necessidade e a relevância de problematizarmos nossas práticas cotidianas, tidas por vezes como naturais. Essa visão distinta da de Gabriela resulta talvez do reconhecimento da possibilidade do desenvolvimento de tal ação em sala de aula, ou seja, da aplicabilidade da proposta. Por isso, eu e Anaís, principalmente, tentamos auxiliar Gabriela no entendimento do uso da proposta crítica em sala de aula, até mesmo em níveis iniciantes, momento em que o aluno não é fluente na língua estrangeira, conforme apresentarei, posteriormente, ao discutir as reflexões realizadas pelo grupo no item 3.3.3.

Tal formação crítica traz, contudo, grandes desafios a todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao tratar dessa proposta, Magalhães (2004) juntamente com outros autores como Pérez Gómez (1998 apud MAGALHÃES, 2004), Magalhães e Celani (2000; 2001 apud MAGALHÃES, 2004), Machado e Magalhães (2000 apud MAGALHÃES, 2004) têm observado algumas dificuldades para a constituição de um profissional crítico. Uma delas se refere ao entendimento da relação entre teoria e prática em contextos de formação:

Apontando para dois extremos dessa relação, pode-se cair, de um lado, em um praticismo em que a teoria ocupa um lugar secundário, ou nenhum, na construção e na análise da prática ou, de outro, em um foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática. (MAGALHÃES, 2004, p. 62)

Ao retomar a fala das participantes feita na SR4, esse distanciamento entre teoria e prática é abordado por Gabriela na SR4, e ela ressalta a sua angústia diante do distanciamento entre as teorias de ensino-aprendizagem de língua e de formação de professores. Gabriela argumentou não perceber nessas teorias orientações para as suas ações e, portanto, não

consegue notar a sua aplicabilidade. Acerca dessa separação, ao refletir sobre o texto de Smyth (1991), Anaís ressalta:

Anaís: Não, só um outro ponto que ele colocou (SMYTH, 1991) que esse movimento de reflexão era um movimento contra a (...) absorção dessas pesquisas, resultados de pesquisas e teoria elaborados **fora** para os professores absorverem e que na verdade uma coisa deveria completar a outra. E não excluir ou substituir. É (...) e isso, nas franquias, nas escolas de franquias existe demais, gente. O método que chega (...) pra arrasar.

Ao tratar da relação teoria e prática, vemos então que em nenhum desses extremos, portanto, o professor recebe apoio para compreender e se conscientizar sobre os elementos que embasam suas escolhas e ações, não sendo, portanto, capaz de refletir criticamente e/ou reconstruir suas ações. Ainda na SR4, ao discutir o Capítulo 6 do livro *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*, de Smyth (1991), ressaltamos também a complexidade do trabalho docente orientado pela proposta de reflexão crítica:

Eu: Sabe, por isso que tem hora que eu me questiono demais, igual quando ele (Smyth, 1991) fala aqui do trabalho do professor, o que é que a gente acha. Se a gente acha que o professor, se o trabalho dele deve se restringir só a sala de aula ou a todas estas questões, a tudo que é externo a sala a todas essas questões de horário, de programa.

Gabriela: Mas não tem como dissociar.

Eu: É, não tem, mas aqui (na escola) a gente não está dissociando, e aí muitas vezes a gente fala, nossa, a gente morre de trabalhar. Porque tem hora que a gente tem coisa demais pra resolver, não é?

Gabriela: Não, não é isso que eu estou querendo dizer, eu sei que aqui a gente trabalha mais que nos outros lugares. Eu estou dizendo que de uma forma geral é muito difícil o professor dissociar porque o reflexo (do trabalho feito fora de sala) é dentro de sala de aula.

Com base na proposta de reflexão crítica, como vimos anteriormente, caberia ao professor problematizar e refletir acerca de todos os elementos que permeiam e influenciam a realidade escolar (política, economia, ideologia etc.) a fim de atender às reais necessidades de seu ambiente de trabalho. Deste modo, o trabalho do professor não se restringiria à sala de aula. Com base em nossas falas apresentadas acima, acredito que Gabriela e eu partilhamos da visão de Smyth (1991), pois temos a sala de aula e a realidade em que essa se insere como indissociáveis, acreditando que a primeira é constituída e também constitui a segunda.

Logo o contexto educacional não consiste, para nós, em uma realidade estanque ou separada dos problemas e conflitos do mundo, ao contrário disso, representa uma mostra

deles. Contexto esse em que, como professores, podemos intervir e contribuir para a formação de cidadãos críticos, transformando, assim, nossa realidade social. Por isso, como destaca Smyth (1991, p. 117), a reflexão crítica docente acerca desses elementos se constitui em condição primordial para a transformação de realidades, pois ser reflexivo “significa mais que ser meramente especulativo: significa partir da realidade, da percepção das injustiças, e começar a superar tal realidade pela reafirmação da importância da aprendizagem”.⁸ Assim, a reflexão crítica é entendida como elemento que pode auxiliar no entendimento e na transformação de uma realidade social.

Outra dificuldade por nós enfrentada são os eventos críticos, apontados na SR7. Denomino aqui evento crítico os temas críticos que não estão previstos para discussão, mas que surgem no desenvolvimento da aula. Anaís, por exemplo, relata que, em uma de suas aulas que não havia sido filmada, um aluno havia apresentado um comportamento preconceituoso ao tratar das relações homoafetivas. Por ocasião desse evento, na SR7, Anaís discute conosco sua dificuldade em lidar com tal situação e em questionar o aluno acerca de seu posicionamento preconceituoso devido à autoridade inerente ao seu papel de professora. E nesse diálogo, tal dificuldade é também apontada por mim:

Anaís: Um aluno se posicionou de uma forma bem preconceituosa sobre as relações homoafetivas. E (...) eu lembro que eu apresentei um ou outro argumento, e ele fortaleceu a posição que ele tinha com outros argumentos e acabou ali.

Eu: Essa é uma grande dificuldade que eu tenho. Até que ponto eu posso argumentar e discutir? Como problematizar realmente com o aluno? Ou até que ponto isso se torna uma imposição de opinião?

Anaís: Exatamente. Eu não queria ficar nessa história de me impor, então, pra não me impor, eu gosto de apresentar fatos e a partir dos fatos eles fazerem a leitura que eles quiserem. Mas claro, que, até pela escolha dos fatos que eu vou apresentar (...).

Eu: Mas para fazer ele pensar sobre os fatos que talvez ele nem conheça.

Anaís: Mas seria minha imposição, minha imposição seria por aí. Eu mostraria fatos que os fizessem pensar.

Eu: Fariam ele pelo menos questionar o pensamento dele.

A complexidade em se tornar crítico e desenvolver uma postura crítica e reflexiva de análise das ações, pontuada por nós é também destacada por Magalhães (2004), pois tal postura requer uma reavaliação e análise de nossas escolhas docentes e uma reflexão sobre suas implicações. Logo, tal procedimento exige que o professor esteja disposto a questionar e

⁸ Texto original: (...) means more than merely being speculative: it means starting with reality, with seeing injustices, and beginning to overcome reality by reasserting the importance of learning.

problematizar suas ações a fim de melhor entender todos os elementos determinantes do processo de ensino. Sobre isso, Smyth (1991, p. 92) argumenta:

(e)m termos práticos, isso significa o engajamento dos professores em formas individuais e sociais de investigações sistemáticas que analisem as origens e consequências das ações diárias do ensino, de modo que percebam os fatores que representam impedimentos à mudança⁹.

Nesse estudo, contudo, noto que mesmo havendo vontade e disposição de realização de uma ação crítica em sala de aula, o professor enfrenta diversos desafios. No caso de Anaís, por exemplo, que destacou por várias vezes a sua vontade de problematizar questões naturalizadas ao se deparar com o evento crítico que citei acima, em que o aluno tem uma postura preconceituosa com a homoafetividade, a professora-participante se vê com dificuldades para negociar e questionar tal postura. Vejamos o seu relato mais detalhado sobre as falas do aluno ao interagir com Gabriela na SR7:

Anaís: (...) Ele é evangélico, e ele começou a falar: “Nossa, que absurdo! Não!”

Gabriela: Mas qual que era o argumento?

Anaís: Não, o argumento é que não está na Bíblia, não é pra ser assim. Não deve ser, e que é nojento.

Gabriela: E ninguém se contrapôs?

Anaís: Eu tentei, falando assim: Então, você acha que é impossível duas pessoas do mesmo sexo se gostarem? Se relacionarem? “Não professora, isso não existe não”. Assim, inadmissível. (...). Ele vê (a homoafetividade) com uma ideologia falando pra ele que aquilo ali de fato não é uma relação digna.

Com base nessa situação, reforço o desafio de tal tarefa, pois no processo de reflexão e formação crítica nos deparamos com questões bastante arraigadas em nós mesmos e nos outros, tais como ideologias religiosas, políticas etc., que temos, por vezes, como verdadeiras e inquestionáveis e, por isso, devem ser problematizadas. Logo a ação crítica em sala de aula bem como a reflexão crítica docente requer assistência (SMYTH, 1991). Ao tratar sobre reflexão, Mateus (2002, p. 9) retoma Gadotti (1995 apud MATEUS, 2002) e ressalta que a reflexão deve ser “radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade educacional”, se é objetivo do estudo que o professor desenvolva sua autonomia político-pedagógica. E assim acrescenta que:

⁹ Texto original: In practical terms, this means teachers engaging themselves in systematic individual and social forms of investigation that examine the origins and consequences of everyday teaching behaviour, so that they come to see those factors that represent impediments to change.

O pressuposto da radicalidade exige que a reflexão busque as raízes dos problemas concretos vividos no cotidiano escolar; o do rigor estabelece a necessidade do uso de métodos para guiar a reflexão; e o da globalidade requer que a reflexão considere todo o contexto no qual ela está inserida. (MATEUS, 2002, p. 9)

Com base neste entendimento e na busca pela autonomia das participantes desse estudo, elaborei as perguntas de pesquisa com base nos dados coletados e de modo que essas nos auxiliassem no desenvolvimento de nosso processo de reflexão crítica, pois era meu objetivo procurar atender às nossas reais necessidades. O estudo é orientado de maneira colaborativa e com base nas quatro ações propostas por Smyth (1991), na tentativa de que seja desenvolvida a reflexão crítica. E, por fim, procuro refletir acerca dos elementos que apontamos tendo em vista o contexto em que nos inserimos e os seus fatores determinantes e/ou controladores.

3.2.1 A reflexão crítica

Ao abordar reflexão, Liberali (2004) retoma os três níveis: a reflexão técnica, a prática e a crítica (VAN MANEN, 1997 apud LIBERALI, 2004). Esses níveis de reflexão estão embasados na discussão habermasiana sobre o propósito do conhecimento e são detalhados a seguir. A reflexão técnica, como o próprio nome já indica, está diretamente relacionada ao conhecimento técnico, que permite ao professor prever e controlar os eventos em sala de aula, e “sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança” (LIBERALI, 2004, p. 88).

Já a reflexão prática compreende a análise dos objetivos, das suposições subjacentes e dos resultados. Ela está “relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Interessa aqui o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com os outros” (LIBERALI, 2004, p. 89). Segundo Romero (1998 apud LIBERALI, 2004), este tipo de reflexão abrange o entendimento interpessoal bem como a interpretação de práticas sociais.

A reflexão crítica, por sua vez, abrange os dois critérios de reflexão anteriores enfatizando, porém, os critérios morais:

Nesse nível, as questões ponderam sobre objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e

realizações concretas. Além disso, localiza as análises de ações pessoais em contexto histórico-sociais mais amplos. O interesse aqui está centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os participantes. (LIBERALI, 2004, p. 89)

A partir desses três critérios de reflexão, três tipos de educadores podem ser formados (VAN MANEN, 1997 apud LIBERALI, 2004): o educador técnico preocupado em alcançar os objetivos ditados por outro; o educador prático, para o qual são relevantes as justificativas educacionais que subjazem às suas ações e a qualidade dos objetivos atingidos; o educador crítico, que aborda as implicações éticas e morais de suas ações e está ciente de suas responsabilidades e sua condição de membro em uma instituição.

Analisando as sessões reflexivas, desenvolvidas ao longo de nosso estudo, com base nos três tipos de reflexão, noto que em nosso estudo há, por vezes, a coexistência de mais de um tipo de reflexão. Na SR1, em que analisamos a aula de Gabriela, por exemplo, temos a reflexão técnica e o início de uma reflexão crítica ao tratarmos do material adotado pela escola. Nesta sessão, as discussões acerca das atividades desenvolvidas na aula, bem como suas propostas de reconstrução referiam-se às diferentes técnicas que poderiam ser utilizadas de modo a envolver mais os alunos nas atividades:

Gabriela: Ou senão, agora até me ocorreu aqui (...) ao invés de eu fazer aquilo, pedir um aluno pelo menos alguns exemplos (...) eu desse um ou dois, e o outro a turma colocasse, entendeu? Porque eu acho que ficaria mais *involving*. Já que eu estava pensando nisso, passar pra eles a bola quando eu estava preparando a aula, assim teria ficado mais *free* ainda.

Eu: Ainda assim, eu acho que às vezes a gente tem até que interferir um pouco, falando, vai você fulano, vai você ciclano, porque senão só vão os mesmos.

Anaís: É, teria que ser assim *three groups* e cada *group* seria *responsible for one calling*. Aí no final, *check which one is right, which one is wrong*.

Nesse momento, desenvolvemos, portanto, uma reflexão de caráter mais técnico e prático, discutindo acerca do gerenciamento da aula pela professora e sugerindo novas possibilidades de ação de modo que estimulasse e/ou possibilitasse a participação da maioria dos alunos na atividade. Na SR5, em que analisamos a aula de Anaís, temos outro exemplo de reflexão com enfoque mais técnico. Abordamos assuntos tais como a disposição das cadeiras e o posicionamento de alunos na sala, o uso de uma atividade escrita para orientar e manter a concentração dos alunos ao assistir um vídeo, ou seja, as análises se basearam principalmente em elementos técnicos da aula:

Anaís: Ah, ontem eu estava numa aula em que a disposição de cadeira era exatamente aquela (do vídeo assistido), meio círculo, meio um atrás do outro e eu me senti extremamente incomodada de não ter uma visão ampla, porque em todos os outros encontros eu tive em círculo. E ontem, não. Aí não tinha como intervir. Aquilo diminuiu meu rendimento, não gostei. Então, fiquei vendo aquela atividade ali (sua aula em vídeo), acho que por isso que eu sempre falo pra gente fazer *circle*. Pra todo mundo ver todo mundo. Pra não ter chance, por exemplo, aquele negócio da cartinha que o aluno ficou brincando, eu teria visto, se fosse o círculo. Então, a questão da visibilidade de todo mundo, de todo mundo se ouvir, de ter turnos de fala e visualização melhor. Aquele tipo de arranjo de cadeira ali (em filas) eu acho péssimo, a não ser pra assistir um filme.

Gabriela: Não, você toda hora olhando aquilo ali (o filme), então toda hora você tinha que falar e tinha que fazer todo mundo falar (...) e puxa um, e puxa outro. Aí eu fiquei imaginando se cada um tivesse (...) tipo Sílvio Santos, sabe (...) aquela plaquinha (pra levantar e mostrar a resposta). Impossível? Como é que vai fazer com 5 tipos? Pra quantos, pra 15 alunos? Então, de repente um papel de rascunho, aí eles teriam que escrever grande, como se fosse uma brincadeira. E quando você falasse *go* todo mundo tinha que escrever o tipo e o que eles acharam do filme.

Ainda no que se refere a essa aula observada, ao ser questionada por mim sobre o que mudaria em sua ação, Anaís, inicialmente, mantém a postura de um profissional técnico e aborda questões de disciplina que interferiram na dinâmica da aula:

Eu acho que é um processo contínuo de tentar que eles distingam o que é a conversinha particular, e estar dentro, e participar, fica muito tênue essa linha da bagunça com a participação efetiva. O comportamento deles é uma atitude deles. Então, estou me educando pra poder lidar com isso também. De saber (...), trazer produção no meio de uma situação que, às vezes, eu acho até meio caótica. (SR5)

Nessa mesma sessão, no entanto, ao analisarmos a maneira com que as cenas dos filmes foram trabalhadas em sala e também o tipo de material utilizado, Anaís e eu parecemos desenvolver um processo de reflexão crítica. Analisamos o tipo de formação que é propiciada ao aluno pelo material, a maneira como foi utilizado, o papel da escola, e uma nova maneira de utilizarmos o mesmo material:

Anaís: Eu estava pensando como eu poderia promover uma educação maior com essa atividade. Eu acho que eu promoveria se eu tivesse passado filmes brasileiros, chilenos, filmes de outras nacionalidades. Aí vem a questão do acesso à cultura, eu acho que o professor tem papel central em divulgar as culturas de outras fontes alternativas. Mas eu não sei por que não temos acesso fácil a isso, ou se temos eu não sei onde é. Onde eu acho as coisas, canais de achar. Eu acho que a apresentação teria sido riquíssima se eu tivesse apresentado filmes alternativos.

Eu: Depois que você falou isso, sabe o que eu pensei também? Assim, é pensei agora, quando eu dei esse conteúdo eu não fiz isso. Eu nem tinha as cenas do filme, nem nada (...). Mas eu pensei que talvez você pudesse ter usado esse (filme) mesmo pra discutir, porque eles vão falar mesmo que eles adoram terror, eles vão ver os tiros e eles vão falar que eles adoram aquela sangueira. Enfim, mesmo que com pouco vocabulário porque era nível 2, discutir o porquê. Por que a gente gosta de

sangue? Por que esse é o tipo de filme que você gosta mais, tentar fazê-los pensar. Porque às vezes também é até uma coisa mecânica, parece necessidade de aceitação no grupo. (SR5)

Nesse momento, refletimos acerca dos filmes utilizados na aula e de sua característica comercial, por se tratar, em sua maioria, de filmes americanos; e levantamos possibilidades de uso desse material de modo que esse não seja um simples reprodutor de desigualdades ou de comportamentos sociais injustos, mas um elemento de questionamento de nossa realidade. E nisso, reside, em minha opinião, a grande chave para uma proposta crítica, ou seja, o uso e problematização de materiais e a discussão de questões do nosso cotidiano, a fim de que comecemos a refletir sobre elas. Logo, não é necessário descartar materiais que acreditamos poder ter uma influência negativa em nossos alunos, incutindo ideias comerciais, por exemplo. Faz-se necessário, contudo, imprimirmos a eles uma abordagem crítica em que os alunos sejam levados a refletir sobre tal característica. Percebo, assim, que nesse estudo as sessões reflexivas possibilitam que reavaliemos nossas ações e colaborem para transformá-las, considerando o contexto em que nos inserimos.

Orientadas pela proposta de repensar nossas escolhas pedagógicas com base em nosso contexto social, político e econômico do aluno, do professor, da instituição de ensino e todos os agentes reguladores da ação educacional, na SR2, discutimos acerca do papel do professor e sua possibilidade de ação nesse contexto.

(...) Até que ponto essas estruturas, esses impedimentos, que é o que a gente tem que tomar consciência, pois controla a nossa ação (...), são ordem da coordenação, uma convenção da escola etc. Até que ponto isso é realmente regulador da minha prática? E até que ponto eu consigo mudar isso? Ou até que ponto eu só me encaixo nisso?

Esses questionamentos suscitados com base no texto “Teachers as collaborative and critical learners” de Smyth (1991) e são essenciais no processo de reflexão crítica que embasa esse estudo, pois visa ao desenvolvimento da autonomia docente. Essa reflexão motivou também, na SR2, uma discussão sobre os tipos de assistência que o professor precisa no seu trabalho e em sua formação.

Gabriela: (...) essa assistência não é só pedagógica, eu digo o seguinte, nem é só supervisão, mas a ajuda de textos, de teoria pra pensar e refletir. (...) Então você pode saber que você está precisando de ajuda, você pode saber que não está legal isso aqui (a sua ação), mas como mudar isso? Como você vai fazer pra mudar a sua prática de sala de aula? Onde você vai buscar ajuda?

Anaís: E a questão da semana pedagógica? Depois você passa o resto do ano ali, seguindo aquela receita, precisa de uma continuidade que casa com o que o (Celso)

Vasconcelos falou lá (na palestra), que é uma sessão pedagógica semanal que os professores deveriam ter. Então, esse encontro (sessões de reflexão) que a gente está fazendo aqui (na pesquisa) deveria ser feito com a equipe, na verdade.

Anaís ressalta, então, a relevância do processo de formação docente desenvolvido neste estudo argumentando que deveríamos desenvolver essa rotina de reflexões e leituras com todo o grupo docente do centro de idiomas. Assim, acreditamos que esse estudo esteja realmente possibilitando a discussão de nossas necessidades, e, por conseguinte, contribuindo para a nossa formação. Em suas falas noto também o reconhecimento da colaboração como instrumento potencializador de mudança e da formação docente, pois mencionam a importância da assistência ao docente e da participação em grupos de reflexão.

Outros aspectos de nosso contexto de ensino são também discutidos na SR4, tais como: casos de alunos com necessidades especiais de aprendizagem; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); e com depressão, e assim, Gabriela problematiza a exigência de adequação desses alunos à nossa proposta de ensino:

Aí eu fico pensando, é a abordagem que a gente utiliza e tal, mas o aluno vai ter que produzir o que o meu currículo pede (...). Daí que o aluno não vai se encaixar porque esse é um molde, uma receita. Quem não dá conta, sai, vai lá (faz aula extra, oferecida pela escola, ou aula particular) e volta pra dar conta de estudar aqui com a gente.

Gabriela, então questiona o nosso papel de professoras e da metodologia que fazemos uso, e desse modo podemos refletir até que ponto somos agentes ou reféns de uma determinada abordagem de ensino, pois se essa nos impede de atender às necessidades de nossos alunos e podem até causar a sua exclusão do grupo, cabe a nós professores questionar o nosso real papel ou valor no processo de ensino-aprendizagem de língua.

A fala de Gabriela, acima citada, suscita então a discussão do papel do professor e da sua possibilidade de agência no contexto de ensino, tendo em vista os diversos elementos que influenciam e/ou determinam essa realidade, tal como a grade curricular. A reflexão acerca dessa realidade é essencial para que possamos compreender a sua força como determinante de nossa prática, e para que, cientes disso, sejamos capazes de transformar nosso contexto e atender às mais diversas necessidades de nossos alunos. Digo isso, pois acredito que precisamos nos atentar não apenas aos nossos alunos que apresentem necessidades especiais de aprendizagem, mas às suas mais diversas necessidades de nossos alunos, que possuem habilidades e competências distintas. Logo, a padronização ou o uso encapsulador de uma determinada abordagem de ensino pode ser excludente para muitos alunos.

Outro elemento relevante no processo de reflexão crítica, segundo Smyth (1991), é a colaboração. Retomando a SR1, temos também um exemplo de colaboração recebida por Gabriela, a qual ressalta que só naquele momento de reflexão com o grupo havia pensado sobre o modo de envolver mais os alunos em sua atividade: “E eu só fui ver isso agora, agora que eu estou aqui pensando, nem ali não vi (ao assistir ao vídeo na sessão)”. Assim, percebemos a importância das sessões em grupo para iniciar o processo de reflexão. A relevância do trabalho em grupo, por nós ressaltada, é abordada por diversos autores da área, os quais entendem a colaboração como elemento facilitador no processo de formação docente.

Zeichner e Liston (1996), por exemplo, ao tratarem da prática crítico-reflexiva destacam o estudo de Solomon (1987 apud ZEICHNER e LISTON, 1996), o qual demonstra que, sem a reunião de um grupo, ou seja, um corpo social, para a discussão de suas ideias, o desenvolvimento do professor é inibido, pois essas ideias se tornam mais claras ao falarmos com o outro. Os autores reforçam ainda a importância do estabelecimento de um ambiente de colaboração, como sugerido por Osterman e Kottkamp (1993), para que o professor consiga desenvolver uma consciência crítica sobre suas próprias ações. A colaboração teria como elemento base a confiança entre os participantes, sem a qual a reflexão sobre suas práticas seriam essencialmente limitadas. Acerca do papel da colaboração na formação docente discutiremos mais detalhadamente no Capítulo IV.

Sobre a reflexão crítica, Zeichner e Liston (1996, p. 19) propõem, também, que os professores não tenham como seu único foco as suas próprias práticas, mas também as condições sociais que as envolvem: “se eles vão se tornar professores reflexivos e não professores técnicos, então, eles devem procurar manter uma ampla visão sobre seu trabalho e não apenas internamente sobre suas práticas”. Ao propormos uma ação e reflexão crítica docente, é importante destacar que o termo crítico é aqui entendido conforme a definição de Smyth (1991), e, portanto, não possui um caráter negativo, de julgamento ou de apontamento de problemas, mas de consideração e entendimento do contexto histórico, político e social em que o fazer docente se realiza.

Para desenvolver uma proposta de trabalho de reflexão crítica, Smyth (1991) propõe que este se baseie em quatro ações, como dissemos anteriormente e detalharemos melhor a seguir: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. Segundo Liberali (2004), essas ações estão presentes nas discussões de Freire (2007) e são também discutidas por Barlet (1990 apud LIBERALI, 2004). Para Smyth (1991), cada etapa envolve um questionamento geral, os quais apresentam seus desdobramentos, conforme os objetivos de cada momento de

reflexão. Apresento no quadro abaixo o questionamento principal geral de cada etapa de reflexão, e a seguir discuto a proposta para cada um deles:

Questionamentos gerais			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
Quais são as minhas práticas?	Quais teorias são expressas em minhas práticas?	Quais as suas causas?	Como posso mudar?

A primeira ação proposta para o desenvolvimento da reflexão crítica, o descrever, consiste na narrativa da ação por meio de um texto escrito, a fim de que o educador tenha que elaborar um discurso e coletar evidências sobre a sua própria ação. Neste ato está embutida a pergunta: O que faço?, que, segundo Liberali (2004), envolve desdobramentos tais como a descrição da aula, a faixa etária dos alunos, o assunto da aula, a forma como a apresentação do conteúdo ocorreu etc. E conforme afirma Smyth (1991), nesse momento faz-se a análise de elementos da prática que reflitam regularidades, contradições, eventos significativos ou não, e também dos sujeitos envolvidos, do contexto de pesquisa e do momento em que o estudo está sendo feito.

Constatamos, assim, que partimos de elementos do contexto para posteriormente atingir os julgamentos de valor, pois segundo Smyth (1991), para compreender os princípios, teorias e crenças que orientam o fazer docente, o professor deve partir da análise de sua prática. A este respeito, Liberali (2004, p. 90) ressalta que “na descrição concreta da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás de cada uma das ações, e desta maneira o descrever abre as portas para o informar”, a segunda ação da proposta do autor.

Neste estudo, os diários foram escritos após a filmagem de cada aula, e apenas o primeiro diário escrito por Gabriela não seguiu as orientações para reflexão de Smyth (1991), pois nós ainda não havíamos discutido os textos do autor. Os outros, portanto, foram todos orientados por sua proposta, mas nem todos seguiram metodicamente os passos lá propostos, não respondendo regularmente a todos os questionamentos anteriormente mencionados. Às vezes, foram usadas nomenclaturas distintas das quatro ações definidas pelo autor.

No D1 de Gabriela, por exemplo, a professora-participante, inicialmente justifica a organização das atividades de seu plano, explica a relação das atividades com as anteriormente desenvolvidas, em seguida, fala de seus sentimentos durante a filmagem da aula e, por fim, destaca alguns questionamentos acerca de suas escolhas para aquela aula. No D2, Gabriela fala novamente de seus sentimentos com relação à filmagem da aula, descreve a sequência das atividades e fala sobre as dificuldades dos alunos e suas possíveis causas. Nesse

caso específico, a professora assistiu ao vídeo da aula para fazer o diário, e, portanto, há no final algumas considerações acerca de seu comportamento nessa aula de revisão:

Não posso negar que senti um certo constrangimento durante a aula. Por mais que eu soubesse da intenção da filmagem, existia o fato de estar sendo observada, o que sempre invoca um sentimento de avaliação. (D1-Gabriela)

Me lembro que não gostaria muito que aquela aula fosse filmada, pois não seria tão interessante de ser discutida, já que teria uma grande parte dedicada aos exercícios do livro literário *Vampire Killer*, além da correção do *workbook*. (D2-Gabriela)

Essas duas nos fazem refletir acerca do papel da pesquisa na formação docente, pois constatamos um elemento que pode se constituir numa barreira em seu processo de formação, a pesquisa como instrumento de avaliação da prática docente. Apesar de Gabriela ter podido escolher quais aulas eu poderia filmar, notamos que ela, de modo geral, não se sentia confortável com a situação. Acreditamos que tal desconforto seja ocasionado pelo caráter avaliativo, geralmente, atribuído às pesquisas da prática docente, que por muito tempo predominou no contexto de pesquisa com professores.

Nessa perspectiva avaliativa, o professor não se vê como agente da pesquisa nem de seu processo de formação, mas como objeto a ser analisado. E como percebemos na fala de Gabriela, tal proposta não contribui para o desenvolvimento profissional do professor já que não se configura como um momento de formação. Esta visão é também reforçada pela participante na SR2, ao relatar sobre sua experiência de participação em pesquisas: “toda observação é muito difícil. Eu acho que em todos esses anos, eu fui sentar pra discutir um ou dois retornos, você acredita?”

Os diários de Anais são sempre organizados por tópicos. D1 apresenta os seguintes tópicos: conteúdo (o quê e por que, objetivos e ações (como aconteceu)). No entanto, ao analisar o D1, vemos que a participante se ateu ao que havia sido feito, não especificando exatamente os seus motivos ou objetivos:

Os alunos disseram tipos de filmes que foram anotados pela professora no quadro, bem como alguns adjetivos típicos para descrevê-los, enquanto adivinhavam os gêneros de filme na medida em que assistiam a uma série de cenas. Os alunos se referiam ao vocabulário novo sempre que necessário.

Em D2, Anais utiliza alguns dos questionamentos propostos por Smyth (1991) para a etapa de descrição, tais como: o que e quem; e acrescenta outros acerca do modo de realização da aula e de elementos de interferência, e também inclui um questionamento da etapa de

reconstrução, ou seja, o que faria diferente. Pergunta essa que, para o autor, não integraria esse momento de reflexão:

Quem e o quê: Se trata de uma turma de 6 alunos adolescentes entre 14 e 15 anos, estudantes do ensino médio que cursam inglês às segundas e quartas, das 19h às 20h50. A atividade é um debate sobre pontos que problematizam aspectos sociais tratados pelo filme: *Sem reservas*.

Alguns fatores que ajudaram o desenvolvimento da atividade: A proximidade entre os alunos da turma e a formação em círculo ajudaram a nos engajarmos na discussão.

Alguns fatores que atrapalharam o desenvolvimento da atividade: Os alunos recorriam ao português quando queriam falar algo mais rapidamente e serem entendidos.

O que eu faria diferente: Um trabalho de campo poderia ser o desdobramento da atividade: como as famílias desfeitas, ou não-padrão são assistidas pela sociedade e pelo Estado na nossa cidade e em outras localidades? A que órgãos estatais competem essa responsabilidade? Esse serviço vem sendo prestado? Há algo a ser reformulado?

Meus diários são também embasados pelos elementos propostos por Smyth (1991) para a reflexão crítica, mas também não me ative só a eles. No D1, destaco a faixa etária dos alunos, o nível da turma, a descrição das atividades da aula, e, por fim, falo dos pontos negativos e positivos da aula. Acerca da última etapa da atividade em que os alunos tinham que comparar a vida de adolescente atualmente com aquela de 20 anos atrás e justificar as suas opiniões, ressalto que se constituiu num desafio para os alunos e também para mim por ser a minha primeira tentativa de desenvolver uma ação crítica em sala de aula.

Neste momento da justificativa, os alunos novamente recorriam ao português. Logo, acredito também que esta etapa foi um desafio pra eles, mas também foi muito interessante, pois os alunos diziam coisas como: odeio ler; tenho boas ideias, mas tenho dificuldade de escrever textos. E assim pude questionar os alunos acerca de algumas de suas ideias e auxiliá-los a pensar, mesmo que momentaneamente, sobre o que diziam. Honestamente, a etapa das justificativas foi também para mim um desafio, pois pretendia mediar as discussões e não interferir ou impor opiniões, mas não sei se consegui. De qualquer modo, acho que esta foi uma boa atividade, pois os alunos fizeram uso de língua em um contexto significativo e real, e tinham que se explicar a partir do uso da língua estrangeira.

No D2, descrevo a proposta de reconstrução da atividade descrita no D1 que foi realizada no semestre seguinte em outra turma. Novamente falo sobre a faixa etária dos alunos, o nível da turma, descrevo as atividades desenvolvidas, ressalto as propostas de reconstrução sugeridas pelo grupo e relato minha nova experiência com a atividade:

A discussão, conforme proposto anteriormente pelo grupo de pesquisa, foi feita em grupos primeiro, e só posteriormente abrimos a discussão pra turma toda. Esse

momento de discussão no grupo foi extremamente positivo para que os alunos elaborassem melhor os seus argumentos e as suas ideias. Os tópicos davam também a abertura pra que os alunos discutissem e refletissem sobre a maneira que eles têm vivido, o que motivou a maioria a compartilhar a sua realidade e as suas dificuldades. Acredito, então, que de maneira descontraída, tocamos em assuntos por vezes delicados e problematizamos alguns deles, fazendo com que todos pensassem e/ou questionassem o que havia sido dito e a razão de tal coisa ser dita daquela maneira. Por fim, acredito que o objetivo inicial da aula de problematizar conceitos naturalizados a partir da língua estrangeira foi ao menos iniciado com este grupo. E neste dia me senti realmente realizada com o trabalho que havia feito, pois via nos meus alunos a vontade de expressar suas opiniões, e por isso acredito ter contribuído um pouco para sua formação pessoal.

É importante ressaltar que a leitura dos textos de Smyth (1991) feita pelo grupo no início da pesquisa tinha como objetivo um melhor entendimento pelas participantes acerca da proposta de reflexão crítica deste estudo. Contudo foi também esclarecido que as ações propostas pelo autor orientariam, mas não estruturariam este estudo, ou seja, elas não eram tidas como regras que deveriam ser seguidas sem qualquer questionamento. Ao contrário, gostaria que pudéssemos pensar sobre as etapas do estudo e ter liberdade em sua elaboração. E, portanto, as distinções de organização dos diários bem como a inclusão de elementos distintos dos propostos pelo autor, em minha opinião, apenas enriquecem este estudo e orientam o desenvolvimento das outras três ações propostas por Smyth (1991) para a reflexão crítica: o informar, o confrontar, e o reconstruir.

Neste estudo, essas três ações foram trabalhadas em sessões reflexivas, periodicamente realizadas com o grupo. É importante ainda ressaltar que acerca da quarta ação, o reconstruir, apresentarei neste capítulo apenas uma pequena mostra dos dados obtidos, pois tendo em vista que essa constitui o objetivo central de nosso trabalho, dedicamos à sua discussão todo o Capítulo IV. Deste modo, vejamos a seguir alguns dados obtidos em cada momento do estudo, a iniciar pelo informar.

No informar, há uma busca dos princípios que embasam as ações e sua pergunta norteadora é: O que esta descrição significa? Segundo Liberali (2004), esse questionamento põe em discussão o foco da apresentação de conteúdos, a postura do professor, o papel do aluno e o do professor na aula, o objetivo das interações etc. Acerca do papel do aluno, na SR1, Anaís ressalta a importância da autonomia do aluno e da compreensão deste como agente na construção de seu conhecimento no processo de ensino-aprendizagem:

É, eu noto muito isso, quanto mais passar a bola, souber coordenar e organizar, mais produtiva é a aula, o problema é que fica por um triz pra desordenar e ficar aquela coisa mais difícil ainda. Às vezes também pode ir por outro rumo.

Nessa mesma sessão, Gabriela discute sobre a sistematização do conteúdo na fase de apresentação da aula:

E eu já vi que todas as vezes que eu vou trabalhar com estrutura eu peço mais. Eu tenho dificuldade pra estruturar isso, porque eu estou assim há muitos anos já. Num período de transição que eu não estou conseguindo sair dele. De dar conta de ensinar comunicação, mas eu sinto que ao mesmo tempo (...) mas também minha escola (minha formação escolar) é estrutural, não consigo me desvencilhar muito disso. Então, às vezes, acontece uma certa bagunça mesmo dentro de mim, e eu acabo passando isso pras aulas, porque aí eu sei que eu tenho que estruturar. Fico assim, nossa, eu tenho que fazer isso, mas que hora que eu vou fazer isso e como? Então, às vezes, eu quero fazer de uma maneira mais natural e não sai e fica emperrando o trabalho.

Notamos que Gabriela vivencia um conflito entre a sua formação estrutural de aluna e sua proposta comunicativa de ensino, sendo a primeira, por vezes, uma barreira para a segunda. Com base nesta dificuldade ressaltada por Gabriela, Anaís diz que também gostaria de ensinar língua sem ter que trabalhar estrutura: “Imagina que delícia você estar inserido na língua e de repente começar a produzir a língua, entendeu? É a forma mais prazerosa de aprender a língua”. Refletindo, então, acerca dessa proposta de apreensão da estrutura a partir do seu uso, Anaís e eu destacamos as razões pelas quais acreditamos que ainda haja em nossas aulas um momento em que a estrutura deva ser demonstrada ao aluno:

Anaís: Por ter uma hora e quarenta, duas vezes na semana, a turma é grande. Não sei se a gente se apoia nesse monte de coisas, e eu acho que é falta de (...) conhecimento mesmo, de materiais e propostas pra que a gente consiga trabalhar. Porque os materiais que a gente trabalha sempre partem desse pressuposto da sistematização (ou seja, foco na estrutura).

Eu: (...) uma coisa que me veio à cabeça é o que Gabriela falou, a gente não sabe quanto tempo isso levaria. A gente acaba tendo, (...) eu tenho que fazer isso aqui (ensinar um conteúdo) em um semestre. Isso aqui é o que eu tenho que trabalhar em um semestre e auxiliar meu aluno a conseguir produzir razoavelmente nisso aqui. E na verdade, sem essa sistematização a gente não sabe quanto tempo ele levaria pra conseguir assimilar isso sozinho, sem ter aquela hora para parar e sistematizar. (SR1)

Nesse momento, refletimos então sobre os fatores que determinam nossas escolhas pedagógicas tendo em vista a realidade do contexto de ensino-aprendizagem em que nos inserimos. Anaís e eu, conforme apresentado no Capítulo II, estamos nos propondo a trabalhar em uma perspectiva de ação crítica, e por vezes utilizamos também recursos da Abordagem Comunicativa de ensino, que não exclui o momento de sistematização da língua. Destacamos, contudo, a vontade de poder trabalhar de modo que essa sistematização não se fizesse

necessária. No entanto, ao analisar a realidade de ensino que vivenciamos, aulas duas vezes na semana, com duração de 1h40, somadas à incerteza do tempo que levaria o aprendizado do aluno; optamos por manter o momento de sistematização da língua em nossas aulas.

Segundo Smyth (1991), na etapa da informação faz-se a relação entre o entendimento da teoria formal que dá suporte às ações e os sentidos verdadeiramente construídos na prática. Essa relação foi também discutida no Capítulo II, em que buscamos analisar a influência das nossas concepções de língua e ensino suas nossas escolhas e ações. Ao relacionar prática e teoria, conforme a proposta da reflexão crítica, o autor ressalta que devemos romper com a hegemonia intelectual de produção acadêmica de conhecimento bem como com a visão isolada de teoria e prática, e assim ter no professor o produtor de teorias para o ensino, já que este é quem melhor conhece tal realidade. Para destacar essa necessidade, Kohl (1983 apud SMYTH, 1991, p. 115) destaca que:

A menos que nós (como professores) assumamos a responsabilidade por produzir e testar teoria, as teorias serão feitas para nós por (...) pesquisadores acadêmicos e muitos outros grupos que simplesmente preenchem o vazio que os professores criaram ao abrir mão de seu poder educacional e abandonar sua responsabilidade como intelectuais.¹⁰

Nesta etapa, portanto, com base na proposta de reflexão crítica, o professor assume o papel de pesquisador da própria ação e assim constrói conhecimentos. Ações essas que são essenciais para o ensino, pois “não há docência sem discência” (FREIRE, 2007, p. 21), ou seja, ensinar requer a pesquisa, a criticidade, a reflexão crítica sobre a prática, o entendimento da educação como ideológica, o comprometimento etc. Já a terceira ação proposta para reflexão, o confrontar, remete o educador a questionar e interrogar suas escolhas de teorias formais, na tentativa de compreender o contexto histórico que orienta suas ações.

Sobre essa etapa, Liberali (2004, p. 92) pondera que confrontar envolve também “buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir”, como fez Gabriela logo acima. Confrontar remete ainda a questões políticas como: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?” (LIBERALI, 2004, p. 92). Na SR1, Gabriela e Anaís ressaltam suas dificuldades e dúvidas acerca das interferências que podem realizar de modo a contribuir com a formação crítica de seus alunos:

¹⁰ Texto original: Unless we (as teachers) assume the responsibility for theory making and testing, the theories will be made for us by ... the academic researchers and many other groups that are simply filling the vacuum that teachers have created by bargaining away their educational power and giving up their responsibility as intellectuals.

Anaís: Eu pensei nessa pergunta ontem. Com uma turma minha, a gente vai montar uma revista, estava até vendo a possibilidade de a gente montar uma revista eletrônica e deixar disponível porque eles já escreveram sobre *traffic*, já escreveram sobre a vida deles mesmos, e a gente estudou o formato da revista, algumas matérias, aí cada um escolheu uma matéria.

Gabriela: Que bom, eu pensei em fazer isso com as minhas turmas e não dei conta.

Anaís: Aí, olha só, as meninas, *make up*, *fashion* e a outra preferiu *gossip*.

Gabriela: As minhas também na época queriam, uma era *gossip*, outra era *film*, outra era *video*.

Anaís: Aí, eu fiquei pensando (...) colocar esse negócio disponível na internet, a produção dos alunos daqui? É, com tanta coisa acontecendo? Que aí vem (pensei), a quem eu estou servindo? Que formação a gente trabalha na escola? Até que ponto eu teria que exigir dessa garota que queria fazer sobre *gossip*, alguma outra coisa? A vida dela vai ser ficar nessas revistinhas, lendo *gossips*? Será que é esse o grande lance da vida dela? E da vida desses meninos?

Percebemos, assim, a complexidade envolvida no processo de reflexão crítica, a partir dos questionamentos e das dúvidas pontuadas acima por Gabriela e Anaís. Contudo, tais perguntas auxiliam o professor a refletir sobre como a sua aula contribuiu para a formação do aluno, da sua visão de homem e da construção da sociedade, se a sua forma de agir demonstra poder ou submissão etc. E essa conscientização possibilita que o educador reconstrua de maneira informada e consistente a sua prática. Anaís, por exemplo, apesar das dúvidas apresentadas referentes à organização dos temas da revista que estava elaborando com os alunos, após conversar com o grupo, na SR1, apresenta uma proposta de reconstrução da ação de modo a problematizar a orientação que os alunos estavam dando aos seus trabalhos:

Anaís: Eu estava pensando de levar e-mails, se vocês tiverem (...) falando de estatísticas, de estudos (...) de coisas assim mais reais, de Goiânia. É (...) lá no curso (de reflexão crítica) eu estou pegando material, estava até pensando em mostrar alguma coisa pra ver se eles pensam em alguma outra coisa pra escrever. Pra que fique uma revista assim (...) em que as pessoas aprendam alguma coisa sobre a localidade onde elas estão. Porque fica aquela coisa muito importada (...) muito assim, peguei na internet, achei, está aqui (algo copiado).

Esse exemplo é uma proposta de reconstrução da ação de Anaís na tentativa de orientar o trabalho dos alunos a uma perspectiva mais crítica, que possa também auxiliá-los a vislumbrar outras opções, e talvez assim pensar sobre as escolhas que haviam feito e por que as haviam escolhido. A reconstrução, última ação do ciclo de reflexão crítica é embasada pelo seguinte questionamento: Como posso fazer as coisas de modo diferente? Assim, o professor, baseando-se na compreensão e análise desenvolvidas nas etapas de reflexão anteriores, propõe

mudanças para o contexto educacional em que se insere. Liberali (2004, p. 93-94) pontua que o professor deve refletir sobre como e por que a aula poderia ser organizada de outra maneira, como o conteúdo poderia ser apresentado de maneira mais próxima de seus objetivos, que outra postura adotaria, e ainda quais papéis deveriam ser trabalhados por professores e alunos. O reconstruir propiciaria, então, ao educador a real autonomia, baseando-se em escolhas conscientes, pois:

as práticas acadêmicas não são imutáveis e o poder de contestação precisa ser exercido. (...) A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações.

Deste modo, percebemos que a reflexão crítica possibilita ao professor a constituição de uma autonomia consciente, em suas escolhas e ações. É importante ainda ressaltar que nesse estudo partilho do entendimento de autonomia apresentado por Contreras (2002, p. 192) ao discutir o papel do professor com intelectual crítico que define

a autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

E com base neste entendimento, discutimos a seguir alguns temas problematizados nas sessões de reflexão colaborativa.

3.3 A reflexão crítica desenvolvida nas sessões colaborativas

As sessões reflexivas realizadas ao longo deste estudo motivaram a problematização de temas distintos e foram motivadas por elementos diversos. Vejamos, a seguir, alguns exemplos dos assuntos discutidos em algumas sessões reflexivas, principalmente, na SR7 e na SR8 baseadas, respectivamente, no texto de Cox e Assis-Peterson (2001) e na discussão do vídeo de minha segunda aula. Analiso, portanto, as discussões de alguns temas referentes à nossa realidade de ensino de línguas, com base na proposta de reflexão e educação crítica de Smyth (1991) e de outros autores da área anteriormente mencionados, tal como Freire (2007).

3.3.1 O papel da sala de aula: treinamento ou formação de cidadãos

Pensar sobre o papel da sala de aula é sempre um desafio, pois estamos analisando, na verdade, o papel de todos os agentes envolvidos no contexto educacional, ou seja, o papel dos alunos, dos professores, dos coordenadores, da escola e da sociedade. E, como destaca Freire (2007, p. 14, grifos no original), “*formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas*”. Ensinar consiste, assim, em um grande desafio para todos os seus agentes, pois exige pesquisa, ética, reflexão crítica sobre a prática e o entendimento de que a educação é ideológica (FREIRE, 2007). Logo, nós, professores, precisamos auxiliar nossos alunos a questionar os elementos políticos e econômicos que direcionam nossas ações em todos os âmbitos de nossas vidas, inclusive na escola. Percebemos, deste modo, a grande responsabilidade partilhada pela escola na formação de seus alunos, que é destacada por Giroux (1997, p. 24):

Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Cientes dessas responsabilidades, o nosso grupo de pesquisa refletiu sobre nossas escolhas e ações pedagógicas em sala de aula. Na SR7, analisamos as minhas ações e também problematizamos o papel da sala de aula para a formação de seus alunos:

Eu: Mas pelo menos (...) ter um momento em que os alunos realmente falem deles. Porque eu estava vendo a segunda aula filmada da turma de pré-intermediário, quando chega em questões pessoais, tem aquelas pessoas que não querem falar nada e tem outras que parecem que estão assim por aqui (gesto: não suportando mais) e que não querem parar de falar. E aí você vê que às vezes, em outras aulas, em outras situações, isso ia passar despercebido. Aquela pessoa ia entrar ali, toda angustiada, toda cheia de coisa, estudar uma hora e quarenta, ver a língua de uma forma que não dissesse nada sobre ela e ia embora.

Nessa fala, percebemos como as escolhas docentes podem contribuir para a constituição de um ambiente artificial de aprendizagem, ou seja, distanciado da realidade do aluno; e para a formação ou treinamento de alunos, por conseguinte. Embora o contexto de aprendizagem de língua estrangeira possa ser entendido como um ambiente artificial de uso da língua, acredito que esse grau de artificialidade depende das escolhas pedagógicas feitas, as quais orientam o modo de uso da língua.

Em uma proposta audiolingual, por exemplo, em que o único objetivo é que meu aluno memorize e reproduza um diálogo na língua estrangeira, o resultado é um uso bastante

artificial da língua. No entanto, em uma proposta crítica de uso da língua, em que os alunos falam de experiências pessoais, expressam opiniões, e problematizam a própria realidade, como dissemos acima, não percebo uma realidade artificial. Até mesmo por não perceber a realidade de sala de aula como dissociada do mundo real, mas como integrante dele.

Nesse sentido, Freire (2007, p. 98, grifo no original) ressalta que ensinar requer apreensão da realidade, a qual deve se orientar pelo entendimento da inconclusão do ser humano e sua conseqüente necessidade de aprendizagem contínua, que possibilite a intervenção e transformação de sua realidade. Logo, o contexto educacional não é aqui tido como artificial, mas como um meio para a “intervenção no mundo”. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

Baseada em meu relato, Gabriela compartilha uma experiência que havia vivenciado em sala de aula ao ministrar um curso de inglês instrumental, em que uma das alunas, também pedagoga e coordenadora de uma escola de ensino fundamental, destaca o papel que se deve atribuir à sala de aula se pretendemos formar não apenas alunos, mas cidadãos:

Gabriela: Uma vez eu escutei isso de uma coordenadora pedagógica (aluna da professora-participante) (...) que a sala de aula tem que ter esse papel (...) não é libertação, mas de (...) do que você disse mesmo, de você colocar pra fora os seus sentimentos. É uma hora ali também de reflexão sobre a sua própria vida. E de interação também com os outros. (...) De redenção.

Eu: De libertação daquela situação em que você se encontra, ou de pobreza ou de racismo.

Gabriela: É um termo que os pedagogos usam.

Anaís: Ou de vítima do comércio, vítima do discurso capitalista que prega que o sucesso é um monte de coisas e aí você fica (...) ou frustrado, por ter tudo aquilo e sentir que alguma coisa não está encaixada, o que é que está faltando? Ou de não ter, e achar que a vida não vale nada porque não tem. Aquele ideal de sucesso. (SR7)

Noto, por fim, com base no que discutimos acima que para nós a sala de aula, aqui representando a educação, é por nós entendida como um ambiente que pode propiciar condições para a libertação de situações de opressão que vivemos, tais como as que mencionamos acima, a pobreza, o racismo, a de vítima do comércio ou da opressão capitalista, dentre outras. E embora ao tratar de educação façamos referência aos pedagogos de um modo geral, estamos na verdade retomando um entendimento de educação como forma

de intervenção no mundo e de libertação das condições de opressão do indivíduo, que é específico de Freire (2007). Conceito esse que embasa a proposta crítica de formação docente, e por isso, acredito que a criticidade tem de maneira crescente passado a integrar as nossas reflexões e análises.

3.3.2 O material didático e a proposta crítica de ensino

A relação entre o material didático e a metodologia de ensino utilizada pelo professor é outro elemento levantado pelo grupo ao refletir sobre a proposta crítica de ensino na SR1 e na SR7. Na SR1, por exemplo, após tratarmos de propostas técnicas para reestruturar a aula assistida, discutimos acerca do material adotado, as pressões que a escola e os professores sofrem e também nossas responsabilidades nesse contexto.

Eu: E é engraçada a nossa situação na sala porque, geralmente, a gente vive essa correria por conta dessas várias pressões: conteúdo a cumprir, a escola exige isso, tem que apresentar resultados, tem pais cobrando. Tem que mostrar resultado para o pai, você tem que conseguir usar o material que você adota, senão o pai te mata. Agora o mais estranho que eu acho é que a gente aqui na escola está vivendo isso por escolhas nossas. (...) E daí, você quer fazer tudo aquilo ali (do livro), mas você quer fazer mais também, porque você não quer que seu aluno leia só aqueles textinhos adaptados que vem ali dentro. Por melhor que ele (o livro que adotamos) seja comparado aos outros livros, não tem um texto original. Até porque de tudo que a gente olhou, a gente não achou isso.

Percebo, então, que estamos cientes de nossas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, pois discutimos a importância de nossas escolhas nesse contexto, tal como a escolha do material didático adotado nos cursos e também alguns elementos controladores de nossas escolhas e práticas. Nessa discussão, notamos que, na verdade, dispomos de uma liberdade controlada pelos outros diversos agentes envolvidos no contexto educacional e também de fora dele. Deste modo, acredito que possamos ser reconhecidas como profissionais reflexivas, no sentido Smyth (1991) e Freire (2007), pois analisamos nossas ações, estamos cientes de nossas limitações, e procuramos transformá-las. E também após analisarmos a responsabilidade de nossas escolhas, discutimos sobre nosso papel no direcionamento e uso do material adotado a fim de desenvolver uma proposta crítica de ensino.

Anaís: A gente vai cair na questão do (...) estabelecer prioridades. Eu acho que é natural, a gente está conhecendo o material, então vão acontecer problemas até se ajustar. Outra coisa que eu também me questiono muito é que como o material é

importado são temas extremamente genéricos, são temas que às vezes não são tão pertinentes à situação (...) ao atual momento que a gente está vivendo, à realidade e é bem pasteurizado. E eu acho que há às vezes um certo distanciamento (...). Vou pra aula de inglês, espera aí, eu vou pra outra realidade agora. Não é de verdade, essa aula não é de verdade. Eu não estou falando de coisa de verdade, nada é de verdade aqui (...) tudo é faz de conta.

Eu: Eu acho que a vantagem que a gente tem também é (...) como aconteceu, a gente adotou um livro, trabalhou, trabalhou, trabalhou com ele, e viu, não dá. Não dá pra fazer o que a gente está querendo fazer, então, vamos mudar. Eu acho legal tentar, vamos continuar trabalhando com ele sim, não acho que seja pra mudar não, mas pensar se ele está atendendo ao que a gente pretende fazer (...) o que eu acho legal na verdade é a gente ter essa possibilidade de poder falar não, eu queria fazer assim e não estou conseguindo, então vamos tentar outra coisa. (SR1)

Com base em nossas falas, cabe a mim, aqui, questionar acerca do papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas, seria ele um regulador ou um orientador da nossa prática pedagógica? A fim de melhor refletirmos acerca desse questionamento, vejamos o que Anaís acrescenta sobre o livro didático adotado para as turmas de adolescentes:

Anaís: (...) o nosso material didático pra níveis iniciantes, ele é extremamente pasteurizado. Não propõe discussão de tema algum, então, fica difícil até mesmo pra gente pensar em alguma coisa. Na verdade, a gente deveria criar essa proposta. Aí não (referindo-se ao livro usado para adultos), o livro já tem um contexto mais problematizador. (SR7)

Acerca do livro didático como um elemento facilitador ou limitador do desenvolvimento de determinada proposta de ensino, Anaís ressalta que o livro utilizado com os grupos de adultos facilita a adoção de uma abordagem mais crítica. Contudo, noto que Anaís não vê também o material didático, nesse caso o livro, como limitador do desenvolvimento de quaisquer propostas de ensino, pois ela diz que cabe ao professor a criação de uma proposta de trabalho com base no material didático, nesse caso a proposta crítica, a fim de melhor atender às suas necessidades. Logo, temos autonomia de trabalho e escolha, e embora possamos adotar um livro didático que seja orientado por determinada proposta de ensino, a maneira com que vamos abordá-lo é uma escolha pessoal, orientada por nossa formação profissional e contexto de atuação.

Vejo, assim, que compreendemos o nosso papel no direcionamento e discussão dos conteúdos propostos no livro didático, independente da abordagem ali feita ou sugerida, pois, como destaca Freire (2007), ensinar exige tomada consciente de decisões. Deste modo, cabe ao professor, consciente de sua proposta de trabalho e objetivos de formação de seus alunos, fazer, dentre outras, a escolha do modo de abordar um determinado conteúdo e utilizar um

material. E, por fim cientes da não neutralidade da educação, devemos trabalhar para que ela seja, de fato, um elemento de libertação e conscientização de seus agentes.

3.3.3 O ensino crítico em níveis iniciantes: fluência x problematização

Outro fator abordado como possível limitador do desenvolvimento do ensino crítico foi a fluência dos alunos de língua estrangeira em níveis iniciantes. Esse questionamento, levantado em um estudo em que não tínhamos a obrigatoriedade do desenvolvimento da proposta crítica de ensino em sala de aula, vem, em minha opinião, ressaltar o nosso crescimento no processo de reflexão crítica docente, pois, como aponta Freire (2007), ensinar requer a reflexão crítica sobre a prática. Deste modo, a problematização dos fatores limitadores de nossa ação bem como o enfoque de nossas dificuldades é parte do processo de reflexão crítica e contribuem para o nosso processo de formação.

Na SR7, por exemplo, Gabriela questiona a orientação de suas ações pedagógicas e ressalta suas dificuldades para desenvolver a proposta de ensino crítico:

Gabriela: Não, mas eu digo assim, a minha frustração de tanta coisa pra fazer e não conseguir ser crítica como eu queria ser. Você tem que ensinar língua, aí de repente, você tem que abandonar, porque os meninos não têm língua (fluência). Os meninos não têm língua pra aquela discussão, aí você não sabe se você dedica meio tempo da aula pra discussão crítica, meio tempo da aula pra discussão da língua. Porque é interessante usar a língua pra discutir outra coisa, mas os meninos não têm “aquela língua” ainda. Muito difícil.

Anaís: Conjugas as duas coisas?

Gabriela: Eu acho, num nível mais elementar sim.

Anaís: Não, mas uma perguntinha simples daria conta de dar outra dimensão pra aquilo que eles estavam lendo, entendeu? É a partir de uma coisa simples que você reflete.

Nessa fala noto que Gabriela ainda não percebe uma maneira de otimizar o uso da proposta crítica em sala de aula de modo que essa não exclua o uso da língua estrangeira que deve ensinar. As dificuldades e dúvidas referentes à proposta crítica de ensino já haviam sido destacadas antes por Gabriela. Na SR4, ela discute sobre o papel do professor nessa proposta, e na SR7, Anaís aponta suas dificuldades para lidar com os denominados eventos críticos, como apresentei anteriormente. E agora, também na SR7, Gabriela apresenta outra dificuldade. Embora Anaís aponte a indissociabilidade do ensino crítico e do ensino de

línguas, já que a proposta é ensinar línguas criticamente, Gabriela acredita ser muito difícil conjugar as duas coisas em turmas de nível iniciante.

Talvez tal dificuldade resulte do entendimento do ensino crítico como algo que requer discussões de temas críticos em sala de aula, tais como a homo-afetividade, o racismo etc. Contudo, a problematização de temas críticos não requer necessariamente a sua discussão, mas o uso de diferentes recursos tais como figuras, vídeos, cartazes etc. que destaquem e suscitem outras visões de elementos naturalizados, tais como diferentes arranjos familiares, diferentes grupos raciais e suas profissões etc, os quais possam levar o aluno a refletir acerca de sua própria realidade, embora esteja estudando o vocabulário de família ou profissões.

É importante ainda destacar que a dificuldade de visualização de implementação da proposta crítica de Gabriela é natural no contexto desse estudo, pois não era nossa proposta, como dissemos anteriormente, o uso da proposta crítica de ensino, mas da reflexão crítica para a nossa formação. Logo, não foram realizadas leituras nessa área específica. No entanto, a partir das discussões acerca da proposta de reflexão crítica (SMYTH, 1991), os questionamentos sobre o ensino crítico foram suscitados, o que, em minha opinião, apenas enriquece o nosso estudo e enfatiza a importância da reflexão no processo de formação docente. Essas discussões, portanto, geraram relevantes contribuições como podemos perceber do diálogo entre Anaís e eu, que tentávamos colaborar com Gabriela:

Anaís: Mas, às vezes, não é nem essa questão de desenvolver uma discussão na língua, às vezes é só provocar a desnaturalização de coisas que vinham sendo dadas como normais.

Eu: Fazer um questionamento.

Anaís: É (...) uma figura que você coloca que a pessoa (...) que seja impactante. Por exemplo, você sempre quando está dando rotina você está lá (...) *get up, go to school*. Aí passa uma figurinha de um menino em um lixão. Fechou. Pensa a rotina dele, sabe? Assim, às vezes para as pessoas se darem conta de onde vivem, e que outras realidades possíveis existem. (SR7)

Nesse momento de reflexão, pensamos em maneiras de desenvolver uma proposta crítica de ensino independente da fluência linguística do aluno, pois a formação do aluno, em minha opinião, é primordial e também não pode ser limitada por sua competência linguística. Logo, acredito, que o ensino crítico deve ser realizado em todos os níveis de um curso de línguas, contudo, tal proposta, sem dúvida, requer o uso de diferentes estratégias em sala de aula. Por isso, acredito que a dificuldade apresentada nesse caso por Gabriela, que pode constituir a realidade, de muitos outros docentes, contribuiu para que pudéssemos relacionar

teoria e prática e, assim, perceber a possibilidade real de implementação de tal proposta bem como a sua relevância na formação do aluno, independente de sua fluência na língua estrangeira.

3.3.4 O papel da pesquisa na formação docente: contribuição ou constatação?

Como destaquei anteriormente, para os estudiosos da proposta crítica de formação docente é consenso que cabe ao professor assumir o papel de pesquisador de sua realidade de ensino, de modo que possa atender às suas reais necessidades. Ao tratar sobre pesquisa, Freire (2007, p. 29) aponta que essa é uma condição básica para o ensino e para a formação docente:

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

A proposta crítica, portanto, vem reivindicar a consideração do professor como o pesquisador de suas ações, devido ao conhecimento privilegiado que ele possui de sua realidade de ensino resultante, dentre outras coisas, de sua experiência cotidiana. Desse modo, é indispensável a valoração das teorias produzidas pelo professor, por ser ele um intelectual transformador, conforme ressalta Giroux (1997). Essa ideia é também corroborada por Smyth (1991, p. 89), pois afirma: “Eu rejeito a ideia de que os especialistas em educação não são os professores, mas administradores cientificamente treinados, ou estudiosos da educação que estudam a escolarização cientificamente”.¹¹

Uma visão contrária a essa proposta pela reflexão crítica deu ao professor um papel passivo e tecnicista em sua atuação, cabia a ele apenas aplicar as teorias elaboradas por estudiosos da área, a fim de resolver suas demandas de sala de aula. Essas pesquisas desenvolvidas por agentes externos ao contexto escolar permearam, por um bom tempo, o meu processo de formação estudantil e até mesmo docente, e influenciou a minha prática pedagógica. Por isso, na SR7 discutimos o papel da pesquisa na formação docente, tendo em vista aquela que apenas descreve a realidade docente e a outra que faz uso de tal descrição a fim de contribuir para a formação do profissional que atua naquele contexto:

¹¹ Texto original: ‘I reject the notion that the experts in teaching are not the teachers but scientifically-trained administrators, or educational scholars who study schooling scientifically’.

Eu: Na verdade eu nem acho assim um problema gravíssimo você ver problemas (na prática docente), a questão é: O que vai ser feito com isso?

Gabriela: É. Só apontar não adianta nada. Você não ajudou em nada.

Eu: Ela vai usar isso em quê? No máximo a professora vai ficar super chateada de ter acontecido isso, se ela tiver acesso a esse material depois. E o que é que vai mudar? Ela vai continuar lá na luta dela, coitada, que deve estar passando um apuro danado pra poder estar fazendo as coisas desse jeito. Não deve estar tendo apoio de ninguém, auxílio de ninguém e a pessoa só vai lá, constata tudo, e começa a mostrar pra todo mundo.

Anaís: Não, e o entendimento do por que do problema também não é discutido.

Tendo em vista, a proposta primordial desse estudo, ou seja, a formação docente, um caráter apenas descritivista de nossa realidade de atuação inviabilizaria essa ação, pois tenho como objetivo não apenas descrever uma realidade, mas conhecê-la para ser capaz de melhor atuar nela. Por isso, nesse estudo me incluo também como participante, pois pretendo que possamos colaborativamente refletir sobre nossas práticas, e compreendendo-as, possamos desenvolver uma postura mais crítica em relação ao nosso contexto de atuação.

Logo, todos os dados aqui discutidos e analisados serão apresentados às outras professoras-participantes, já que essas não puderam participar do processo de escrita desse trabalho por esse se constituir em meu estudo de mestrado. Com efeito, visamos a nossa formação e não a avaliação, conforme mencionado anteriormente por Gabriela no D1: “Não posso negar que senti um certo constrangimento durante a aula. Por mais que eu soubesse da intenção da filmagem, existia o fato de estar sendo observada que sempre invoca um sentimento de avaliação”. Vejo, portanto, que nossa vivência de uma realidade de pesquisa como instrumento de avaliação da ação docente ainda se faz presente e causa incômodo à Gabriela durante a aula, mesmo ela sabendo “da intenção da filmagem”, que é a nossa própria formação.

3.3.5 Mudanças e/ou propostas de mudança na educação x formação docente

Tratar sobre mudanças na educação tem sido um assunto bastante polêmico, pois, como temos visto na literatura da área, muitas delas são propostas por agentes externos, ou seja, por pessoas que não participam ativamente ou não estão inseridas no contexto escolar. Como resultado desse processo, os professores não participam da elaboração das propostas de

mudanças, as quais não atendem, por vezes, às reais necessidades e aos interesses de seu contexto escolar.

Outra dificuldade resultante de tal realidade educacional, no que se refere às mudanças, é a busca por formação docente a fim de que o professor se capacite e possa melhor conhecer e implementar suas propostas. A este respeito Pimenta (2002) argumenta que as escolas devem ser transformadas em “comunidades de aprendizagem”, onde os professores trabalhem de maneira conjunta, e fundamentados em teorias. A autora ressalta ainda que a “teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada” (p. 26), pois possibilita a realização de intervenções em sua realidade.

Por isso, acreditamos que o momento de reflexão se constitui em uma oportunidade para a formação docente, pois os professores têm a oportunidade de problematizar suas propostas, e então melhor adaptá-las à sua realidade ou reelaborá-las. Tais ações são, neste estudo, tidas como essenciais para a realização de mudanças de modo consciente e eficaz. As inconsistências na educação, acima mencionadas, resultantes, dentre outros aspectos, do modo em que as propostas educacionais são feitas, são por nós abordadas na SR7:

Gabriela: Mas o que eu sinto é que parece que não é só lá (ensino de línguas), parece que é na educação de um modo geral. De forma geral, parece que não é um grupo coeso. Lógico que a gente não vai ver isso em área nenhuma. Mas eu digo assim, com propostas de trabalho que tenham resultado, vamos seguir essa linha. O que eu sinto é que é uma briga de titãs, é uma briga de egos. Ninguém vem escrevendo, falando: Olha, eu vou compartilhar isso com o fulano porque eu achei interessante isso e agora a gente vai fazer uma pesquisa pra avançar. Não, é sempre assim, eu vou negar isso. Então, agora, eu vou fazer isso. Você já viu? É cíclico. Aí você não vê um avanço e parece que a educação como um todo fica perdida.

Ao tratar sobre mudança e ensino, Freire (2007) ressalta que ensinar requer que acreditemos que a mudança seja possível, pois não constatamos determinada influência e/ou poder determinante de nossas ações para nos submeter a eles, mas para mudá-los. E é com base nesta ideia que oriento esse estudo, ou seja, para que cientes dos vários elementos sociais, políticos e econômicos etc. determinantes de nossa realidade educacional, e nos compreendendo como agentes desse contexto, possamos fortalecer nosso papel e, conjuntamente, transformar a nossa realidade. Não tenho aqui, a pretensão ou ilusão de que possamos nos livrar das influências desses elementos, mas a de que, cientes delas, possamos ser os agentes que refletem e propõem as mudanças para nossa escola. Logo, a formação é aqui entendida, como condição para a libertação, como ressalta Freire (2007). Para assim,

sermos, portanto, agentes em nosso processo de formação e nos livrarmos de situações como a que discuto com Gabriela:

Eu: Na educação tem uma nova proposta de ensino, pode até ser boa, mas quem está preparado pra usar? Porque a questão é essa, olha gente é boa, usem. A pessoa não sabe, não teve formação pra isso.

Gabriela: É isso que eu disse no começo, onde que a gente está? Ou é a formação que é precária ou é a estrutura? Que você não tem condições de se adaptar às novas coisas que estão chegando, sabe, parece que o professor não tem tempo pra ir internalizando essas mudanças. É ir aprendendo, parece que a gente não usa porque a gente não aprende e não tem tempo pra isso, e a escola como um todo parece que não investe nisso e vira uma bagunça toda. Então, quem tem dinheiro, quem tem condições e a instituição que te oferece isso, vai atrás disso. Agora, e quem não tem? Fica lá até hoje ensinando em método silábico. (SR7)

Com base neste exemplo, compreendemos melhor a crítica de Contreras (2002) ao tratar da proposta do professor como intelectual crítico de Giroux (1997), em que são apresentadas as características necessárias ao professor que busca maior autonomia, mas não faz menção ao modo de implementar a proposta ou de formar esse profissional. Faz-se necessário, portanto, a formação de grupos de reflexão crítica nas escolas e investimentos na formação dos professores, de modo que eles possam transformar suas escolas em verdadeiras “comunidades de aprendizagem”, como destacou Pimenta (2002) e, assim, sejam pesquisadores de suas ações. Apesar da crítica aqui apresentada à proposta de Giroux (1997), utilizarei abaixo alguns de seus conceitos, pois acredito que eles apresentam critérios importantes para a formação docente. Cabe a nós, docentes da área, portanto sempre buscar a aplicabilidade das teorias que estudamos, assim como fez Gabriela, anteriormente, acerca do ensino crítico, de modo que teoria e prática não sejam tidas como dissociadas e realmente se informem mutuamente.

3.3.6 O papel do professor: educador ou instrutor

Segundo Giroux (1997), as propostas de reformas educacionais atualmente apresentadas subvalorizam o papel dos professores como formadores de cidadãos críticos. Tais propostas, segundo o autor, se apresentam não apenas como um desafio, mas também como uma ameaça à educação. Isso resulta da desconsideração da competência crítica e intelectual do professor, ou seja, do seu papel de produtor de conhecimentos e teorias; e da conseqüente valorização do conhecimento acadêmico em detrimento daquele produzido pelos professores. Neste sentido, Giroux (1997, p. 23) argumenta:

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo da reforma intelectual.

Embora o autor trate mais especificamente da escola pública, acreditamos que a realidade por ele descrita se aplica a todo o contexto educacional brasileiro. Seja em ambiente público ou privado, os professores do ensino regular bem como os de centro de idiomas são, geralmente, considerados como objetos de pesquisa e não como pesquisadores e/ou produtores de conhecimentos. O autor ressalta também que se faz necessário um novo entendimento acerca da atividade docente e do papel do aprendiz. E acrescenta que a atividade docente “inclui todas as tarefas administrativas e atividades extras, bem como a instrução em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 24).

A proposta do professor como intelectual crítico de Giroux (1997), no entanto, como dissemos acima, é criticada por Contreras (1997 apud PIMENTA, 2002) por apresentar o conteúdo da tarefa docente, mas não o modo de realizá-la; o que poderia incorrer no risco de tal proposta não ultrapassar o nível discursivo. Essa limitação, no entanto, não retira a importância da ideia de reflexão coletiva integrante à concepção do professor como intelectual crítico, e por isso Pimenta (2002, p. 27) ressalta que “há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa”.

Acerca do papel do professor de língua estrangeira e o modo em que este é compreendido e/ou visto atualmente na sociedade, Cox e Assis-Peterson (2001, p. 17, grifo no original) destacam que

professores de língua estrangeira, mormente aqueles de língua inglesa, permanecem à margem desse movimento, sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos (para evocar o jargão da esquerda na época). Entre os intelectuais politizados, o professor de inglês é suspeito de ter “vendido a alma para o diabo”.

E refletindo acerca da concepção acima citada, na SR7, Gabriela discute o papel do professor como educador:

Gabriela: (ao falar da sua participação na educação dos sobrinhos): eu fico pensando, eu tenho que fazer alguma coisa, não é só lá dentro da escola, eu sou uma educadora, meu papel é de vida. Outro dia, eu escutei um colega meu, professor de uma renomada escola particular de Goiânia, falando (...). Ele era amigo meu lá da faculdade, ele falou assim: Eu não sou educador, eu sou professor de português. Eu não fiz pedagogia, não sou pedagogo, eu sou professor de português. Minha função é ensinar a língua portuguesa, esses meninos mal educados que não tiveram berço, filhinho de papai, não sei o quê (...). Aí eu fiquei pensando, foi uma das coisas que (...) mais uma coisa que contribuiu pra eu sair de lá (da escola onde o colega leciona), porque realmente lá, eu estava sendo apenas instrutora, professora. Pra quem quer só pegar o dinheiro e por no bolso, é maravilhoso.

O fato de Gabriela ter saído da escola particular que lecionava e na qual, segundo ela exercia o papel de instrutora evidencia que ela compreende a complexidade de seu papel na formação de seus alunos. E ainda que assume a sua responsabilidade no processo de formação crítica deles, questionando, assim, a limitação de um trabalho docente que se restrinja à instrução intelectual.

3.3.7 Professor e aluno: a negociação de poder em sala de aula

Tendo em vista o caráter ideológico da educação, sabemos que as relações e negociações de poder hierarquicamente estabelecidas neste contexto são inegáveis: entre autoridades políticas e diretores da escola, diretores da escola e coordenadores, coordenadores e professores, e professores e alunos. Ao pensarmos sobre a relação entre professor e aluno, por exemplo, vemos que historicamente várias condutas ressaltando o papel de cada um deles foram socialmente estabelecidas. E por isso, como destaca Anaís na SR8, na proposta de formação de cidadãos críticos é necessário que se faça cada vez mais o apagamento destas marcas a fim de que haja uma real negociação de sentido e poder em sala de aula.

Ao analisar o vídeo de minha 2ª aula, Anaís pondera que os meus alunos ainda estavam bastante retraídos em sua participação oral, fato esse que já havia sido destacado em minha 1ª aula observada. Na primeira aula, os alunos estavam organizados em um grande semicírculo, e eram chamados a emitir opiniões para todo o grupo sobre a personalidade dos adolescentes atualmente. Na 2ª aula, conforme sugestões de Gabriela e Anaís na SR1, os alunos foram organizados em grupos menores de modo que tivessem mais tempo para articular suas ideias e pensamentos antes de expressá-las para toda a turma. No entanto,

apesar do uso dessa nova estratégia de agrupamento, Anaís comenta que eles ainda pareciam retraídos e dependentes de mim:

Anaís: É porque é muito marcada aquela coisa do professor e de alunos. Eu acho que é por isso, quanto mais eles se sentirem tranquilos, que você é só um, que está ali discutindo, mais eles vão relaxar e não vão se importar tanto (com a sua presença). (SR8)

Essas minhas duas aulas analisadas pelo grupo foram filmadas em turmas de adultos de nível pré-intermediário, e embora eu acredite que a organização dos alunos em grupos tenha otimizado a fala deles, Anaís argumenta que essa ainda deve ser mais estimulada. Outro fator que Anaís destaca que talvez possa estar marcando demasiadamente as relações de poder em sala de aula se refere ao gerenciamento de minha aula:

Anaís: é (...) voltando aquele negócio, a coisa de você estar sempre guiando, tipo assim: *read the sentence, what do you think?* Sabe (...) *read the sentence, do you agree?* Eu acho que no círculo fechado eles mesmos tomariam o turno da fala, assim: *go round*, e aí eles iam lendo e aí você falava: *OK, done?* (SR8)

Com base na fala de Anaís, percebo também que o meu modo de gerenciar a aula, elaborando sempre os questionamentos que dariam continuação à discussão do assunto pode ser um fator que destaque o meu poder em sala de aula e, por conseguinte, reduza a autonomia do meu aluno. Contudo, a quebra ou diminuição da hierarquia entre alunos e professores tida por Anaís como um elemento potencializador da aprendizagem e que também contribui na construção da autonomia e formação do aluno se constitui para nós, docentes, num grande desafio.

Gabriela: Mas a gente tem que pensar também que a gente está ali não é só pra discutir, é pra ajudar. Eu falo pra eles, gente, eu estou aqui é pra ajudar. Se vocês tiverem alguma necessidade eu estou aqui pra ajudar. Eu acho que tem que ter essa posição.

Eu: Não, e por mais que você tente se tirar da sua posição, ele vai te olhar como professora. Esteja você sentada onde você estiver.

Gabriela: Porque o professor tem que ser assim, um amparo, a quem eu vou recorrer quando eu precisar de uma ajuda que meu colega não consegue me dar. A hierarquia vai existir realmente, tem que existir, porque é uma pessoa que está ali com algum conhecimento a mais e você ainda não chegou naquele patamar. E aquilo ali tem que ser um suporte pra você dentro da aula. (SR8)

Notamos, assim, que embora Gabriela e eu concordemos com a proposta de Anaís, apontamos também a complexidade envolvida em tal ação já que as marcas das posições de

ambos os agentes, professores e alunos, são fortemente determinadas em nossa cultura e sociedade. Logo, a nossa formação docente é também influenciada por nossa formação escolar, pessoal, familiar, social etc, pois somos ideologicamente constituídos. E como ressalta Gabriela, na SR8, ela e eu tivemos formações distintas da de Anaís:

Gabriela: Mas eu falei antes que quando eu te vejo, eu me vejo. E eu tinha falado dessa questão de agrupamento de monitoramento, porque como eu disse a aula a gente tem que comemorar que foi uma aula de interação. E que interagindo, eles aprendessem uma nova forma da estrutura. Agora essa coisa de passar a bola, de controle vai demorar, porque tem a nossa personalidade e tem a nossa formação acadêmica. E nós duas temos essas duas coisas muito fortes, por isso que a gente é muito controladora.

Vejo, assim, que embora estejamos aproximadamente na mesma faixa etária, e, atualmente trabalhemos em um mesmo ambiente, somos provenientes de realidades de formação distintas. Gabriela e eu fomos alunas de escolas públicas de ensino tradicional, em que o aluno tinha pouca voz, só participando nas aulas quando chamado pelo professor. Já Anaís, foi aluna de uma escola pública de uma universidade federal, que se orienta pela proposta de formação de cidadãos críticos, logo as aulas eram bastante interativas. Noto, assim, que por influência de minha formação profissional e acadêmica minhas aulas não são o espelho das que tive como aluna do ensino fundamental e médio, mas alguns dos traços de minha formação estudantil, como o “controle” das atividades desenvolvidas, estão presentes em minha prática.

É importante lembrar, contudo, que os papéis dos professores vêm sendo questionados e modificados historicamente, e o professor antes visto como um transmissor de conhecimentos já é hoje aceito como mediador. Logo, seguindo a proposta crítica em que nos inserimos, problematizamos agora a negociação de poder e sentido em sala de aula:

Anaís: Mas pra você conseguir estar livre o suficiente, de falar na língua e de não pensar, nossa, sai daqui porque eu não quero que você me veja errar. Eu acho que você (professor) tem que cada vez mais ser bem mais sutil e cada vez mais apagar essas marcas de professor-aluno. (SR8)

E nessa proposta, a formação do professor é tida como um processo contínuo, em que o próprio professor reavalia e reelabora individual e coletivamente as próprias práticas. Assim sendo, acredito que, a não ser que não estejamos abertos às novas ideias, nos constituímos e construímos pessoal e profissionalmente a cada vivência de sala de aula, estudo e/ou pesquisa realizada. E, portanto, embora, acredite ser bastante difícil apagar totalmente as marcas dos

sujeitos sociais em sala de aula, professor e aluno, acredito que possamos trabalhar essa relação de poder de modo que seja mais igualitária.

3.3.8 O ensino instrumental: uma fuga à colonização?

Como já dito, para Freire (2007), a educação consiste em uma forma de intervenção no mundo, logo, é entendida como uma condição de libertação para as pessoas. Libertação das condições de opressão que a pessoa possa estar vivendo, tais como: a pobreza, o racismo etc., ou seja, de transformação da própria realidade. Tal entendimento resulta também do caráter crítico que o autor atribui à educação. Com base nesse entendimento, professores e alunos se tornam agentes no processo de ensino-aprendizagem e fazem uso da língua estrangeira ou materna para negociar sentidos e se conscientizar acerca dos elementos ideológicos, políticos e sociais que permeiam este contexto, e assim fazer suas escolhas.

Ao tratar sobre o caráter ideológico do ensino de línguas, Cox e Assis-Peterson (2001, p. 8) ressaltam que Moita Lopes (1996) questiona:

o caráter apaziguador, harmonizador e amigável do ensino de inglês como meio de conhecer outra cultura e de fazer amigos. Para o autor, o ensino com base na motivação integrativa (desejo de se identificar com/pertencer à cultura do outro) e com ênfase na habilidade oral deve ser repensado no Brasil. Sublinhando o caráter colonizador e assimilacionista do ensino comunicativo, ele argumenta que a leitura, ancorada na suposta motivação instrumental e pragmática, é mais apropriada às necessidades dos aprendizes brasileiros que, na sua maioria, não têm a oportunidade de falar inglês com falantes nativos e precisam de inglês principalmente para ler.

Assim, o inglês instrumental é aqui entendido como uma fuga à colonização que pode estar imbricada no ensino da língua inglesa, visão essa que, segundo Cox e Assis-Peterson (2001), é partilhada por outros professores brasileiros. Tal afirmação foi debatida por nós na SR8, a qual foi embasada por esse texto, conforme descrito na metodologia:

Eu: Agora eu tenho outra pergunta que é uma polêmica pra mim. Eles falam que uma saída pra essa questão de (o ensino de língua) não ser uma forma de inculcar a cultura do outro, é o instrumental. Menina, mas isso é uma polêmica pra mim, porque eu, honestamente, tenho até uma rejeição de dar aula de instrumental porque eu não sinto que eu estou trabalhando língua. Aí é aquela questão de associar a língua com fala e no instrumental não ter fala. E aí, o que você acha disso, você que já deu aula tantas vezes de instrumental?

Gabriela: De escapar do caráter colonizador? Eu acho que é porque quando você está lendo um texto, você tem que fazer uma leitura crítica, você acaba sendo crítico quando você está lendo.

Eu: Mas não precisaria ser instrumental, não é? Poderia ser o trabalho com textos no curso regular.

Com base em nossas falas, noto que, embora concordemos com a possibilidade de o ensino de línguas assumir um caráter colonizador, conforme a abordagem de ensino adotada, não acreditamos que a solução para tal situação seja o ensino instrumental. Acreditamos que o enfoque em apenas uma habilidade da língua, neste caso a leitura, pode não resolver tal problema se a proposta do trabalho de leitura for também colonizadora, e assim argumentamos:

Gabriela: Eu acho que é porque é uma parte da língua, então você acaba tendo uma abordagem superficial. Então deve ser por isso. Porque quando você faz um curso regular e você está aprendendo as quatro habilidades, você tem que aprender a se comunicar, você tem que aprender tudo que está envolvido ali no ato de comunicação. Agora (...) quando você está lendo um texto, você está tirando alguma coisa ali daquela cultura, um extrato, e aí você vai ler e entender o que está sendo dito, mas lógico que ali também tem a cultura impressa.

Eu: Tudo depende, na verdade, da forma que você vai trabalhar aquilo. Pode ser um instrumental, totalmente, de inculcar mesmo uma ideia. Por exemplo, de como as coisas são lá (no exterior) e que tudo é maravilhoso e lindo e aqui (nosso país) que é ruim, vai ser de inculcar da mesma forma. (SR7)

A afirmação do uso do inglês instrumental como estratégia de fuga ao caráter colonizador que pode assumir o ensino de línguas é também reavaliada e questionada por Cox e Assis-Peterson (2001, p. 7-8), que apresentam os riscos de tal proposta:

Todavia, se considerarmos, com Pennycook (1994, 1995) que a expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha. Afinal, nada é mais conforme com esses discursos do que o pragmatismo/imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante. Ele nos livra da sujeição a uma cultura localizada e tangível para nos assujeitar a uma trama dispersa e intangível de discursos que não cessam de expandir o processo, encetado há mais de dois milênios, de colonização do mundo pelo Ocidente.

Avalio, então, que o caráter colonizador de ensino da língua reside na proposta de ensino adotada na instituição, e não propriamente na metodologia de trabalho, tendo em vista que, como disse anteriormente, mesmo o enfoque de apenas uma habilidade linguística pode apresentar um caráter colonizador. Logo, o que precisamos refletir é acerca do objetivo que

orienta o nosso ensino: pretendemos formar um aluno crítico, capaz de questionar realidades e imposições, ou instruí-lo e colonizá-lo, reproduzindo assim desigualdades? Orientada, portanto, por essa proposta de reflexão, nesse estudo, voltado para a formação docente, algumas propostas de mudanças foram feitas para diversos âmbitos do centro de idiomas em que trabalhamos. Tais propostas de reconstrução das ações e efetivas mudanças por nós sugeridas durante as sessões reflexivas serão apresentadas no capítulo seguinte em que trato também do caráter colaborativo deste estudo. A abordagem da colaboração no Capítulo IV se faz obrigatória, em minha opinião, pois acredito que tenha sido um fator determinante nas propostas de mudança elaboradas por nosso grupo.

CAPÍTULO IV

A PROPOSTA COLABORATIVA E A RECONSTRUÇÃO DA AÇÃO

Este capítulo, como disse anteriormente, é dedicado à quarta ação integrante do processo de reflexão crítica de Smyth (1991) – a reconstrução – em que embasei a proposta de formação docente desse estudo. E embora tal ação não fosse tida como obrigatória, tendo em vista que a complexidade desse processo bem como a duração desse estudo, sua ocorrência, em minha opinião, vem enfatizar o engajamento das participantes no processo de reflexão crítica e a sua busca por autonomia. Abordo também nesse capítulo, a proposta de trabalho colaborativo em que se embasaram as sessões reflexivas realizadas por nosso grupo, discutindo sua relevância para as mudanças sugeridas pela equipe.

Lessa (2003) relata a dificuldade em se alcançar a última etapa de reflexão proposta por Smyth (1991) numa experiência vivenciada em um curso de reflexão sobre a prática social da fala, do qual era membro do corpo docente e de pesquisa. Segundo a autora, o curso foi oferecido aos professores da rede pública do estado de São Paulo, e um de seus componentes era “A reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”. Nesse módulo, foi desenvolvido com os professores-alunos um trabalho no qual se buscava a reconstrução da prática pela reflexão. Acreditava-se, portanto, que a reflexão conduziria à transformação da ação, o que não se concretizou. A maioria dos professores-alunos não se sentia capaz de reconstruir suas práticas e dizia se sentir como se lhes tivessem “tirado o tapete”, pois conseguia identificar e discutir os pontos negativos de sua prática, mas não era capaz de reconstruí-la. Notou-se, então, que os professores-alunos atingiam apenas os estágios de reflexão e crítica sobre suas ações, mas não o último estágio da proposta de reflexão, a reconstrução.

Ciente dessas possíveis dificuldades e no intuito de auxiliar no desenvolvimento do processo de reflexão crítica de nosso grupo, de modo que pudéssemos conhecer nosso contexto e promover a reconstrução da prática docente caso entendêssemos que isso se fazia necessário, desenvolvi este trabalho com base em uma proposta de pesquisa colaborativa. Nessa proposta, os professores refletem criticamente, ou seja, problematizam as suas práticas com base em leituras de textos teóricos e propõem conjuntamente maneiras de reconstruí-las. A proposta de atuação colaborativa é, portanto, utilizada nesta pesquisa com o objetivo de potencializar as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica.

Ao discutir a proposta colaborativa, Wenzlaff e Wieseiman (2004, p. 114) destacam que “para que o aprendizado do professor aconteça, os professores precisam de oportunidades para participar em comunidades profissionais que discutam as teorias de aprendizagem bem como outros materiais e pedagogias”. Os autores apontam também que tal participação é determinante, pois, por vezes, os professores já se consideram bons profissionais, e, conseqüentemente, não questionam a sua prática, o que se torna uma barreira para que seja mudada ou reconstruída.

A participação do professor em um grupo de reflexão se constitui, portanto, na possibilidade de vivenciar novas práticas e, por conseguinte, refletir sobre as suas próprias. Wenzlaff e Wieseiman (2004) destacam ainda que autores como Hulse-Killacky, Kraus, e Shumaker (1999 apud WENZLAFF e WIESEMAN, 2004); Yacobs, Harvill e Masson (1994 apud WENZLAFF e WIESEMAN, 2004) consideram que o trabalho em grupo é um meio viável de promover mudanças positivas bem como realizar tarefas. A relevância da participação em grupos de estudos ou de pesquisa é também ressaltada nesse estudo como elemento essencial para a reflexão e mudança da prática pedagógica e outras práticas do contexto educacional:

Eu: Eu acho mesmo que a mudança tem que partir da gente (professores), porque a partir do momento que a gente pensa as coisas, por exemplo, quando Anaís fala, “Eu, isso aqui não podia ser assim”. Quem vai tentar fazer diferente? Eu, não é?

Gabriela: Não, mas eu acho que tem que vir de fora alguma coisa. Porque senão, você acabou de mencionar a teoria, a teoria foi por água abaixo. É preciso compartilhar, essa troca mútua de experiências.

Eu: Ah, sim. Quando eu digo de fora, não é o grupo, eu estou considerando o grupo como parte. Esse de fora que você está falando, por exemplo, é da Anaís pra mim, é nessa interação, não é? Isso eu acho essencial, quando eu digo de fora estou pensando em agentes de fora da escola. Pois a sem essa interação no grupo, eu poderia até mudar, mas seria mais limitado.

Gabriela: Mas você vê? No nosso caso aqui, não partiu da escola, partiu de você, você nos convidou pra fazer parte da pesquisa. Nós aceitamos, aí é que as mudanças vão ocorrendo. Estão sendo traçadas na verdade, porque visualizamos que precisávamos de alguma coisa e vamos atrás (...). Então, eu acho que agora nós estamos tratando de mudança na própria escola, muito embasadas nos textos, não no que está escrito aqui, mas embasadas na questão de reflexão, ou seja, a gente tem que refletir. A gente já era um grupo reflexivo, eu acho. E aí, a partir desse texto, nós três estamos indo em busca de mais e mais mudanças na escola.

Em nosso diálogo, notamos que além de discutirmos a importância da colaboração para dar início às ações de mudanças, analisamos também quem é responsável por fazer tais mudanças no contexto educacional, o papel de cada agente, dentre eles, o professor, e, por fim, o papel da teoria como elemento estruturador dessas mudanças. Deste modo, o

entendimento de Wenzlaff e Wiese (2004) é por nós corroborado, pois destacamos a participação em grupos como elemento essencial de formação e mudança da prática docente.

De acordo com Knezevic e Scholl (1996), a colaboração propicia aos professores uma reflexão mais profunda, pois eles têm de negociar e discutir com os outros participantes do grupo seus pensamentos, valores e ações, o que não se faz necessário em momentos de reflexão individual. Esse processo de interação, no qual o professor tem que explicar a si e as suas ideias, segundo o autor, acaba por conduzi-lo a uma melhor compreensão de seu conhecimento tácito. Temos, portanto, a reflexão colaborativa como um rico momento de aprendizagem, entendimento e conscientização sobre a prática docente. A este respeito, Magalhães (2004, p. 76) acrescenta que a colaboração ocorre em contextos diversos, tais como o de pesquisa, o de formação contínua, o de sala de aula, e significa:

agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

As ações colaborativas, embasadas nas leituras de textos e observações das aulas filmadas, constituem, então, um elemento facilitador e potencializador da reflexão crítica. E com a negociação de sentidos no grupo o professor é auxiliado a repensar e questionar suas ações, pois como destaca Anaís a mudança na prática pedagógica é um desafio para o professor. Vejamos o comentário de Anaís acerca de sua dificuldade em mudar o seu procedimento de corrigir todas as tarefas do caderno de cada aluno ao final do semestre:

Anaís: É que realmente eu construí essa prática ao longo de todos esses anos, e, é muito difícil eu me livrar. É muito difícil, eu trabalho assim há muitos anos.

Gabriela: É (...) eu também, tem coisa que eu quero mudar, mas é muito difícil, hábito é muito difícil.

Anaís: E é um hábito em que eu acredito, assim, essa é a hora que eu vou olhar desde a página número um. (SR7)

A validade desse procedimento de correção já havia sido questionado por nós, participantes, e também pela coordenação, tendo em vista que com essa atitude Anaís não poderia dar ao aluno um retorno pontual acerca de suas dificuldades a fim de que essas pudessem ser retomadas e reelaboradas ao longo de seu processo de aprendizagem. Contudo, a crença de Anaís na eficácia do processo era bastante forte, e ela sempre dizia ser

indispensável fazer uma análise de todas as produções dos alunos ao final do semestre, de modo que pudesse ser mais criteriosa ao analisar sua aprovação no curso. Assim, sugerimos que além dessa análise final, a professora-participante fizesse também a correção pontual de cada atividade e desse um retorno aos seus alunos. Assim, novamente vemos que a mudança consiste sempre em um grande desafio para o professor, e por isso nos embasamos em uma proposta colaborativa de trabalho.

Com base na colaboração, analiso, como disse anteriormente, o uso do processo de reflexão crítica colaborativo na formação docente desse grupo, pois como ressalta Magalhães (2002, p. 51), “colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores ou de participação”, por isso acredito que a reflexão crítica colaborativa possa se constituir num poderoso instrumento de capacitação e formação docente. E assim, temos o professor como agente de sua própria formação e como colaborador na formação uns dos outros.

Acerca do termo “colaboração”, que orienta o processo de reflexão crítica deste estudo, é importante também mencionar a distinção feita por alguns autores na literatura e como é compreendido neste estudo. Oxford (1997), Damon e Phelps (1988 apud BAILEY, 1996), por exemplo, fazem a distinção entre os termos “colaboração e cooperação”. Bailey (1996) apresenta a distinção de Damon e Phelps (1988), segundo a qual cooperação refere-se a um grupo de pessoas trabalhando juntas em uma tarefa dividida entre os participantes de modo que seja realizada individualmente. Já a aprendizagem colaborativa é organizada em torno de aprendizes trabalhando e aprendendo juntos, a partir de momentos de interação.

Neste trabalho, contudo, optamos pela não distinção dos dois termos, assim como fizeram Figueiredo (2003), Horwitz et al. (1997 apud FIGUEIREDO, 2003) e Bruffee (1999 apud FIGUEIREDO, 2003). E adotamos o conceito de colaboração de Magalhães (2004), acima citado, pois objetivo que, com base na análise e explicação de nossas próprias ações, possamos vir a questionar, repensar e reconstruir as nossas práticas pedagógicas e também o nosso contexto atuação.

Com base nessa proposta, enfatizo a seguir o estágio de reconstrução da ação (SMYTH, 1991) no processo de reflexão crítica docente. Assim, aponto as propostas de reconstrução da ação e/ou mudanças que fizemos nesse estudo, durante as sessões reflexivas, categorizando-as em dois grupos, conforme os seus elementos motivadores. O primeiro tem como elemento motivador a leitura de textos teóricos, e o segundo, os vídeos de nossas aulas. Para discutir tais mudanças me embaso na teoria de Van Manen (1997 apud LIBERALI, 2004) que, como

disse no capítulo anterior, aborda três tipos de reflexão e formação profissional: a técnica, a prática e a crítica, tais categorias são nesse capítulo utilizadas a fim de pensarmos a respeito dos tipos de colaboração e mudança ocorridos em nosso estudo.

O processo de reflexão bem como a proposta crítica de ensino, no entanto, consiste em um desafio para o professor, pois pode por em questão as concepções e ações do professor e, portanto, requer o que (DEWEY, 1953) denomina de “abertura de espírito”, ou seja, uma disposição à mudança. Uma dificuldade para implementar a proposta crítica de ensino é destacada por Anaís ao discutir sua proposta de trabalho com as outras participantes. Anaís questiona o uso de atividades estruturalistas e outras que consideram o contexto de uso da língua, contrapondo-as ao caráter educativo e de formação do indivíduo no ensino de línguas:

Anaís: Mas sempre o meu funcional (situação de uso da língua) passa na frente do cultural. Eu sou muito escrava do material que eu adoto. Assim, pouquíssimas vezes eu transcendo. (...) Pois é aí que está o meu questionamento, não seria sempre uma situação educacional e de formação que vai levar ao objetivo funcional? Entende? O objetivo educacional não deveria ser maior, atrelado, ou maior que o objetivo funcional? Mas no meu caso, o funcional sempre vem na frente porque é o que eu aprendi.

Eu: Acho que nem é muito funcional, acho que é mais estrutural mesmo. Não é não? É porque eu estava pensando é de aprender aquela estrutura, não é nem muito assim (...) função linguística. Na verdade, seria um pouco de cada. Um pouco da estrutura e um pouco de função pra falar o que acha daquilo, né? (SR5)

Nesse diálogo percebe-se que ela vê que sua prática se orienta a partir do conteúdo gramatical e situações de uso propostos no livro didático, atribuindo, assim, um caráter secundário a discussão de aspectos culturais, políticos e sociais da linguagem. Contudo na prática pedagógica de Anaís a proposta crítica ainda assume um caráter secundário, em nosso processo de formação docente a reflexão crítica colaborativa parece avançar. Na SR7, por exemplo, ressaltamos as nossas dificuldades e limitações ao refletir criticamente sobre nossas práticas pedagógicas ao longo do desenvolvimento deste estudo. E neste momento de interação, podemos perceber a importância da colaboração de Anaís para a reflexão de Gabriela acerca da proposta crítica de ensino e as possibilidades de desenvolvê-la em turmas de níveis iniciantes de língua estrangeira:

Gabriela: Não, mas a minha frustração é de ter tanta coisa pra fazer e não conseguir ser crítica como eu queria ser. Você tem que ensinar língua, aí de repente, você tem que abandonar isso (ensino crítico) porque os meninos não têm língua. Os meninos não têm língua pra aquela discussão, aí você não sabe se você dedica meio tempo da aula pra discussão crítica, meio tempo da aula pra discussão da língua. Porque é

interessante usar a língua pra discutir outra coisa, mas os meninos não têm aquela “língua” ainda. Muito difícil (...)

Anaís: Conjuguar as duas coisas?

Gabriela: Eu acho, num nível mais elementar assim.

Anaís: Não, mas uma perguntinha simples daria outra dimensão para aquilo que eles estavam lendo, entendeu? É a partir de uma coisa simples que você reflete.

Gabriela: Não, eu acho que essa coisa simples, é um pouquinho daqui, um pouquinho dali, igual a gente fez, fica aquela coisa superficial. A gente não elabora nos meninos esse senso crítico, principalmente de elaboração de língua. Mesmo em português os meninos não tem, porque eles não são acostumados a isso. (...) Eu acho bom que a gente já esteja começando isso, mas eu ainda acho que é insuficiente.

E embora Gabriela termine por dizer que as intervenções críticas eventuais, como o uso de uma figura ou um questionamento, como sugerido por Anaís e eu, pudessem ser superficiais, noto que o exemplo de Anaís foi de grande importância. Assim, Gabriela pôde, ao menos, vislumbrar a possibilidade de desenvolver esse trabalho. Contudo, outras discussões de possibilidades de implementação da proposta crítica de ensino ainda se fazem necessárias no grupo, a fim de que Gabriela se sinta confiante para fazer uso de tal proposta de ensino. Essas e outras dificuldades enfrentadas e partilhadas por nosso grupo ao longo deste estudo me fez reafirmar a importância do processo de reflexão crítica em nossa formação, bem como a das ações colaborativas para o desenvolvimento da reflexão.

Ao refletir em grupo, problematizamos e discutimos nossas dificuldades em realizar determinadas atividades, e, assim, coletivamente construímos novas propostas de trabalho. Tal processo, no entanto, foi para nós um desafio, e por isso desde a SR2 questionamos e analisamos diversos elementos envolvidos no processo de reflexão crítica, tais como a abertura dos professores para as mudanças, o desafio do novo, a dificuldade e o trabalho para implementar uma nova prática etc. E com isso reforçamos também a importância da confiança entre os membros do grupo para que a prática colaborativa se efetive e auxilie na formação:

Gabriela: (...) eu acho que a discussão leva à reflexão mesmo. Não foi o simples fato de a Anaís falar de minha aula, ela explicou o porquê, ela me fez pensar, me fez refletir, então isso é que é interessante. E não sei se isso seria possível, não sei se eu estou adiantando o processo, se isso seria possível com o grupo todo, ou com todos os grupos de professores de todas as escolas. Porque você vai esbarrar na idade, você vai esbarrar na incompetência, incompetência que eu digo é (...) alguns aspectos. Eu tenho competência pra uma coisa, você tem para outra. Então, às vezes, você esbarra na dificuldade de uma pessoa. E a pessoa tem que estar aberta a isso. É interessante porque eu não sei até que ponto essa discussão seria real.

Em resposta a esse comentário, Anaís dá o exemplo de uma situação vivenciada na época por nossa equipe de professores, em que o trabalho em grupo contribuiu para a elaboração de um material melhor. A deficiência de uma prova de teste de nível foi inicialmente apontada por Anaís, que apresentou uma proposta de reformulação. Contudo, após conversar com as outras professoras integrantes da equipe e ouvir suas sugestões para reelaboração da prova e implementá-las, Anaís conclui que o produto final foi de maior qualidade:

Anaís: É, e como a gente estava falando. Eu falei: “Olha, essa prova de teste de nível está ultrapassadíssima, precisa de alguma coisa ser feita”. Aí dei o pontapé inicial com uma professora, só reorganizando aquelas perguntas. Aí já veio a Jane e disse: “Não, não é suficiente, precisamos contextualizar”. Aí, eu falei, “não, eu vou ficar perdida (se retirar os tópicos gramaticais e indicação das unidades), preciso saber que unidade é”.

Gabriela: E tudo começou porque nós achamos bagunçado aquele dia e não sabíamos o que fazer.

Anaís: Então, sempre quando se trabalha em grupo, tem um resultado completamente diverso daquele inicial, do isolado. E outra coisa, às vezes a mudança pra melhor cobra mais. Aquele dia que você falou que a prova não estava boa, eu falei: “Nossa, será que eu vou ter que pensar nisso de novo?” (SR2)

Na fala de Anaís, verifico que a necessidade já apontada por essa participante em orientar o seu trabalho pelos tópicos gramaticais está também presente em sua proposta de elaboração de provas, pois argumenta que a referência dos tópicos gramaticais bem como da unidade a que se referem são essenciais para que possa se orientar e, por conseguinte, melhor avaliar o aluno. E nessa mesma sessão, Anaís cita também uma teoria do matemático John Nash para ressaltar a grande importância da colaboração para que cada indivíduo e a sociedade tenham a melhor produção possível:

Anaís: (...) até um tempo atrás se falava que se cada indivíduo desse o máximo de si, a sociedade prosperaria no limite máximo. Mas na realidade, essa teoria provou-se errada, porque na verdade (...)

Eu: Porque era só de si, não é?

Anaís: Exatamente, tem que partilhar com alguém (...) senão você não consegue o máximo. Isso, **matematicamente** provado. Até a matemática chegou nessa conclusão, então, precisa haver troca. (SR2)

Apesar das dificuldades que mencionamos no desenvolvimento do processo de reflexão e ensino crítico, acredito que todas nós possuímos a “abertura de espírito” (Dewey,

1953) necessária à formação crítica, pois estamos motivadas a repensar e discutir nossas ações com o grupo, e deste modo compartilhar e procurar, de maneira conjunta, solucionar nossas dificuldades, como demonstra o comentário de Anaís:

Anaís: Porque quando a gente se depara com uma situação que a gente costuma engessar, aí parece que a gente fica impotente. Quando, na verdade, você tem que ver como um desafio, e problematizar aquele desafio e ir atrás de conseguir resolver. Aí, eu acho que entra a figura da coordenação, dos plantões pedagógicos que têm que acontecer, da gente dividir experiências pra que essa reflexão não fique só comigo, mas seja socializada, porque com certeza não vai ser um aluno ou outro (com dificuldades de aprendizagem), vão ser vários. (SR4)

Esta motivação para problematizar ações é também ressaltada pelas professoras-participantes na SR7 ao analisarem a proposta de reflexão desenvolvida no grupo. Gabriela destaca o tipo de reflexão que haviam alcançado, as vantagens da relação teoria e prática em que se baseia este estudo e algumas mudanças que já podem ser notadas em suas ações e reflexões resultantes, dentre outros elementos, da participação neste estudo:

Gabriela: Não, eu acho que a gente atingiu a reflexão, não a crítica ainda, acho que a gente está assim (...) *on the way*. É legal porque as mudanças de comportamento aconteceram. Mesmo porque só o fato da gente querer participar da pesquisa já mostra que a gente estava querendo, que tem uma vontade de mudança, de crescimento. O que é interessante é que as discussões são pautadas na aula, então, a gente não fica só no texto, a gente sempre compara com a realidade, com as nossas aulas. Mesmo quando a gente não está assistindo, a gente compara com as aulas em geral, com a nossa prática em geral. Então é impossível, é inegável dizer que não teve uma mudança de comportamento. Mesmo que não tenha sido efetiva do ponto de vista político (conforme proposta da reflexão crítica) que a gente queria. Mas eu acho que só o fato da gente estar discutindo e querendo mudar, por exemplo, a Anaís ficou chateada de não ter discutido o assunto de o menino ser DJ aos doze anos de idade, só o fato de ela ficar angustiada já mostra que ela está preocupada com isso.

Eu: E que ela está consciente disso. Porque num outro momento talvez isso passasse despercebido.

Com base nessas falas, percebemos que embora notemos o desenvolvimento de nosso processo de formação ao longo desse estudo, destacamos também os limites de nossas ações e o que ainda precisa ser feito, mostrando, assim, que estamos conscientes de nossas responsabilidades nesse processo de formação. A mudança, contudo, como apresentei acima ao me referir ao estudo de Lessa (2003), consiste sempre em um desafio para o professor, e desse modo Gabriela e Anaís destacam:

Gabriela: É (...) e mudança, gente, é muito difícil. A gente não muda assim da água pro vinho, mesmo porque precisa de outras coisas pra mudar. Não é simplesmente

achar, “ah, nós vamos ter que ser críticos, acho que tudo é político e minha aula vai ser assim agora”. Não é assim. Existe um sistema todinho que delinea nosso trabalho, então, é muito difícil. Você tem que mudar um sistema inteiro (de ação e funcionamento). E a mudança é (...) gradual, não é rápida assim.

Anaís: É, sobre mudança, eu acho que em minha prática foi mais assim, em minha abordagem com os alunos que têm dificuldades, mas que você vê que o comprometimento do aluno está baixo. O aluno ainda não vê o porquê de estudar aquilo, então, ele não se compromete. Na sala de aula, ele é um aluno difícil de lidar, de desenvolver qualquer atividade porque ele começa a atrapalhar a aula. Então, eu já não vejo isso mais como o aluno problemático. Tem um por que e tem que ser pesquisado, tem que ir atrás. Então, eu acho que tem me ajudado a lidar com isso. (SR7)

É importante destacar, no entanto, que, ao trabalhar em equipe, o grupo percebe a mudança como desafiadora e processual, mas não como uma barreira intransponível, e como resultado disso, temos algumas propostas de mudanças feitas ao longo desse estudo. Tais mudanças serão apresentadas a seguir e categorizadas em dois grupos, o primeiro se refere às mudanças motivadas pelas reflexões sobre textos teóricos, e o segundo, às mudanças motivadas pela reflexão sobre os vídeos e diários de nossas aulas.

4.1 Mudanças motivadas pelas reflexões sobre textos teóricos

Como especifiquei no quadro apresentado no Capítulo I, as reflexões acerca do fazer docente neste estudo foram orientadas pela leitura de três textos teóricos: os Capítulos 5 e 6 do livro *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*, de Smyth (1991) e o texto de Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2001), intitulado “O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação”. Tais textos foram discutidos, principalmente, em três sessões reflexivas e suscitaram algumas propostas de reconstrução da ação (SMYTH, 1991), de nível técnico e também de nível crítico da prática docente e da prática escolar como um todo.

Denomino mudanças e/ou propostas de mudanças em nível técnico aquelas que se referem às sugestões de alterações em técnicas utilizadas para a realização das atividades da aula, ou seja, aquelas nas quais o foco se atém, principalmente, ao modo de realizar uma atividade, a fim de alcançar determinados objetivos. Como vimos, anteriormente, no nível técnico a preocupação se refere à eficiência na realização da atividade a fim de alcançar determinados objetivos (LIBERALI, 2004). Vejamos, então, um exemplo de proposta de mudança de nível técnico da SR1:

Gabriela: Foi a hora que eu falei que o texto interferiu na minha aula, porque quando eu li o texto, aí estava falando das escolhas e (...) de política pedagógica da escola, e da liberdade de ter escolha dos professores. Daí eu pensei, eu tenho essa liberdade. E aí pensei, de que jeito eu posso fazer os meninos trabalharem com uma coisa mais real pra eles ou mais lúdica? (...) já sei como é que eu vou fazer isso. Estou querendo que eles usem os verbos, eles vão escolher os verbos pelo menos, pra eu começar a atividade. Foi por isso que eu decidi fazê-los escrever no quadro os verbos que eles lembravam.

Nesse excerto, Gabriela afirma que suas escolhas na aula foram influenciadas pelo texto teórico que havíamos lido, e, apesar de refletir sobre a sua liberdade de escolha no centro de idiomas em que trabalhamos e a sua responsabilidade como formadora, as modificações que sugere para a sua aula se mantêm no nível técnico, pois, aparentemente, altera apenas a dinâmica da aula. Embora a professora busque uma alternativa para um uso mais real da língua e também por uma maior liberdade de escolha dos alunos, tais propostas se limitam à escolha dos verbos a serem usados, e, portanto, parecem manter o foco estrutural.

Esse fato pode resultar de sua preocupação em perceber a aplicação e eficácia de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua, e, assim, a estrutura pode lhe remeter a materialidade e concretude da língua. Com efeito, como vimos anteriormente, mesmo ciente de que ensinar língua passa pelo ensino de estrutura, inclusive na abordagem comunicativa, Gabriela não se sente confortável ao fazê-lo. E destaca que o trabalho com a estrutura da língua resulta de sua formação como aluna e da realidade do contexto em que se integra, no qual por restrição de tempo se faz necessário mostrar a estrutura da língua ao aluno.

A SR2 foi orientada pela discussão do texto teórico “Teachers as collaborative and critical learners” de Smyth (1991). Assim, embasando-nos na proposta de reflexão e reconstrução da ação apresentada nesse texto pelo autor, discutimos sobre um modo de não apenas repensar e transformar as nossas próprias práticas, mas de auxiliarmos as nossas outras colegas de trabalho, não participantes da pesquisa, a desenvolver a mesma prática. Tal reflexão fez com que retomássemos a proposta de coerência e qualidade de trabalho do centro de idiomas e também algumas dificuldades enfrentadas por algumas professoras de nossa equipe ao longo do semestre. E, como resultado dessa reflexão, Anaís sugere que coloquemos em nosso calendário escolar datas para realizar sessões reflexivas com toda a equipe. Com base nas falas de Anaís e Gabriela, novamente noto que elas vislumbram nas sessões reflexivas a possibilidade de auxiliar na formação docente de suas colegas e, desse modo, amenizar alguns conflitos internos:

Anaís: Nossa, o clima interno está muito ruim. Eu acho que se a gente propuser para a coordenação, essas reuniões, com leituras, e começar observações sistemáticas. Tudo bem que a gente vai continuar aqui (com as sessões da pesquisa), o nosso tempo. Quem sabe assim não seria uma semente (...)

Gabriela: Não, eu acho que a partir da nossa experiência, a gente poderia propor, e dizer que a gente viu muitos pontos positivos. Então, a gente gostaria de propor isso pro grupo inteiro, porque está sendo muito interessante pra nós. E que nós estamos argumentando de forma sincera, mas de forma a agregar.

Gabriela e Anaís percebem nesse contexto de pesquisa o ambiente colaborativo e de confiança, destacado por Osterman e Kottkamp (1993) como essencial para o desenvolvimento do processo de reflexão, pois Gabriela diz que argumentamos de modo sincero e para agregar, ou seja, temos por objetivo contribuir para a formação umas das outras. Por isso, na mesma sessão é feita outra proposta para envolver toda a equipe docente na proposta de ensino crítico que estávamos discutindo. Gabriela sugere que façamos a escolha de ao menos um tema crítico, concernente à nossa realidade escolar para ser trabalhado a cada ano com os alunos. E embora um tema ao ano possa nos parecer pouco, Gabriela justifica que essa seria uma forma de iniciar e também de poder orientar o trabalho na equipe:

Deixa só eu falar uma coisa, eu até escrevi aqui. Escrever objetivos para o ano e ter acompanhamento durante o ano, base teórica como apoio. Pode ser, por exemplo, o quê? Pode ser um dos vários problemas da escola, como disciplina, por exemplo. Então, o que a gente vai trabalhar esse ano? Porque não adianta começar a dar tiro pra tudo quanto é lado. É o que eu fiz no ano passado, comecei a dar tiro pra tudo quanto é lado, perdi o ano. (SR2)

Gabriela que inicialmente não parecia ver a aplicabilidade do ensino crítico, agora sugere que esse seja desenvolvido por toda a equipe. É claro que isso não significa que todas as suas dúvidas ou dificuldades tenham sido sanadas, mas que está disposta a trabalhar em equipe. E assim possamos orientar umas às outras na busca por uma perspectiva de ensino mais crítico. E isso consiste num grande passo em sua formação, pois acredito que sempre teremos desafios em nosso contexto de atuação, mas se estivermos dispostas a trabalhar colaborativamente por nossa formação, podemos minimizá-los, crescer profissionalmente, e ter uma educação mais justa e igualitária.

Na SR4, ao discutir o segundo texto “Developing and sustaining the critical” de Smyth (1991), ressaltamos a importância de conhecer a realidade social, cultural e pessoal na qual se insere cada aluno, a fim de desenvolver uma abordagem de ensino mais eficaz e melhor atender às necessidades dos alunos. Neste intuito, apontamos a importância de buscarmos

meios mais rápidos de desvelar tal realidade, surgindo, assim, a proposta de criarmos um formulário a ser preenchido pela família no momento da matrícula do aluno. Nesse formulário seriam requisitados dados pessoais do aluno, tais como: informações sobre moradia e saúde, se faz ou já fez acompanhamento psicológico; o grau de parentesco dos responsáveis etc. O objetivo desse formulário consiste, então, numa tentativa de obter maiores informações sobre os nossos alunos, pois como destaca Anaís:

A gente conhece o aluno no período de aula. E vai desvelando a história dele a partir do que ele vai falando em sala. Neste ponto, eu acho que não é a gente falar tanto de contexto social, mas eles falarem deles. Pois falar de contexto social, a partir do que eles falam deles mesmos é vital, porque é pela conversa que a gente tem que a gente conhece o aluno. Então, é essa (...) abordagem (histórias pessoais) que sempre faz com que os alunos compartilhem, acho que é por isso que eu falo tantas histórias, e quero que eles falem de histórias.

A proposta de uso deste formulário ainda não foi implementada exatamente da maneira que foi sugerida pela equipe, pois, ao ser repassarmos a ideia à coordenação e à equipe administrativa, vários elementos foram ponderados. Dispomos, por exemplo, de um sistema de matrícula bastante burocrático, o que o torna, por vezes, um pouco lento e o acréscimo desse formulário poderia acarretar maior morosidade no processo de atendimento aos pais. Contudo, cientes da importância de dispormos de tais informações, nós, professores e coordenação, tomamos a decisão de fazer uso dos formulários de avaliação psicológica e de saúde utilizados pela escola de ensino regular de nossa instituição, e no caso de alunos de fora da escola, recorrer à família.

Neste intuito de melhor conhecermos os nossos alunos, desde agosto de 2008, sistematizamos também procedimentos de ligações e contatos com as famílias, a fim de melhor acompanharmos o desenvolvimento de nossos alunos ao longo do curso e de melhor atendermos às suas necessidades. É importante esclarecer que trabalhamos em uma instituição que possui uma escola regular de ensino fundamental e médio e também um centro de idiomas, e em virtude disso é que conseguimos ter acesso às fichas dos alunos já requisitadas pela escola regular. Ao analisar os dados desta pesquisa, acredito que as sessões reflexivas realizadas consistiram em um rico momento para a nossa formação, pois problematizamos assuntos dos mais diversos contextos escolares. Tais discussões fortaleceram as propostas de mudanças que fizemos à coordenação do centro de idiomas em que atuamos, de forma que algumas delas já estão sendo implementadas.

A leitura de textos teóricos motivou também a discussão de outros assuntos referentes à organização dos cursos, horários de aulas do centro de idiomas etc. Ainda na SR4, por exemplo, ao ler a respeito do papel do professor técnico e do reflexivo, começamos a questionar nossa postura e responsabilidades mediante situações que estávamos vivenciando.

(...) achei interessante esta questão do professor técnico colocar: “Tenho um problema, esse é o problema, a gente tem que eliminar o problema ou simplesmente conviver com o problema”, e o professor reflexivo não. Ele tem que estar sempre, não só enxergando o exterior, mas tentando saber o que é que está se passando com o aluno pra poder colocar os problemas e tentar enxergar os problemas. (SR4)

Embasadas nessa reflexão, discutimos na SR4 assuntos como a idade mínima para que a criança pudesse iniciar o nosso curso e também a duração de cinquenta minutos das aulas de todos os cursos para as crianças até o 5º ano. Nessa época, março de 2009, as turmas de iniciantes no curso de inglês eram organizadas conforme esta tabela:

Série escolar/faixa etária	Duração da aula
1º e 2º ano/crianças	50min.
3º ao 5º ano/crianças	50min.
6º e 7º ano/pré-adolescentes	1h40
8º e 9º ano/adolescentes	1h40
A partir do Ensino-Médio/jovens e adultos	1h40

Na SR4, discutimos sobre algumas dificuldades enfrentadas com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, aceitos no curso de línguas, e que ainda estavam em período de alfabetização na língua materna. Ponderamos que, embora o livro didático adotado para o nível desses alunos tenha o enfoque na produção oral do aluno, o livro de atividades que acompanha o livro-texto já exigia deles produção escrita. Por isso, nas sessões reflexivas e nas reuniões pedagógicas da escola várias propostas foram levantadas, tais como: a retirada do livro de atividades, o trabalho com projetos, a matrícula de alunos a partir do segundo ano, dentre outras. E, por fim, tendo em vista a boa aceitação e a qualidade do material adotado, que é baseado no trabalho com histórias; o bom desenvolvimento dos alunos no curso; e o custo benefício do material, optamos por direcionar o curso apenas aos alunos que estão cursando o segundo ano do Ensino Fundamental I, que, estando semi-alfabetizados, apresentavam bom aproveitamento no curso.

A referência ao tempo das aulas dos cursos para crianças é também feita na SR4, em que apontamos a necessidade de ampliação do período de duração das aulas, ressaltando sua influência na organização e produtividade da aula e dos alunos:

Eu: Eu digo de horário das turmas de crianças. A gente está impondo porque é satisfatório aos pais, mas uma tortura pras crianças.

Gabriela: Sabe o que eu acho?

Eu: Eles saem às 6h. Pra vir de lá até aqui, comer e entrar 6h10.

Anaís: E ir ao banheiro e tomar água.

Eu: Aí, a gente não quer entrar na sala com o menino cheio de comida, caindo comida em cima de tudo. A gente conversa pra poder tentar não comer, mas (...).

Gabriela: O que eu acho, a gente deve começar a escrever isso, colocar num texto e já preparar esse texto pra dar para os pais no final do ano, do semestre.

Anaís: Já com esse novo horário. De 6h20 as 7h10, e adulto começando 7h20.

Analisando nossas fala, vejo que há um consenso entre nós sobre a necessidade de mudança no horário do curso de crianças. No entanto, tal sugestão ainda não foi implementada, mas consta da pauta de medidas e propostas para o centro de idiomas a serem retomadas e reavaliadas para o ano de 2011. Gostaria de destacar, por fim, que mesmo nas sessões reflexivas orientadas pela discussão de textos teóricos, como pudemos perceber nas propostas de mudanças citadas, sempre relacionávamos a teoria com as nossas práticas de sala de aula e institucionais. E assim, as propostas de reconstrução de ações eram formuladas para todo o nosso contexto educacional. Logo, não entendemos teoria e prática como elementos dissociados neste estudo, do mesmo modo que não percebemos o nosso trabalho como restrito à sala de aula.

Tal entendimento é reforçado por Gabriela na SR2 ao justificar a orientação dada ao nosso procedimento de reflexão naquela sessão, o qual não se restringiu ao texto, pois a teoria era, a todo momento, relacionada com algo de nossa prática, e, portanto, resultaram em propostas de mudanças que não se restringem apenas à sala de aula. E, por isso, Gabriela argumenta que nossa reflexão teve tal direcionamento “porque o nosso trabalho não é só a sala de aula, (então) a gente começou a discutir a instituição”.

Ao refletir acerca das propostas de mudanças aqui apresentadas, segundo as categorias de Van Manen (1997 apud LIBERALI, 2004), acredito que elas não tenham se restringido ao nível técnico, pois não tratamos apenas de procedimentos ou metodologias de sala de aula. Contudo, não acredito também que tenhamos atingido o nível crítico, pois embora estivéssemos em busca de autonomia e emancipação de nossas escolhas e ações, e para isso tenhamos ponderado os nossos objetivos e experiências profissionais, não alcançamos a

realização de ações preocupadas com a justiça e a igualdade tendo em vista um contexto histórico-social mais amplo.

4.2 Mudanças motivadas pela reflexão sobre os vídeos e diários de nossas aulas

Como mencionei anteriormente as sessões de reflexão realizadas nesse estudo foram orientadas por leituras de textos teóricos e também pela observação e discussão dos vídeos e diários de nossas aulas, a fim de analisarmos criticamente a nossa ação pedagógica docente e repensarmos e/ou problematizarmos nossas práticas. Nessas sessões, nossas aulas eram colaborativamente analisadas pelo grupo, pois, assim como Pimenta (2002, p. 26, grifo no original), entendo que a “prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem*”. Prática essa que possui um relevante papel no processo de conscientização e formação docente e, por conseguinte, na orientação das mudanças educacionais e institucionais, pois se origina e se baseia nas necessidades de seus agentes. Com base nessa orientação colaborativa de reflexão, apresento a seguir algumas propostas de mudanças que sugerimos ao longo desse estudo.

Algumas sessões reflexivas motivadas pela discussão dos vídeos e seus respectivos diários de aula parecem propiciar uma discussão de característica mais técnica. Na SR1 e na SR3, em que discutimos a primeira aula de Gabriela e a minha as reflexões enfatizam, principalmente, a reelaboração de elementos técnicos da aula. Um exemplo foi uma atividade que Gabriela havia realizado em sala acerca da forma do verbo na 3ª pessoa do singular do presente simples. Nessa atividade, inicialmente, cada aluno havia escreveu um verbo no quadro, e então a fim de conferir a sua forma escrita na terceira pessoa, Gabriela organizou no quadro três grupos de terminações (-s, -es e -ies), e assim ia questionando aos alunos em que grupo ficaria cada verbo que eles haviam escrito. Ao pensarmos sobre a dinâmica da atividade, propomos:

Gabriela: Ou senão, agora que me ocorreu aqui (...) ao invés de eu fazer aquilo (pedir todos os exemplos aos alunos), eu podia pedir a um aluno pelo menos alguns exemplos (...) e eu desse um ou dois. E a outra turma escrevesse no quadro. Porque eu acho que ficaria mais *involving*. Já que eu estava pensando nisso, em passar pra eles a bola quando eu estava preparando a aula, assim teria ficado mais *free* ainda.

Anaís: É, teria que ser assim *three groups* e cada group seria *responsible for one calling*. Aí no final, *check which one is right, which one is wrong*.

Eu: (...) ou então os três grupos faziam e depois só recontavam.

Gabriela: É, ficaria mais interessante, porque ficaria mais interativo, um aluno seria o secretário de cada grupo, de cada coluna. Eles iam lá organizavam e depois eu só checava. Era mais rápido, eu ganhava mais tempo. (SR1)

Noto, assim, que na SR1, conforme exemplo acima, assim como na SR3, em que são feitas propostas tais como o uso do dicionário em uma atividade de vocabulário e o uso da estratégia de discussão em pares antes da discussão em grupo, as sugestões de mudanças nas aulas se mantêm mais no nível técnico, ou seja, em aspectos referentes à operacionalização das atividades.

Outro exemplo desse tipo de proposta de mudança pode ser encontrado na SR3, ao tratarmos da negociação dos turnos de fala no decorrer de minha aula. Acerca do vídeo de minha 1ª aula, Gabriela e Anaís ressaltam que pareço centralizar em mim o desenvolvimento e orientação de todas as atividades da aula, e assim sugerem que eu divida mais tais responsabilidades com os alunos; a fim de que se sintam mais autônomos e responsáveis por seu processo de aprendizagem. Notamos, assim, que, embora essa proposta se baseie numa observação técnica, ela apresenta um traço mais crítico, ao fazer referência à importância de auxiliar o aluno a se tornar mais autônomo e a compreender seu papel de agente no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Com base na observação das ações umas das outras, procuramos propor mudanças que pudessem contribuir para a nossa prática pedagógica e nossa formação. Eu, por exemplo, na busca por uma melhor negociação dos turnos de fala em sala, alterei o modo de fazer correção de tarefas de casa. Assim, nomeei alguns alunos como assistentes para cada aula, e esses eram responsáveis pela correção de tarefas e avaliação diária da turma nos seguintes critérios: disciplina, participação e uso de inglês em sala de aula. E, assim, na SR8 relato o resultado positivo de tal experiência:

Não, mas isso na verdade só facilita porque ficava tudo centralizado em mim. Você precisa ver a diferença de ter assistentes corrigindo tarefa. Uma organização e concentração que eu nunca vi na minha vida. Eu estou fazendo isso tem um mês, tem um mês que eu vejo resultado na correção, eu vejo todo mundo atento. O que é feito exatamente do mesmo jeito que eu fazia, só que a diferença é que, agora, é responsabilidade deles. Outra coisa que os assistentes fazem é avaliar *discipline, participation and use of English* de cada aluno e eu anoto e digo a eles se concordo ou discordo da nota. Isso fez com que a participação melhorasse uns 50 por cento.

Essa prática foi bem aceita pelos alunos, e eles realmente assumiram a responsabilidade por tal tarefa de modo que, por vezes, rejeitaram a minha intervenção. Nos comentários a seguir, notamos também que tal estratégia me auxiliou na negociação de poder em sala de aula e serviu de estímulo para Gabriela:

Eu: E eles estão adorando ser os assistentes, adoram a responsabilidade de estar lá corrigindo tarefa. Tanto que da primeira vez que eu fiz isso, eu fiquei mais próxima, e interfiri, aí um aluno falou assim, “*excuse me, teacher*”.

Anaís: Ótimo!

Eu: Agora eu só falo assim: “*OK, so check pronunciation*”, se leu o exercício errado. Aí se ele não dá conta, eu falo, mas tem sido bem legal. E é um momento em que as coisas estão com eles.

Gabriela: Aí, ótimo! Vou tentar fazer isso segunda-feira. (SR8)

Também na SR8, ao analisar o vídeo de minha 2ª aula, Gabriela e Anaís fazem algumas sugestões acerca de procedimentos e elementos da aula, tais como a disposição das carteiras dos alunos e da minha, e a negociação de turnos de fala. Ao tratar desses aspectos, no entanto, as considerações das participantes são feitas com a intenção de conferir maior autonomia e agência ao aluno em seu processo de aprendizagem. Logo, acreditamos que nesse, assim como em outros momentos, as participantes extrapolam a reflexão técnica.

É importante lembrar que a reflexão crítica abrange a reflexão técnica e a prática, como destaca Liberali (2004), logo a ocorrência de mais de um tipo de reflexão acerca de um mesmo elemento já podia ser esperado. Vejamos os comentários das participantes na SR8, ao discutirem sobre uma atividade em que peço aos alunos que escolham dois adjetivos para definir os adolescentes atualmente. E que relatem, posteriormente, as suas opiniões ao grupo. Embora eu tenha tentado dar mais liberdade aos meus alunos, Anaís pondera que continuo ecoando a fala dos alunos quando eles falam baixo demais, e isso contribuiria para que o grupo não se atentasse para a fala do colega, mas apenas a minha já que eu repetiria o que ele havia dito:

Anaís: É, eu acho que você tem que cada vez mais sair de cena. Então, uma sugestão que eu acho que evitaria que você tivesse que ecoar o aluno, era eles irem falando ou irem simplesmente escrevendo no quadro. Aí, de repente, trabalharia até *spelling*, e depois com os adjetivos no quadro (...) (faria correção) “*OK, who wrote this?*” Aí eles falariam, e você perguntaria: “*Why? Why are people like this today?*” Porque aí ao invés de *instruct*: “*now you have to justify why you think tararam*” (isso). E às vezes eles nem entenderam ainda o que era o adjetivo. Então, sempre jogar muito mais para o aluno e pedir pro aluno. Outra coisa que eu acho legal é ir ao quadro, levantar, você ficar no mesmo nível deles. Todo mundo em pé, aí depois, quando sentar, fazer um círculo fechado e você na cadeirinha com eles. Mas não você na frente, e eles no semicírculo olhando pra você. Mas você no mesmo nível deles, porque aí eles se sentem mais responsáveis. Essas foram as estratégias que eu fui usando e que eu acho que funcionaram para os alunos não ficarem esperando tanto.

Gabriela: Eu nem digo responsáveis, eu acho que eles se sentem parte.

Anaís: Eu digo responsáveis nesse sentido, porque eu sou parte tanto quanto as outras pessoas, eu vou ter que me fazer entendido aqui. E os outros vão ter que me entender porque a professora não vai repetir o que eu vou falar, então, é uma coisa que eu acho que a gente deve se policiar.

Com base na fala de Anaís, percebo que embora eu visasse à construção da autonomia de meus alunos, de maneira inconsciente, ou por uma prática naturalizada em sala de aula eu tolhia a sua liberdade de fala, e, por conseguinte, a sua agência e poder em sala de aula. Prática essa que eu não seria capaz de problematizar sem a colaboração de Anaís, já que não era perceptível para mim. Por isso, reforço novamente a importância da colaboração no processo de reflexão e formação docente.

A crescente presença de elementos referentes à reflexão crítica e também de propostas de caráter crítico de reconstrução da ação nas sessões reflexivas realizadas me levam a acreditar que este estudo tenha colaborado no desenvolvimento do nosso processo de reflexão crítica. Como vimos, em alguns exemplos retirados da SR1, SR3 e SR8, o processo de reflexão crítica e as propostas de mudança que fizemos parecem se fortalecer com as teorias discutidas e ampliar seu escopo de ação ao longo deste estudo, de modo que as propostas feitas pelo grupo não se restrinjam mais ao contexto da sala de aula, mas alcancem a instituição como um todo. Vejamos, a seguir, algumas dessas outras propostas.

Na SR1, em que foi discutida a 1ª aula de Gabriela, já apresentamos algumas propostas de mudança. É importante ressaltar que até esse momento as participantes ainda não haviam lido nenhum texto sobre a proposta de reflexão crítica, sob minha orientação. Logo, as propostas de mudanças suscitadas ou análise crítica de seu contexto, até esse momento, estão embasadas nos conhecimentos e teorias prévias das participantes, e, portanto, termos técnicos tais como confronto, reconstrução, dentre outros que podemos perceber a partir da SR2, ainda não são aqui encontrados. Na SR1, Gabriela resalta a importância de compreender, definir e desenvolver o papel social da escola ao descrever o trabalho social esporádico feito na instituição com os alunos. E, por isso, Gabriela sugere que, como mencionei anteriormente, seja criada uma proposta de temas a serem discutidos em cada nível do curso de inglês, para que o trabalho tenha uma continuidade, pois do contrário

fica como campanha, e campanha não educa ninguém. O que eu cobro é o que eu faço, faço um semestre não faço no outro, depois daí três semestres faço de novo. A escola tinha que ter uma coisa, igual a revista, ela começa com a turma dela e as outras turmas vão participando daquela revista. E além da revista virtual ter os murais, um painel, um painel eletrônico da escola. Pra escola ser conhecida também por isso, o papel social da escola, e também tem muito a ver com a filosofia da escola. E eu acho que assim (...) as pessoas que trabalham lá tem essa (...) essa veia

mesmo, acho que o que está faltando mais na gente é organização pra ação mesmo. Não é nem vontade (...) é organização pra agir, talvez (...)

Eu: É um trabalho gigante, mas eu penso assim, se a cada semestre a gente organizasse um projeto (...)

Gabriela: Um tema.

Eu: Um ou dois temas, não sei, seriam coisas que a gente ia tentar trabalhar com a turma.

Anaís: Podia ser conforme o conteúdo trabalhado, ter projetos praqueles níveis.

E ainda neste intuito de desenvolver um trabalho baseado em temas com os alunos dos cursos de línguas, que sejam planejados conforme proposta de formação do aluno e tenha uma proposta de continuidade, Gabriela sugere a criação de um portal eletrônico para o centro de idiomas, no qual os trabalhos e pesquisas dos alunos possam ser divulgados e tenham maior alcance social. Desse modo, noto que Gabriela ressalta o papel social de formação da escola e se preocupa que tal ação formadora não se restrinja ao ambiente escolar, atingindo assim a sociedade como um todo, visão essa que se coaduna com a proposta crítica de ensino. Essa proposta, embora aceita pela coordenação, não tinha como ser viabilizada na época por não termos um profissional disponível para realizar o trabalho de digitalizar os documentos e de publicá-los no site da escola.

Contudo, no segundo semestre do ano de 2009, após reivindicação da coordenação à direção da instituição em que trabalhamos, foi autorizada a contratação de um profissional da área de informática para o centro de idiomas. Ele, então, iniciou a criação do portal do centro de idiomas e a implementação do projeto de divulgação dos trabalhos dos alunos. É importante, ressaltar, no entanto, que até o momento os temas a serem abordados em cada nível ainda não foram estabelecidos e o trabalho vem sendo desenvolvido, mas não em caráter sistemático e com o uso temas variados, conforme proposta de cada professora.

Já na SR7, ao tratar sobre o desenvolvimento da proposta crítica de ensino, destacamos algumas dificuldades, como, por exemplo, o desafio de lidar com alguns eventos críticos ocorridos em sala de aula bem como o da abordagem de temas críticos em turmas de nível iniciante, como nesse excerto em que discutíamos sobre o vocabulário de família:

Gabriela: A menina perguntou: *Teacher*, como é que é padrasto?

Eu: Aí eu fico pensando se a gente fosse (...) a gente deve ou não discutir isso (arranjos familiares) com menino dessa idade (10 anos)? E sabendo que aí é abrir mão de língua porque, por exemplo, isso foi no nível 1.

Em resposta a essa dúvida sobre a abordagem de temas críticos em determinadas idades, Anaís emite um parecer favorável ao uso da proposta crítica de ensino independente da idade e nível, e aponta algumas sugestões para se desenvolver este trabalho em turmas de nível iniciantes, ou seja, pouco fluentes linguisticamente:

Anaís: Ah, eu sou partidária (...) (de tentar desenvolver a proposta crítica e abordar o assunto). Tem uma dinâmica que é a seguinte, essa surgiu lá na matéria da faculdade, você pega um monte de mulheres de tudo quanto é cor, tudo quanto é idade, etnia, homens e aí (...) eu não sei se eles já aparecem juntos. Assim, de cores diferentes, de idades completamente diversas, e fala que são casais, são todos casais. Pensem: Qual é a família deles? Qual é a história deles? Pra desnaturalizar.

Eu: É, mas seria mais legal se tivesse separado pra eles montarem a família. Pra ver de que jeito que eles iam juntar.

Gabriela: Eu não entendi. Tudo junto ou já tem os pares?

Anaís: Eu acho que eles juntam, mas são uns casais, assim que não dá pra ficar bonitinho.

Gabriela: Agora que eu estou entendendo, você põe um monte de gente lá?

Anaís: Não dá pra ficar Brad Pitt com Angelina Jolie. Vai ter o Brad Pitt com outras pessoas. Eu acho que de alguma forma fica problematizado, assim, idades diferentes, etnias diferentes, pessoas do mesmo sexo. Ah, eu acho que é o seguinte, são dois grupos, esses são pares desses, quem são os pares, entendeu?

Eu: E eles montam os pares pelas expectativas deles, pela ideia que eles têm de família?

Anaís: Sim, mas não tem como ter par, entendeu?

Eu: Ah, ainda assim, vai ser complicado, vai por em questão o que eles entendem de família. Nossa, vou fazer isso.

Anaís apresenta, assim, uma proposta de ação a fim de auxiliar a solucionar uma dificuldade que tivemos em sala e também ao pensar sobre a proposta crítica de ensino. E, desse modo, percebemos que o ensino crítico não consiste apenas na discussão de temas críticos em sala de aula, e que, nesse caso, a apresentação de diferentes arranjos familiares ao apresentar o vocabulário de família já contribuiria para que o aluno tivesse uma visão menos estereotipada de sociedade. É compreensível que por tarefas e exigências diversas do contexto escolar, por vezes, alguns eventos críticos poderão não ser problematizados. Assim, dependendo do caso, o professor daria apenas a resposta em inglês ao aluno, *stepfather*, mas acredito que o que precisamos ter em mente é que a escola é um espaço para a promoção da igualdade e para a emancipação, logo é necessário que problematizemos nossa realidade, caso contrário, nos tornamos meros transmissores de conhecimento e não formadores.

Na SR7, analisamos também a segunda aula de Anaís e apresentamos algumas propostas de mudança. Essa aula foi ministrada para um grupo de alunos do ensino médio e de adultos que estavam cursando o nível intermediário, e se baseou na discussão de alguns temas críticos abordados no filme “Sem reservas”, de 2007, dirigido por Scott Hicks, cuja sinopse é:

“Sem Reservas” conta a história de Kate Armstrong (Catherine Zeta-Jones), uma chefe de cozinha que vive sua vida apenas para seu trabalho no restaurante *Greenwich Village*, com uma intensidade que intimida todos a sua volta. Sua chefe, Paula (Patricia Clarkson), acredita que Kate é muito séria, incapaz de expressar seus verdadeiros sentimentos afetivos por alguém. Quando sua irmã morre num acidente de carro, sua sobrinha, Zoe (Abigail Breslin), inesperadamente vai viver com tia. A relação das duas é inicialmente complicada, pois Kate não tem muito tempo para a pequena sobrinha, que por sua vez está deprimida com a morte da mãe. Tudo piora quando Paula admite um "parceiro" para Kate no trabalho, o chefe Nicholas Palmer (Aaron Eckhart). Com o tempo, Kate descobre o amor pela sobrinha, uma relação crescente, e também nutre uma paixão por Nick. Juntos, eles desenvolvem uma linda e meiga história de romance. (disponível em: <www.wikipedia.com.br>. Acesso em: 8 jun.2010.)

Com base nesse filme, Anaís discute com seus alunos assuntos como maternidade e trabalho, criação de filhos, cuidados com a criança, aparência física, arranjos familiares e família. E, embora possamos perceber o desenvolvimento da proposta crítica de ensino, pois a professora-participante problematiza questões pessoais e sociais em sala, na SR7, ao analisar sua aula, Anaís vai além e apresenta uma proposta de mudança em sua ação ao dialogar com Gabriela:

Anaís: Aí, já estou aqui no que eu faria diferente, bem, a questão de passar o vídeo, de ir atrás das instituições, (...) foram exatamente essas duas coisas que faltaram mesmo: a gente fazer um levantamento da nossa situação e da necessidade desse serviço caso ele não exista aqui.

Gabriela: Que serviço?

Anaís: De apoio às pessoas que têm que acolher algum membro familiar, órfão, se tem algum conselho tutelar, algum serviço de auxílio a pessoas que têm que acolher em casa. E aí? Alguém que nunca cuidou, e aí tem que cuidar (...). Quem auxilia?

Nesse momento, Anaís então, não apenas problematiza, mas propõe mudanças para a sua própria prática, o que, como vimos anteriormente, consiste num grande desafio para o professor. E pela importância desse fato, decidi apresentar tais dados, embora a filmagem dessa aula tenha apresentado problemas de áudio, o que inviabilizou que eu citasse trechos da mesma. Contudo, como eu havia assistido à aula ao realizar a filmagem e por acreditar na importância da reflexão realizada a partir dela, decidi usá-la na pesquisa, priorizando o uso

das transcrições dos dados de discussão da aula feito na SR7, pois creio que essa tenha sido um importante momento na formação de Anaís. E ao pensar sobre esse processo de formação e na relevância da pesquisa em sua formação as participantes dizem no QF:

Gabriela: Participar de discussões pedagógicas transfere o professor do papel solitário em que ele se sente o maior responsável pelos ganhos ou não dos alunos para uma posição de partilha e cooperação. Minhas vitórias e derrotas de sala de aula eram levadas para a discussão. Muitas vezes achava resposta ou alguma indicação de resposta com a ajuda das colegas ou mesmo durante minha elaboração verbal, quando os *insights* iam surgindo.

Anaís: Senti-me muito aliviada, confortável, revigorada em saber que éramos capazes de idealizar e de fato construir algo em conjunto, ao invés de só repetir o discurso rápido, conciso, surrado e simplista da sala dos professores. Era só uma questão de sistematização e criação desse espaço ainda inexistente na nossa escola.

Desse modo, percebo que as sessões propiciaram às participantes um momento de análise e reflexão de suas práticas pedagógicas. E ao pensar sobre as mudanças que puderam perceber em seus conceitos e em suas ações pedagógicas após a pesquisa tanto Gabriela quanto Anaís afirmam que essa apenas reforçou seu entendimento sobre a importância da reflexão e da consciência sobre o fazer docente. Vejamos a fala de Gabriela:

A pesquisa só confirmou e acentuou o valor que sempre vi na reflexão para uma prática mais consciente. (...) Terminei esta pesquisa sobre reflexão crítica com o sentimento de que algo mais ainda era necessário, mas também com a certeza de que não encontraremos todas as respostas para tudo de uma vez. Talvez a beleza do professorado seja justamente a busca constante por maneiras novas e eficazes de fazer coisas corriqueiras. Uma busca constante pela plenitude de sua prática em que a interação docente-discente seja repleta de respeito, responsabilidade, dedicação e porque não, alegria a amor em prol da aquisição do conhecimento.

É importante também mencionar que a divisão das propostas de mudança em dois grupos feita neste capítulo, ou seja, mudanças motivadas pelas reflexões sobre textos teóricos e mudanças motivadas pelas reflexões sobre os vídeos e diários de nossas aulas, é meramente didática para fins de organização do trabalho. Tal agrupamento prevê, como já dissemos, o enfoque em dois grupos de elementos motivadores, os textos teóricos e os vídeos e diários de aulas, os quais podem vir a remeter o leitor a uma ideia de separação entre teoria e prática. Por isso, é necessário ressaltar que essa categorização se deve apenas a uma tentativa de organização dos dados e não subentende, de modo algum, a separação entre teoria e prática. Tal separação seria totalmente contraditória com a proposta deste estudo, uma vez que se orienta pelo entendimento da indissociabilidade desses dois elementos. Exemplo disso está no modo de organização desse trabalho, em que a teoria e os dados coletados durante pesquisa são conjugados em todos os capítulos.

Ainda no que se refere à teoria e prática como elementos propiciadores de reflexão crítica e mudança da prática docente, percebo que tanto as sessões baseadas nos vídeos das aulas quanto as de textos teóricos parecem motivar propostas técnicas e críticas de mudanças. As propostas técnicas, como vimos, também contribuem bastante para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica. Na SR5, por exemplo, sessão baseada principalmente na discussão da aula de P2, as propostas de mudanças se referem às técnicas utilizadas pela professora-participante. Assim, são apresentadas propostas, tais como a mudança do posicionamento dos alunos em sala e o uso de atividades escritas que auxiliassem no desenvolvimento da aula. Por outro lado, há também nesta sessão valiosos momentos de reflexão crítica acerca das teorias de ensino aprendizagem de línguas e de formação de professores, conforme mencionado no Capítulo II, e dos diversos elementos envolvidos no processo de mudança e seus riscos. Sobre o último, dizem as participantes:

Gabriela: Porque eu acho que isso reflete e traduz mudanças de hábitos, de cultura e isso é muito (...) acho que demorado até. Porque você reflete, você pensa, você até aceita que alguma coisa (...)

Anaís: Eu acho também que demanda tempo e que os professores se abarrotam de coisas pra fazer e não têm tempo de desenvolver uma análise sobre a sua própria prática. Então, são raríssimos os momentos em que a gente senta e compartilha coisas, e vamos fazer coisas diferentes, vamos pensar o que é que deu certo ou errado. Há um espaço pra avaliação da prática reduzidíssimo. Então, como você vai querer implantar mudanças se não existe esse espaço?

Gabriela: Além disso, também existe certo medo, um receio de mudança, então você é abarrotada de serviço, às vezes, nenhum apoio de colega ou da coordenação, falta até mesmo de tempo.

Por fim, vemos que as propostas de mudanças englobam elementos de diversos âmbitos do contexto educacional, tratando assim de elementos organizacionais dos cursos do centro de idiomas em que lecionamos, tais como duração das aulas, faixa etária de alunos para cada curso, conforme metodologia e material adotado em cada um etc. Assim, embora tais mudanças ainda não assumam o caráter político da proposta de reflexão crítica, acredito que elas representam um grande passo rumo a tal entendimento.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância da pesquisa no processo de formação de professores (GIROUX, 1997; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006), iniciei esse estudo com base em uma proposta de pesquisa colaborativa a fim de que esse fosse para o nosso grupo um “espaço para reflexão, para crítica e para negociação sobre as práticas discursivas da sala de aula e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes” (MAGALHÃES, 2002, p. 48). Logo, o objetivo central desse trabalho consistia na formação de suas participantes, pois como disse na introdução, essa pesquisa foi motivada por uma necessidade comum ao grupo, ou seja, a necessidade de formação para atuar em um contexto que tínhamos liberdade para fazer escolhas pedagógicas e participávamos de todas as decisões escolares.

Na busca por essa formação, embasei esse estudo na proposta de reflexão crítica de Smyth (1991). Para o autor, refletir criticamente significa ver o ensino como historicamente situado e assim problematizar suas práticas e estruturas de modo a compreender tal realidade e a traçar novos cursos de ação. Logo, tenho a reflexão crítica, nesse estudo, como um instrumento de formação docente na busca por uma maior conscientização e autonomia de nosso grupo. Orientada, portanto, por essa proposta de reflexão, que subentende quatro ações para se analisar a prática docente, com seus respectivos questionamentos: o descrever (Quais são as minhas práticas?), o informar (Quais teorias estão expressas em minhas práticas?), o confrontar (Quais as causas ou influências dessas práticas?) e o reconstruir (Como posso mudar?), propus ao longo desse estudo três perguntas de pesquisa:

a- Quais as concepções de língua e ensino reveladas pelas nossas escolhas pedagógicas?

b- É possível identificar mudanças em nosso processo de reflexão crítica, tendo em vista os estágios propostos por Smyth (1991)? Quais? E o que propiciou tais mudanças?

c- Qual a contribuição do trabalho colaborativo em nosso processo de reflexão crítica e de formação?

A primeira pergunta foi proposta a fim de que pudéssemos pensar acerca de teorias que subjazem a nossa prática docente, pois tendo em vista os diversos elementos e teorias que a orientam, a reflexão sobre língua e ensino poderia se constituir num reconhecimento inicial de tais concepções. Ao fazer essa análise no Capítulo II, percebi que a prática de Gabriela é

orientada, principalmente, por uma proposta comunicativa de ensino, já que tanto nos vídeos de suas aulas quanto nas sessões reflexivas ela ressalta a sua preocupação em propiciar aos seus alunos um contexto de interação por meio de um uso de língua real e significativo. Logo, conforme tal abordagem de ensino, para Gabriela a língua é entendida como instrumento de interação social. E nesse contexto de ensino, novas realidades seriam apresentadas aos alunos. Contudo, como mencionado anteriormente, ensinar ultrapassa a apresentação de realidades, pois requer que se instigue a curiosidade dos alunos, a fim de que possuam uma inquietação indagadora (FREIRE, 2007).

Nas concepções de ensino apresentadas por Anaís e por mim, noto que nessas há elementos relativos às concepções comunicativa e crítica de ensino. Ao mesmo tempo em que apresentamos um entendimento de língua como instrumento de comunicação, acrescentamos que ela é também um instrumento de negociação e construção de sentidos, sendo, portanto, entendida como um instrumento de poder. Assim, acredito que a língua não seja por nós entendida como neutra ou apolítica, mas como um instrumento de ação social. Tal entendimento, pertinente à proposta crítica, é também ressaltado em nossas propostas apresentadas nas sessões de reflexão realizadas ao longo desse estudo, tais como: a leitura crítica para a formação de novos discursos; a problematização de questões socialmente naturalizadas; a formação de cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades e direitos para que assim sejam autônomos; e a ressignificação identitária.

É importante ainda lembrar que a análise de nossas concepções de língua e ensino tinha como objetivo auxiliar em nosso processo de reflexão crítica desenvolvido neste estudo, contribuindo, assim, para o nosso processo de formação de modo que conhecendo os elementos determinantes de nossa prática, pudéssemos ter em tal entendimento um instrumento para a transformação e melhoria de nossa ação pedagógica. Logo, não pretendia aqui simplesmente enquadrar nossas ações docentes em determinada categoria de estudo de língua ou ensino, mas desenvolver a reflexão acerca das teorias expressas em nossa prática, conforme proposta do estágio “informar” (SMYTH, 1991).

Com base nessa proposta de reflexão crítica como instrumento de formação docente, tracei no Capítulo III um breve percurso da perspectiva crítica no contexto educacional, a fim de situar esse estudo na área de formação de professores e responder à segunda pergunta de pesquisa: É possível identificar mudanças em nosso processo de reflexão crítica, tendo em vista os estágios propostos por Smyth (1991)? Quais? E o que propiciou tais mudanças?

Nesse intuito, como explicitado no capítulo de metodologia, realizamos oito sessões reflexivas colaborativas, três delas (SR2, SR4 e SR7) baseadas em discussões de textos teóricos e as outras cinco (SR1, SR3, SR5, SR6 e SR8), nos vídeos de nossas aulas. Assim, tendo analisado os conceitos de língua e ensino que embasavam nossas práticas, discutimos sobre os elementos que regulam nossas ações e refletimos acerca de nossa liberdade de escolha de abordagem de ensino e de entendimento de língua, compreendendo que estas sofriam influências de diversos outros fatores. Dentre eles temos: a sociedade, as exigências de mercado, os resultados que a escola objetiva apresentar, e até mesmo a necessidade de formação e a consequente insegurança de nós, professores, em implementar novas propostas de ensino. Assim, percebemos que a autonomia que partilhávamos e que foi a mola propulsora desse estudo era, na verdade, determinada pela realidade social e política em que nos inseríamos. E logo, consistia em uma autonomia regulada.

Ao pensar, então, na segunda pergunta de pesquisa, mais especificamente nas mudanças em nosso processo de reflexão, vejo que o foco de nossas análises alternam entre a discussão de elementos técnicos e críticos. Na SR1, por exemplo, há reflexões técnicas acerca do modo de realizar determinada atividade, em que Gabriela diz: “Agora que me ocorreu aqui, ao invés de eu fazer aquilo (pedir aos alunos todos os exemplos), eu deveria pedir alguns exemplos, dar um ou dois e os outros a turma colocava. Porque eu acho que ficaria mais *involving*”. Nesse momento há, portanto, uma reflexão de caráter mais técnico, em que pensamos sobre o gerenciamento e os procedimentos das atividades pela professora.

Contudo, nesse mesmo momento, Gabriela ressalta que sua preocupação técnica está relacionada a um objetivo de envolver o aluno na atividade da aula e lhe conferir maior autonomia: “Porque eu acho que ficaria mais *involving*. Já que eu estava pensando nisso, (em) passar pra eles a bola quando eu estava preparando a aula, assim teria ficado mais *free* ainda”. Deste modo, vejo que Gabriela está também problematizando suas escolhas e ações de modo a estimular a participação da maioria dos alunos em sua aula. Logo, acredito que nesse momento ela esteja iniciando o processo de reflexão crítica, vendo a sala de aula como um ambiente democrático de construção de conhecimentos e seus alunos como agentes desse processo de construção.

Outros exemplos de reflexão técnica podem também ser percebidos na SR5 em que tratamos de assuntos como a disposição das cadeiras e o posicionamento de alunos na sala, bem como o uso de uma atividade escrita para orientar e manter a concentração dos alunos ao assistir um vídeo. No entanto, ao pensar sobre o posicionamento dos alunos, por exemplo,

Anaís problematiza as relações de poder em sala de aula, evidenciando que em algumas sessões as reflexões técnica e a crítica se combinam, ou seja, uma motiva a ocorrência da outra. As reflexões se iniciavam a partir da análise de nossa prática pedagógica e eram, então, associadas às teorias, tal ação, acredito, só reafirma o nosso entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática.

E ainda no que se refere às mudanças no processo de reflexão realizado pelo grupo, acredito que a colaboração das sessões reflexivas contribuiu para uma análise e pensamento cada vez mais críticos no grupo, pois como vimos no Capítulo III, a maioria dos temas críticos de reflexão discutidos pela equipe ocorreu SR7 e na SR8. Por isso, acredito que o processo de reflexão contribuiu também para que pudéssemos problematizar alguns elementos de nossa prática, tais como: o papel do material didático na proposta crítica de ensino, o desafio do ensino crítico em turmas de inglês iniciante, o papel da pesquisa na formação docente, o papel do professor, a negociação de poder em sala de aula, e o caráter colonizador do ensino de inglês.

Acerca do material didático, por exemplo, sobre o qual inicialmente apresentamos a dúvida sobre sua influência ou limitação no desenvolvimento da proposta crítica, percebemos o nosso papel no direcionamento e abordagem dos conteúdos propostos no livro didático. Deste modo, reafirmamos a ideia freireana de que ensinar exige a tomada consciente de decisões, pois cabe ao professor a escolha por determinada proposta de ensino, tendo em vista o seu conceito de educação e os seus objetivos de formação do aluno.

Já no que se refere ao segundo questionamento de minha segunda pergunta de pesquisa, ou seja, a sua contribuição em nossa formação docente, percebo que tal experiência produziu resultados distintos para cada uma de nós. Como vimos, no começo desse estudo Gabriela estava desmotivada, e em determinado momento nos havia confidenciado que pensou em desistir do ensino, e que não via na proposta de reflexão crítica um instrumento que pudesse auxiliar em sua formação e ação pedagógica: “Não tem uma receita, então, me sinto assim meio solta no espaço pra tentar achar o fio da meada do que é comunicativo e do que não é”.

Verifico, assim, que Gabriela estava ansiosa por mudanças e propostas que realmente atendessem às suas necessidades e às de seu contexto de ensino, e por não perceber, nesse momento, a aplicabilidade da teoria crítica em sua ação, não vê grandes perspectivas na reflexão crítica. A mudança dessa visão de Gabriela é nesse estudo problematizada, principalmente por meio da colaboração de Anaís, que por várias vezes, destaca a

possibilidade de implementação da proposta crítica de ensino, dando a Gabriela alguns exemplos de atividades de sala de aula.

Na SR7, por exemplo, vimos que Anaís descreve uma atividade baseada numa proposta crítica que poderia ser desenvolvida ao trabalhar o vocabulário de família, com alunos de turmas iniciantes de inglês. Anaís ressalta, assim, que tal proposta pode ser desenvolvida nos diversos níveis, com base em diferentes estratégias de trabalho, a fim de promovermos um ensino libertador e transformador de realidades. A colaboração de Anaís no processo de reflexão de Gabriela é ressaltada várias vezes. Tal contribuição é ainda reforçada pelo depoimento de Gabriela na SR8, última sessão de nosso estudo, pois tendo em vista que ao início da pesquisa ela dizia já ter pensado em abandonar o ensino, agora afirma: “Outro dia eu estava conversando sobre isso (sair do *status quo*), e aí eu tava falando que eu não quero parar de dar aula, não quero parar nunca”.

Acredito, portanto, que contribuímos de diferentes maneiras para a formação uma da outra. No caso de Anaís e no meu, que desde o início da pesquisa já acreditávamos na proposta de reflexão crítica como instrumento para nossa formação, vejo que tivemos, a partir de nossas dúvidas e questionamentos partilhados ao longo do processo, tais como os desafios dos eventos críticos e o ensino crítico para iniciantes, o fortalecimento do entendimento de sua importância em nosso processo de formação.

Tais reflexões propiciaram também algumas propostas de mudanças que apresentei no Capítulo IV, pois tais propostas integram a última etapa da proposta de reflexão de Smyth (1991), a reconstrução; e assim como aconteceu com as reflexões, essas propostas abordaram aspectos técnicos e críticos da ação docente. O processo de reflexão e as mudanças envolvidas numa proposta crítica de trabalho consistem num desafio para o professor, já que põem em questão nossas concepções e conhecimentos, o que exige que tenhamos “abertura de espírito” (DEWEY, 1953), estando assim dispostos a mudar. Tais dificuldades foram também ressaltadas ao longo deste estudo. Na SR5, por exemplo, Gabriela e eu ressaltamos nossas limitações ao tentar implementar a proposta de ensino crítico, argumentando que nossa formação estruturalista nos parece ser um elemento controlador de tal ação.

Contudo, acredito que estávamos motivadas a problematizar a nossa prática, e a coletivamente procurar soluções para nossos problemas. Tal colaboração, como destaca Anaís, contribuiu também para o desenvolvimento desse processo de reflexão, e a relação teoria e prática que orientou tais sessões propiciaram a elaboração de algumas propostas de mudança pelo grupo, as quais foram categorizadas em: a- mudanças motivadas pelas reflexões

sobre textos teóricos e b- mudanças motivadas pela reflexão sobre os vídeos e diários de nossas aulas.

Ao analisar as propostas de mudanças realizadas em cada um desses grupos com base nas categorias de ação técnica, prática e crítica de Van Manen (1997 apud LIBERALI, 2004) atribuídas ao ensino e professores, vejo que essas ultrapassaram o nível técnico, pois apresentamos não apenas propostas de mudanças de procedimentos ou metodologias de sala de aula. No entanto, acredito que ainda estejamos no caminho para o desenvolvimento de reflexões e propostas críticas de mudança, pois ser crítico e ensinar criticamente envolve o questionamento de elementos naturalizados e marginais em nossa realidade, tais como o racismo, as relações homo-afetivas, assim como entender o papel político da educação de modo a não reproduzir desigualdades. E embora tenhamos tentado desenvolver algumas dessas ações, acredito que apenas iniciamos um processo de formação e ensino crítico, pois compreendemos tal realidade, mas ainda não conseguimos implementar muitas ações de mudança. Buscamos, contudo, por autonomia e emancipação de ações, a fim de que sejamos capazes de realizar futuramente as mudanças que julgamos necessárias em nosso contexto sócio- histórico de atuação.

Retomando por fim a relação entre teoria e prática que permeou esse estudo, verifico que as reflexões realizadas nas sessões baseadas nos vídeos de nossas aulas propiciaram não apenas propostas técnicas de mudanças. Na SR5, por exemplo, que, como vimos, foi baseada na discussão da aula de Anaís, há propostas de mudanças técnicas, tais como a mudança do posicionamento dos alunos em sala e o uso de atividades escritas que auxiliassem no desenvolvimento da aula. Por outro lado há também momentos de importantes reflexões críticas acerca das teorias de ensino aprendizagem de línguas e de formação de professores, conforme citei no Capítulo II; e também dos fatores que permeiam o processo de mudança e seus riscos.

As sessões baseadas nas reflexões sobre textos teóricos propiciaram resultados semelhantes aos daquelas orientadas pela reflexão sobre nossa prática pedagógica, ou seja, suscitaram reflexões e propostas de mudanças de caráter técnico e crítico, conforme apresentei nos Capítulos III e IV. Nessas propostas, não foram tratadas apenas ações pedagógicas, metodologias e/ou abordagens de ensino, mas elementos diversos do contexto educacional, como, por exemplo, a duração das aulas, faixa etária de alunos para cada curso, tendo em vista a proposta de trabalho em cada grupo etc. Tal acontecimento corrobora nosso entendimento da indissociação entre teoria e prática, pois fosse a reflexão motivada por textos

teóricos ou pela observação e análise de nossas práticas; ambas resultaram em reflexões e propostas de mudança envolvendo aspectos técnicos e críticos de nossa ação.

É importante também destacar que as mudanças ocorridas durante esse estudo não se restringiram apenas às nossas práticas, mas influenciaram também a nossa busca por formação. No decorrer da pesquisa Gabriela e Anaís retomaram seus estudos acadêmicos, e além da participação nas sessões de reflexão crítica desenvolvidas no grupo de pesquisa começaram a cursar disciplinas de pós-graduação como alunas especiais do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás. Gabriela participou de dois cursos na área de Estudos Linguísticos e retomou a ideia de iniciar seu projeto de doutorado. E Anaís fez um curso na área de formação de professores e outro sobre bilinguismo, e atualmente participa de um grupo de estudos sobre identidade com encontros quinzenais, organizado pela mesma instituição.

Por fim, acredito que esse estudo tenha representado um grande passo em nosso processo de formação crítica, mas reconheço que se faz ainda necessária a busca por uma ação mais política em nosso processo de formação e de ensino a fim de que nosso trabalho esteja sempre a serviço de maior justiça e igualdade social, e propicie, assim, um contexto de formação crítica do indivíduo, em que esse assuma o seu papel de agente transformador de sua realidade. Desse modo, vejo que esse estudo representa uma contribuição aos estudos da área de Formação de Professores por ressaltar os desafios postos ao professor que assume o papel de pesquisador de sua própria prática e a responsabilidade por sua formação. Espero, portanto, que essa experiência possa motivar novos estudos que venham a contribuir para a formação crítica e autonomia docente.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução a lingüística 1: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v.1, p. 21-76.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA SILVA, P. de A. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Org.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 79-96.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 4. Ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- BOURDIEU, P. *Usos sociais da ciência*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: towards a generic view. *AILA Review*. Amsterdam, 2004. v. 17, p. 6-22.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Org.). *Formação de professores de línguas na américa latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-70.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSERIU, E. *Lições de linguística geral*. Rio de Euiro: ABDR, 2004.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*. *Linguagem e ensino*, v. 4, p. 11-36, 2001.

DE PAULA, L. G. *Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças*. Goiânia, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

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

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Belo Horizonte, 2003. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009. p. 113-136.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

IBIAPINA, I. M. L de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-92.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KNEZEVIC, A.; SCHOLL, M. Learning to teach together: teaching to learn together. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Org.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 79-96.

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

LESSA, A. B. C. Transform[ação]: uma experiência de ensino. In: CELANI, M. A. *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 79-90.

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

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 71-92.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

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

MAGALHÃES, M. C. C. As linguagens na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-86.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MILANI, S. E. Historiografia lingüística: objeto e metodologia de estudo. *XXIII ANPOLL*, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada - a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas: tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

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

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

NELSON C. D. A teoria queer em lingüística aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

OSTERMAN K.; KOTTKAMP, R. *Reflective practice for educators*. Newbury Park, CA: Corwin Press, 1993.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. In: *The modern language journal*. v. 81, n.4. Washington, 1997. p. 443-456.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

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

PEZZATI, E. G. O funcionalismo em lingüística. In: BENTES, A. C; MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMALHO, V. C. C. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. *Revista Signótica* (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Faculdade de Letras). v. 1, n. 1. Goiânia, 2005. p. 275-298.

RAMOS, R. de C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M. A. *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 55-68.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009.

TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2005.

WENZLAFF, T. L.; WIESEMAN, K. C. Teachers need teachers to grow. *Teacher Education Quaterly*. v. 31, n.2. Spring, 2004. p.113-124.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2 Ed. Campinas: Pontes, 2007.

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

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO INICIAL DE PESQUISA

- 1- O que você entende por língua? Esta concepção se reflete em suas aulas?
- 2- O que é ensinar línguas?
- 3- Qual a sua opinião sobre os textos teóricos sugeridos? Eles auxiliaram em sua prática?
- 4- O que você achou das sessões reflexivas (encontros)?
- 5- O que você entende por professor reflexivo crítico? Você possui alguma destas características?
- 6- Você acha que algo mudou em seu pensamento sobre sua prática ou em sua prática pedagógica? O que mudou? E por que você acha que mudou?

ANEXO B

DIÁRIO DAS PROFESSORAS-PARTICIPANTES

1º Diário de Anaís: aula ministrada em uma turma de adolescentes do segundo semestre do curso de inglês.

O quê e por quê:

Os alunos disseram tipos de filmes que foram anotados pela professora no quadro, bem como alguns adjetivos típicos para descrevê-los, enquanto adivinhavam os gêneros de filme na medida em que assistiam a uma série de cenas. Os alunos se referiam ao vocabulário novo sempre que necessário.

Objetivos:

Introduzir o tópico da próxima unidade (filmes) com uma atividade prazerosa e produzir nos alunos a vontade de participarem com espontaneidade (adivinhação). Como consequência, os alunos falariam do novo assunto em inglês com mais naturalidade, pois se trata de algo que conhecem bem e geralmente apreciam.

Como aconteceu:

- Algumas cenas eram muito fortes, o que causou choque em duas alunas mais sensíveis.
- A atividade ficou muito barulhenta, pois os alunos queriam falar alto mesmo que durante a cena e em português.
- A atmosfera era de muuuuita descontração, e de participação voluntária abundante e desordenada, às vezes. Isso denota motivação, porém num ambiente um pouco confuso.

1º Diário de Gabriela: aula ministrada em uma turma de adolescentes do segundo semestre do curso de inglês.

1- Só resolvi explorar de forma sistemática e estruturada a 3ª pessoa do singular do presente após os alunos terem trabalhado com textos, perguntas e respostas usando essa estrutura.

2- O fato de os alunos escreverem os verbos no quadro foi uma decisão tomada após ter lido o texto, pois me lembrei de algo sobre liberdade de tomada de decisão e escolhas, delegando assim a eles, a escolha dos verbos que seriam utilizados na próxima atividade. Justamente pelo fato de acreditar que se trabalha melhor com aquilo que se gosta ou se tem o direito de escolher.

3- Não posso negar que senti certo constrangimento durante a aula. Por mais que eu soubesse da intenção da filmagem, existia o fato de estar sendo observada que sempre nos invoca um sentimento de avaliação (atitudes, layout do quadro). No meio da aula, me perguntava se aquela atividade tão “gramaticeira” não era um absurdo, ineficaz, sem sentido, já que o que desejo é que meus alunos aprendam a usar a língua para a comunicação e não para a descrição de regras.

Meu 1º Diário: aula ministrada em uma turma de nível pré-intermediário de adolescentes do ensino-médio e adultos.

Aula realizada em uma turma de nove alunos, dos quais oito tem entre 15 e 16 anos e estão cursando o ensino médio e uma tem aproximadamente 38 anos. O grupo é de pré-intermediário e estuda de 19h10 as 20h50. Iniciei a atividade a partir de alguns adjetivos que cada aluno selecionou

para descrever os adolescentes hoje em dia. Cada aluno selecionou dois adjetivos e em seguida eu pedi que justificassem suas escolhas. Neste momento, alguns alunos argumentaram que não tinha um por que, os adolescentes eram “assim” e pronto, então tentei auxiliar questionando quais atitudes dos adolescentes os faziam perceber os adolescentes assim; e então eles tentaram argumentar. Neste momento, algo muito interessante ocorreu, quando eu questionava alguma coisa que eles tinham dito, como, por exemplo: Você acha que todos os adolescentes são extrovertidos? A tendência da maioria dos alunos era trocar o código para português. Talvez tal ocorrência se justifique pela busca que uma zona mais segura e de conforto para argumentação, ou apenas resulte da necessidade de garantir a compreensão do que está dizendo - na verdade estas são hipóteses que pensei quando me dei conta da recorrência da troca de código.

Posteriormente, questionei aos alunos se eles geralmente escutam seus pais compararem a vida de adolescente que tiveram e a que eles têm atualmente, e eles disseram que muitas vezes. Assim, a partir desta experiência dei aos alunos um roteiro de atitudes e pedi aos alunos que comparassem os adolescentes destas duas épocas. O roteiro apresentava sentenças do tipo: *Teenagers have more/less free time than their parents used to*, e a partir destas frases os alunos davam suas opiniões e tentavam justificá-la. Neste momento da justificativa, os alunos novamente recorriam ao português. Logo, acredito também que esta etapa foi um desafio pra eles, mas também foi muito interessante, pois os alunos diziam coisas como: odeio ler, tenho boas ideias, mas tenho dificuldade de escrever textos, e assim pude questionar os alunos acerca de algumas de suas ideias e auxiliá-los a pensar mesmo que momentaneamente sobre o que dizia. Honestamente, a etapa das justificativas foi também para mim um desafio, pois pretendia mediar as discussões e não interferir ou impor opiniões, mas não sei se consegui. De qualquer modo, acho que esta foi uma boa atividade, pois os alunos fizeram uso de língua em um contexto significativo e real, e tinham que se explicar a partir do uso da língua estrangeira.

Por fim, acredito que foi uma atividade bem sucedida, pois, apesar da dificuldade de participação de alguns alunos e de minhas dúvidas relativas às minhas atitudes, discutimos algo que faz sentido para eles, assim apesar da artificialidade do contexto da sala de aula, acho que fizemos um uso real de língua.

ANEXO C

TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE REFLEXÃO

1º encontro realizado em 22-10-2008: reflexão sobre a primeira aula de Gabriela ministrada em um grupo de adolescentes.

Eu: Então, vamos fazer assim primeiro a gente fala da aula então e depois a gente tenta pensar a aula naquele (...) naquele esqueminha de tentar analisar a aula, pensar nas escolhas (...).

Gabriela: Tá, depois então, né? Primeiro eu só vou falar o que eu planejei. Então eu já tinha trabalhado com o que (...) era falando de (...) rotina.

Anaís: Você fala, *first, then, after that* (...).

Gabriela: Ahã.

Anaís: Tem um material preparado pra esse reading. A primeira vez que eu trabalhei foi um fracasso, aí eu criei pra melhorar.

Gabriela: Nossa, foi ótimo. Adorei aquilo, então, agora eu estou sempre começando pelos *readings*. Eu já tinha trabalhando isso aqui (mostrando no livro), eles já tinham visto e já tinham feito (...). Qual foi o texto que tinha pedido pra eles fazerem? Eles já tinham trabalhado com isso, com isso, com esse texto aqui e aí eu não tinha trabalhado com a esquematização dessa parte gramatical mesmo, do “s”, da terceira pessoa. Então, eu não tinha trabalhado a não ser quando eles estavam falando porque aparecia no texto (...) eles falavam (...) e eu falava é *she goes* (...) só isso, nunca escrevia lá no quadro nem nada, mas eles viram aquilo. Isso aqui ó (...) que aparece é (...) *adverbs of frequency* a gente já tinha trabalhado, deixa eu ver onde é que está o “s”.

Eu: Ah, então eles viram tudo sem ser sistematizado?

Gabriela: Sem. Aí (...) tá vendo esta parte aqui ó (...) *daily routine*, eles já tinham visto esse texto porque era época das olimpíadas a gente começou a trabalhar com esportes, começamos com os meninos fazendo aquele *profile* que tava lá fora (corredor) e depois eles fizeram a pesquisa dos esportes olímpicos, eles fizeram uma lista pra mim. Por exemplo, karatê eu não sabia que não era olímpico. E não é (...)

Anaís e Eu: Não?

Gabriela: Não é olímpico, judô é, mas karatê não é. Aí fizeram a lista, aí depois a gente viu esse texto, trabalhando isso aqui. Aí isso aqui eu nem chamei atenção, nem olhei nisso, entendeu? Depois, parece que eu vim pra cá (mostrando no livro). Aí (...) eu comecei aqui mesmo, depois eu vim pra cá e depois que eu fiz isso aqui. Então depois disso aqui tudo (...) é que eu fui sistematizar essa questão da terceira pessoa porque é uma parte muito gramatical. Aí eu pensei (...) como é que eu vou fazer isso? Tentando ser comunicativa, né? (...) E não sendo (...) eu fiquei pensando (...) como é que eu vou fazer? Como é que eu não vou fazer? E lembrando (...) lá na escola tem os verbos e os cards pra colocar o “s” e tal, mas aí eu li o texto. Foi a hora que eu falei que o texto interferiu na minha aula, porque quando eu li o texto (...), aí tava falando das escolhas e tal (...) de política pedagógica da escola e tudo e a liberdade de ter escolha. Daí eu pensei (...) eu tenho essa liberdade, né? E aí pensei (...) que jeito que eu posso fazer isso que os meninos estejam trabalhando com uma coisa mais real pra eles ou mais lúdica. Então, o lúdico eu não achei, eu falei gente (...) já sei como é que eu vou fazer isso. Estou querendo que eles

usem os verbos e tudo, mas eles vão escolher os verbos, pelo menos pra eu começar a atividade. Foi por isso que eu decidi fazê-los escrever no quadro os verbos que eles lembravam. Daí, parti pra fazer o *speaking* e o *writing*, então assim, o texto teve interferência na minha aula desta maneira. Porque eu fiquei pensando de que maneira que os meninos vão ter a participação deles como atuantes no processo, entendeu, como criadores. Aí a única maneira que eu achei no dia, assim, e pensando na pressa (...) principalmente, foi que eles escrevessem os verbos. Porque eu queria, eles iam escrever (...) eles iam fazer o texto, então tinha que colocar o “s” mas eu queria que eles fizessem o *speaking* também aí eu falei então agora tem que fazer essa página, essa sistematização, essa organização de regras gramaticais. Falei, então tá (...) coloco os verbos e aí vou trabalhar quais (...). Por isso que foi fácil pra eles porque não teve (...) tudo (...) porque eles já tinham visto muita coisa. E assim gente, a escola (...) na parte gramatical ajuda demais, os meninos tem essa noção de gramática, já estudam isso lá na escola, entendeu? Então, a aula foi isso.

Anaís: Na execução ou depois (...) mudou alguma coisa de quando você idealizou e depois quando pôs na prática? Alguma coisa funcionou? Alguma coisa apareceu que você incluiu ou que você tirou? Porque uma coisa é idealizar, outra coisa é a execução. Teve alguma mudança, lá assim, *on the spot*?

Gabriela: Ah, tem né, por exemplo, aquela lista lá eu não ia escrever, do *vowels* e das outras lá, só falei pra ele *relaxes*, mas aí eu vi que eu estava precisando, assim, de uma organização melhor, aí eu coloquei. E (...) eu acho que no meu plano eu não tinha colocado *speaking* na verdade.

Anaís: E lá na hora você pediu pra falar e depois escrever.

Gabriela: Quando foi essa aula?

Eu: Dez de setembro.

Gabriela: Não (...) era isso mesmo (...) era *speaking* e depois *writing*. É (...) então não mudou não. E depois (...) não, e depois da aula eu fiquei (...) frustrada igual eu fiquei aqui porque eu acho aquilo um saco. Apesar de eu ter dado a chance pra eles escreverem no quadro, depois eu ter que ficar buscando verbo. Primeiro, eu acho que eu busquei verbo demais, fiquei pegando exemplo demais, então (...) assim (...) ficou (...) eu acho que os meninos ficaram mais envolvidos porque eu estava filmando. Eu não sei se se não tivesse outra pessoa na sala, é (...) o negócio já não teria desandado mais rápido, se não teria desandado mais cedo. Porque eu achei (...) agora assim assistindo mais ainda que eu tive essa impressão, porque é muito tempo. E é muita coisa (...) muito mecânico, muito repetitivo, vai lá e volta. É muito *boring*, entendeu? Então eu acho que eles não teriam (...) então fico pensando (...). Minha dúvida é essa (...). Eu não sei se não tivesse outra pessoa se eles teriam ficado me ouvindo daquele tanto, não, por tanto tempo, fazendo uma coisa só.

Eu: De certo modo assim, era uma apresentação, mas assim, mais pra sistematizar, porque como você falou (...) eles já tinham visto isso, né? Mas a gente (...) eu tenho (...) eu tenho esse problema também com apresentação. Tenho dificuldade de controlar o meu tempo, sabe, e às vezes eu acho que eu exagero. E aí quando (...) aí eu tenho essa sensação também de que vezes eu falei tempo demais. Aí parece, a sensação que eu tenho quando isso acontece é que parece (...) aí que eu piorei as coisas, sabe? Porque ao invés de fazer uma coisa breve (...) mais objetiva, eu fiquei blá (...) blá (...) falando demais, levantando hipóteses demais. Mas eu não achei que isso aconteceu no seu não, talvez pudesse ter tido uma lista menor de verbos, mas como você tinha uma turma enorme (...)

Gabriela: Não (...) eu digo assim (...) eu não precisava ter pegado tantos verbos pra passar pra lista de cá.

Eu: Ah tá, você podia ter deixado (...) mas aí (...) na verdade eu acho que foi também uma tentativa de fazer uso do que eles colocaram, não.

Gabriela: Ou senão, agora até me ocorreu aqui (...) ao invés de eu fazer aquilo, pedir um aluno pelo menos alguns exemplos (...) eu desse um ou dois e a outra (...) e a turma colocasse, entendeu? Porque eu acho que ficaria mais *involving*. Já que eu tava pensando nisso, passar pra eles a bola quando eu tava preparando a aula, assim teria ficado mais *free* ainda.

Gabriela: Você pensou nisso?

Anaís: É.

Gabriela: E eu só fui ver isso agora, agora que eu tô aqui pensando, nem ali não vi. Que eles tivessem ido ao quadro fazer, entendeu?

Eu: Ainda assim eu acho que às vezes a gente tem até que interferir um pouco, falando assim, vai você fulano, vai você ciclano, porque senão só vão os mesmos.

Anaís: É (...) teria que ser assim *three group* e cada *group* seria *responsible for one calling*. Aí no final: *check which one is right, which one is wrong*.

Gabriela: No quadro mesmo?

Anaís: É.

Gabriela: Ahã.

Eu: É (...) ou então os três grupos faziam e depois só reportavam.

Gabriela: É (...) ficaria mais interessante porque ficaria mais interativo, um aluno seria o secretário de cada grupo, cada coluna, eles iam lá organizavam e depois eu só checava. Era mais rápido, eu ganhava mais tempo, e mais (...).

Eu: E não tinha que ficar falando tanto.

Anaís: É, não, e eles também participando das coisas.

Gabriela: É (...) eles fazendo, né?

Anaís: É (...) eu noto muito isso (...) quanto mais passar a bola, souber coordenar e organizar (...). O problema é que fica por um triz pra desordenar e ficar aquela coisa mais difícil ainda. Às vezes também pode ir por outro rumo.

Eu: É (...) a escolha também tem muito a ver com isso, né? Tem muito a ver com o grupo, né? Nesse grupo, por exemplo, eles têm o que, treze anos?

Gabriela: É (...) acho que tem aluno de quinze.

Eu: Varia bastante, não varia?

Gabriela: Varia porque eu tenho a menina de onze.

Eu: Mas essa escolha de você ter feito não tem a ver com a disciplina da turma não? De você falar?

Gabriela: Não, não. Na verdade, eu não pensei nisso não.

Anaís: Mas eu achei muito feliz essa categorização, não tinha ainda pensado em partir daquela dinâmica pra apresentar. A única coisa que eu já tinha feito era isso explicar *y after consonants you add* e assim *some verbs -es*.

Eu: Eu achei muito legal o negócio das letronas do final.

Gabriela: Ah (...) eu sempre faço isso.

Anaís: *Highlight*.

Eu: É (...) eu acho que chamou a atenção (...) você visualiza, parece que quando está normalzinho, às vezes nem chama tanta atenção. Mas aquela letrona lá pra por a terminação, eu acho que chamou muita atenção.

Anaís: Não, eu achei que é legal a sistematização porque quando comete o erro você se refere a ela. E tem criança que precisa daquela organização ali. A questão é (...) realmente eles não estudam só inglês, não é a tarde inteira, então tem que ter um tempo menor, mas que aquilo consome **muito** o tempo, acho que não. Talvez com o maior envolvimento deles. É (...) indo nessa mesma linha, da Gabriela segurar tudo pra ela mesmo, assim, o *pair assigning*, *assign* pra misturar os níveis.

Gabriela: Os níveis e um com o outro porque senão, outro dia tinha aluno perguntando qual que era o nome do fulano, porque a sala é muito grande. Aí agora eu estou fazendo assim tiram *A and B and when I clap my hand* o *student A* ou o *student B* vai mudando de lugar, entendeu? Ou o A ou B, tem vez que eles falam: Professora, já mudou demais o A, agora vamos mudar o B. Eles já estão até acostumados com isso. Senão eles não interagem, não conversam.

Eu: Até pra posicionamento na sala você faz isso, ou só pras atividades?

Gabriela: Não, só pra atividades porque eles chegam e vão pra (...).

Eu: Porque eu estava pensando nisso agora, sabe, a gente tem uma tendência mesmo (...), eu, por exemplo, eu sento todo dia no mesmo lugar. Se a minha cadeira estiver vazia eu sento lá.

Anaís: Eu pensei assim, Gabriela, quando você falou que é *assigning* tem aluno na mesma hora já bate o pé, né? Pois é, então eu estava pensando assim em uma estratégia pra você não puxar isso pra você. Pra eles (...).

Eu: Pegarem uma cor, né? (...) Aquelas coisinhas.

Anaís: Exatamente. Assim ó (...) *facing each other, one line face the other*.

Eu: Um de frente pro outro?

Anaís: Não, falo assim ó (...) vocês são A e vocês são B.

Gabriela: Ah, ao invés de ficar (...)

Anaís: Arruma as *desks face to face*.

Gabriela: Aí exatamente (...) dá no meio que eu não quero, e os dois vão ficar juntos.

Anaís: Os últimos lá da ponta (...). Não, então, você pode fazer assim, distribuir, dizer vocês são "As" e as duas beiradas "Bs" e dar um jeito de fazer uma coisa mais geral, pra não ficar (...) você fulaninho (...) você fulaninho. Sabe aquela coisa assim (...) eu odeio você.

Eu: Porque aí dá menos margem pra reclamação.

Anaís: E você se poupa, na verdade. Fica uma coisa, meio assim, sabe, é o geral. Não é tanto assim.

Eu: Foi por acaso assim, eu peguei o azul e você pegou o azul também. Eu tava pensando em fazer isso com o palitinho, porque os meus meninos (...).

Gabriela: Não de vez em quando, não, de vez em quando não muito *hardly ever* trabalho com aquela questão de figura, você corta a figura no meio e tal. Mas é meio raro, o que eu ando fazendo é isso mesmo e pronto. Gente (...) depois que a gente vê que é muito (...) agressivo até, né?

Eu: Não, eu acho que o que causa é isso sabe, assim, nossa toda vez a *teacher* me põe (...) porque aí fica aquela coisa assim a *teacher* me coloca com o fulano.

Anaís: É (...) não foi assim que foi assim (...) é um coisa mais dissimulada, mais discreta, ou então realmente falar assim (...) gente (...) toda aula tentem trabalhar com uma pessoa diferente (...) que você não tenha trabalhado ainda.

Gabriela: Eu já falei, rs. Eles falam, eu já trabalhei com ele, aí eu falei (...) nunca vi. Mas eu ando muito mandona mesmo. Não mas é muito bom, a gente ter ideia assim de fora, né?

Eu: Ou começar a controlar isso, né, pra ter uma alternância, ou eles terem uma agendinha, ó dia tal tabalhei com fulano, dia tal com fulano.

Anaís: Ah, perfeito.

Gabriela: Não, e outra coisa, no mesmo dia você pode trabalhar com pessoas diferentes. Mas eu gostei dessa sua, ao invés de A e B, A e B (outra posição) porque aí troca.

Eu: Vai mudando as posições.

Gabriela: Gente, tão difícil, né?

Eu: É, (...) não, mas tem hora que é difícil mesmo de se ver.

Anaís: Não, e eu tenho me acomodado na preferência dos alunos, você acredita? Agora, a questão é que as minhas turmas não são tão grandes como as suas, e eu faço muito *choral* e assim *team A-B*, separando, eu vejo que eles se vêm muito e interagem muito um com o outro. Por isso que eu acho que nas minhas turmas não tem o perigo deles não saberem os nomes uns dos outros.

Gabriela: Como assim, *team A-B*?

Anaís: *Half and half of the class* e aí eles mudam muito o jeito de sentarem na sala, então acaba que vão ficando variados os *teams A and B*. Nos *teams A e B* ficam seis alunos no caso, são doze alunos, então acaba que a interação entre toda a turma acontece muito. Agora (...) naquela turma lá realmente, né?

Gabriela: Tem que ter uma dinâmica (...)

Anaís: É.

Eu: Ela tem uma pergunta pra te fazer.

Anaís: Não (...) só uma observação assim que eu coloquei, (...) falou *y plus vowel*, aí só esse negócio de tá ao contrário, *vowel plus y*. É basicamente isso mesmo. Ah, é o “cross” (difícil), mas aí depois você falou (...).

Gabriela: Porque eu não gosto mesmo, porque eles já sabem que quando eu *circle* o negócio lá na prova, na prova não, de qualquer exercício (...) é pra tirar.

Eu: E aí a pergunta dois ia ser quais teorias estão expressas na minha prática.

Gabriela: Teoria? Tentativa de ser comunicativa (risos), de ser mais *functional* do que estruturalista.

Eu: E é engraçado porque é a parte que mais te incomodou, né? É a parte que você teve que ficar mais explicando estrutura mesmo.

Gabriela: E eu já vi que todas as vezes que eu vou trabalhar com estrutura eu peço mais do que quando eu estou (...) sabe (...). Eu tenho dificuldade pra estruturar isso (...) porque eu estou assim agora (...) acho que agora não (...) há muitos anos já (...) num período de transição que eu não estou conseguindo sair dele. De dar conta de ensinar comunicação, mas eu sinto que ao mesmo tempo (...). Mas também minha escola é estrutural, não consigo me desvencilhar muito disso. Então às vezes acontece uma, certa, bagunça mesmo dentro de mim e eu acabo passando isso pras aulas, entendeu, porque aí eu sei que eu tenho que estruturar. Fico, assim, nossa, eu tenho que fazer isso, mas que hora que eu vou fazer isso e como? Então, às vezes eu quero fazer de uma maneira mais natural e não sai e fica emperrando o trabalho.

Eu: Mas considerando que você fez assim toda aquela (...). Na verdade os meninos já tinham usado, falaram, escreveram, tudo usando sobre rotina. Você fez tudo na verdade primeiro com ele.

Gabriela: Pois é, mas na verdade o que é que eu quero, eu fico pensando assim (...) a verdade é que eu queria não precisar fazer isso.

Eu: Mas por quê?

Gabriela: Porque não. Porque é natural, mas eu fico pensando, e tempo? Isso gastaria muito tempo, porque aí eu lembro que pra um nativo adquirir, por exemplo, esse fonema do “s” ele vai demorar sete anos. Só depois dos sete anos que ele vai ter adquirido isso, aí os alunos não tem esse prazo, entendeu? Então eu fico assim (...) até que ponto eu preciso fazer isso e até que ponto não? Pra você ter uma ideia agora que eu estou trabalhando com os meninos com o *simple past* do pré-intermediário, a gente pode falar disso?

Eu: Claro.

Gabriela: Então, eu comecei aqui (...)

Eu: Você tá sempre começando com texto?

Gabriela: Sempre.

Eu: Eu estou perguntando porque é uma coisa que a gente começou a fazer com as turmas de crianças, mas a gente não tá (...). Assim, eu não faço com as outras turmas.

Gabriela: Pois não. Ah, desculpa, deixa eu só te interromper. Sobre o pré-intermediário, aí então o que eu fiz (...) fiz aquela atividade que eu falei pra vocês, eu coloquei as perguntas daqui fora de ordem, coloquei lá fora e tal. Aí eles tinham que colocar em ordem, então isso aqui foi a primeira coisa que eles viram. Foi isso aqui, entendeu?

Eu: A pergunta pronta?

Gabriela: A pergunta (...) mas estava fora de ordem, eles tinha que organizar a pergunta. E por quê? Porque eles tinham que trabalhar, brincar aí eles ficaram motivados. Na primeira e na segunda eles ficaram com dúvida assim de (...) dúvida assim (...) dificuldade. Depois da terceira pra frente já foi mais rápido.

Eu: Mas aí você ajudou?

Gabriela: Ajudava (...) ficava lá fora. Não fiz, mas ajudei dando dicas. Aí a gente corrigiu e tal (...) aí que eles foram ler o texto, lendo em voz alta pra responder isso aqui.

Eu: Ah que legal!

Gabriela: E aí depois isso aqui, então hoje o que é que eu vou fazer (...). Hoje eu vou voltar nesse texto, fazer aquela atividade que a colega falou, vou ler o texto, eu nem vou colocar na transparência, porque não tem transparência. Vou ler o texto e vou colocar as palavras lá (...) vai ter que ser brincadeira de novo. Eles vão correr e escrever (...) cada secretário vai escrever o seu. Depois (...).

Anaís: Escrever o quê?

Gabriela: Os verbos que estão faltando aqui (...) eu vou colocar no quadro branco – vai ser o contrário.

Anaís: Eles vão ler o texto sem verbos?

Gabriela: Sem verbos. E os verbos (...) cada secretário vai ter que correr e escrever. Então (...) essa aula só está funcionando assim. Aí eu vou voltar nesse texto aqui, também tudo com brincadeira. Aí depois que eu vou vim aqui, que é texto também e que eles vão ter que correr e escrever no quadro também. E aí faz, por quê? Porque eu vou dar nota nisso aqui. Quando eu dou nota, a participação é outra. Eles já estão com nota no final da aula, toda aula já perguntam: Professora, quanto eu tirei? Aí isso aqui vai dar nota. Então é isso. Então aí, ainda não falei nada de *did*, não fiz o jogo da memória que tinha no meu plano antigo. Que assim, acho que na segunda ou terceira aula, acho que na primeira aula que eu falei de passado, já tinha jogo da memória com os verbos. Não vou fazer isso agora também, vou fazer no final. Igual eu fiz com o presente, sabe? Depois de já ter usado.

Eu: Então você tá tentando sempre colocar no final, né? Mas ainda assim te incomoda? Ou desse não, o outro mais?

Gabriela: Não me incomoda, porque aí eles já usaram sem saber que tava usando. Nossa eu estou usando isso. Explicar, sem eu ter colocado lá no quadro. Mas eu sei que com isso eu ganho tempo. Eu preciso fazer isso pra ganhar tempo. Ainda não descobri uma maneira de fazer isso, dentro de um tempo assim mais viável.

Anaís: Não, e a gente fica intrigado também, não sei se já falei pra vocês. Eu perguntei: Fulano (pra um amigo nativo), por que às vezes você fala *so am I, so have I?* Assim, por que é que muda? Aí ele ficou pensando (...) falou: Não sei. Ele não sabia falar porque que ele usava daquele jeito. **Ele** não sabia.

Eu: Mas usava (...)

Anaís: Usava, agora pra quem não usa a língua, tem a dúvida, quer saber até porque precisa.

Eu: Porque não é uma coisa que (...).

Gabriela: Sabe a estrangeira, a menina lá? Ela veio falar comigo que ela queria uma professora de português, porque ela quer aprender português. Ela quer aprender português, regras, ela gosta disso. Ela quer aprender porque é assim, assim, assado. Aí eu falei: Ah, se eu souber de alguém eu te indico.

Anaís: Acho ótimo, pra poder adquirir o método.

Gabriela: Sabe o que é que eu estava pensando? De trocar com ela, meia hora de inglês, meia hora de português com ela. Vou dar essa opção pra ela.

Anaís: E aí você dá essa ideia do Fala Brasil, ah é um método desenvolvido (...) é brasileiro o método, e é bem comunicativo.

Gabriela: Você compra e estuda sozinho.

Anaís: Não, não estuda sozinho, tem alunos, DVDs e tal. Tem esse e tem Português para estrangeiros parece também.

Gabriela: Ah, esse eu já ouvi falar. Depois eu vou falar com ela. Ah, e a pergunta que você queria.

Eu: Não era só (...) é (...) me intrigou o incômodo de sistematizar.

Anaís: O que eu achei engraçado é que Gabriela que sempre começa, com os textos, tendo que fazer outras atividades pra depois sistematizar, a gente pegou exatamente a sistematização.

Gabriela: Pois é.

Anaís: Eu fiquei pensando assim, uma pessoa que (...). Vamos por numa escola tradicional, né, que vai aquele inspetor, aquela figura de tá analisando o que é que o professor tá fazendo na sala. Vai falar assim (...).

Eu: Aquela moça é uma gramatiquera.

Gabriela: É. Acho que é por isso que eu me senti tão incomodada.

Eu: Mas não se preocupa, eu vou filmar muitas aulas, e aí a gente pode até combinar porque seria legal eu pegar toda essa sequência em uma turma, entendeu? O começo dessa produção com o texto, as atividades, blá, blá, blá (...) até a gente chegar na sistematização. Eu adoraria.

Gabriela: Ah, se você quisesse filmar essa.

Eu: Nem que eu compre uma fita, eu passo em algum lugar e compro uma fita vazia. Ah, eu ia começar a falar isso com vocês também (...).

Gabriela: Não precisa ser a mesma turma?

Eu: Não. Agora, eu queria pegar em uma pra eu pegar essa sequência.

Gabriela: Mas hoje já é a segunda aula.

Anaís: É (...) um ciclo de trabalho, como um tema foi trabalhado.

Eu: Então as teorias, você acha que é uma tentativa de ser comunicativa? O que faria diferente? A Anaís já perguntou o que você mudaria. O que é que você acha? Eu não sei se você lembra direitinho, você falou que ia mudar o que mesmo?

Anaís: Que ela ia pedir pros alunos se envolverem naquela categorização.

Eu: E aí aqui pergunta (no texto): Que efeitos teriam essa mudança? Seria aquela questão do envolvimento, né?

Gabriela: De um envolvimento maior, e eu acho que como a Anaís falou quando o aluno tá mais envolvido, acho que a aprendizagem é mais (...) digamos assim, mais eficaz.

Eu: Agora aqui tem uma pergunta difícil (...) quando for minha vez não sei se vou conseguir falar não. Das crenças, *assumptions, values and beliefs* (...), *what are the causes?* O que mais me chamou atenção na verdade foi essa questão de não querer sistematizar. Você acha que isso tem a ver com que com o seu jeito que você estudou? Com o que você acredita ou o que quer fazer?

Gabriela: Com o que eu quero.

Anaís: Imagina que delícia você estar inserido na língua e de repente começar a produzir a língua, entendeu? É a forma mais prazerosa de se aprender a língua.

Gabriela: É (...) mas eu não estudei assim (...).

Anaís: É aquela coisa assim de fazer apontamentos, de ter aquela coisa de **estudar** a língua, seria aquela coisa assim da necessidade da comunicação.

Eu: E a gente acaba não fazendo por (...).

Anaís: Por ter uma hora e quarenta, duas vezes na semana, a turma é grande. Assim, não sei se a gente se apóia nesse monte de coisas, e eu acho que é falta de (...) conhecimento mesmo, de materiais e propostas pra que a gente consiga trabalhar. Porque, até hoje, dos materiais que a gente já trabalha, todos partem desse pressuposto da sistematização.

Eu: E na verdade, também uma coisa que me veio à cabeça é o que a Gabriela falou, a gente não sabe quanto tempo isso levaria, a gente acaba tendo assim (...) eu tenho que fazer isso aqui em um semestre, né? Isso aqui é o que eu tenho que trabalhar em um semestre e auxiliar meu aluno a conseguir produzir razoavelmente nisso aqui. E na verdade, sem essa sistematização a gente não sabe quanto tempo ele levaria pra conseguir assimilar isso sozinho, sem ter aquela hora pra parar pra sistematizar.

Gabriela: Eu coloquei lá naquele (...) novo texto (...). Texto não, naquele papelzinho que o representante da editora entregou pra gente de inscrição, de inscrição não, de dados, lá no *workshop*. Aí eu coloquei na sugestão a criação de material que não trabalhe só com tópico gramatical.

Eu: Não entendi, você colocou como sugestão para o livro?

Gabriela: Pra material, pra criação de material que não trabalhe só um tópico, entendeu? Porque deixa eu te falar porque que eu me sinto assim (...). Eu me sinto como se eu tivesse aprendendo a cartilha do A, B e só posso falar “u” no final do ano, entendeu? Só vou poder comer uva no final do ano. Avô também, eu só vou ver no final do ano, então eu lembro quando eu (...), entendeu? Então eu fico pensando assim: Ah, os meninos ainda não podem falar o que aconteceu ontem com eles porque ainda não está na hora de aprender. Então até parei de fazer isso, e me cobraram isso nas turmas de criança (...) *teacher*, a senhora não me pergunta mais como é que foi o final de semana. Aí eu falei (...), tá vendo? Então por isso que eu comecei, mas parei também. Por quê? Porque eu fico achando que estou

perdendo tempo, que tenho que fazer outras coisas. Nossa, tenho que fazer isso hoje e o tempo é curto com as crianças, entendeu? Então aquele momento assim que era legal, se eles estavam bem, que eles falavam, faz muito tempo que eu não faço. Eles até pararam de reclamar porque eu parei.

Eu: E é engraçada a nossa situação na sala porque geralmente a gente vive essa correria assim por conta dessas várias pressões, né, conteúdo a cumprir, a escola exige isso, tem que apresentar resultados, e tudo, tem pais cobrando. Tem que mostrar resultado para o pai, você tem que conseguir usar o material que você adota, senão o pai de mata. Agora o mais estranho que eu acho é que a gente está vivendo isso por escolhas nossas.

Gabriela: São cento e trinta reais.

Eu: Sendo que a gente escolhe o material.

Gabriela: Pois é, por isso é que eu fico mais frustrada.

Anaís: Não, não, peraí (...) vamos agora massagear o nosso lado (...).

Eu: A gente escolhe mais ou menos a metodologia, mais ou menos não, o jeito que a gente trabalha, é o jeito que a gente achou que deveria trabalhar.

Anaís: Peraí, isso aqui é o corpus da língua, certo? A gente, eu pelo menos acredito, e acho que vocês partilham isso comigo (...) que eles têm que ter muito input. Talvez fosse o caso de não ter muito input tão sistematizado assim, mas terem input. Isso aqui (livro) pelo menos é assim (...) a tábua de salvação, entendeu? Se eu não tive chance de ir numa internet, se eu não tive chance de fazer outras coisas tem texto aqui dentro, tem material aqui dentro. Já tá aqui (...) organizado de certa forma, então assim de qualquer forma você recorre a esse material. Então eu penso assim (...) antes é (...) ter o que apresentar aos alunos do que incorrer naquele material vazio que você fica tendo que recheá-lo.

Gabriela: Mas Anaís, não tá acontecendo isso. A gente está usando o livro, eu não apresentei, não falei que hoje vou usar (...)

Anaís: No livro, ele tem textos que você possa recorrer, no outro livro não era assim Gabriela, você se lembra?

Eu: Não, o que eu estou dizendo é assim, eu acho que a gente (...). A mudança do livro foi uma coisa boa, a gente pegou um material melhor.

Gabriela: Você não tá questionando o material, né?

Eu: Eu não estou questionando o material, eu estou questionando a gente, de certo modo estar ficando meio escravo do material, exatamente porque ele é bom.

Gabriela: É.

Eu: E daí, você quer fazer tudo aquilo ali, mas você quer fazer mais também, porque você não quer que seu aluno leia só aqueles textinhos adaptados que vem ali dentro. Por melhor que ele seja comparado aos outros livros, não tem um texto original. Até porque de tudo que a gente olhou a gente, não achou isso.

Anaís: Ahã.

Eu: Mas, assim, tem todas essas necessidades que (...) mesmo num livro mais fraco pra você recheiar, você continua recheando esse daqui, não é? Você continua trazendo coisas novas achando que o aluno precisa produzir de outras formas.

Anaís: Sim.

Eu: E a gente está achando limitações, eu, pelo menos, e a outra profesora ontem estava falando: Eu estou super atrasada (...) e não sei o que. A gente está sentindo limitações pra conseguir fazer tudo isso e conciliar com o que a gente precisa dar andamento do conteúdo ali, entendeu? Porque às vezes a gente amplia tanto o que tem numa unidade que aí você gasta muito mais tempo ali, entendeu?

Anaís: A gente vai cair na questão do (...) estabelecer prioridades. Eu acho que isso aí é natural, a gente está conhecendo o material então vão acontecer problemas até se ajustar. Outra coisa que eu também me questiono muito é assim (...). Como o material é importado então são temas extremamente genéricos, são temas que às vezes não são tão pertinentes à situação (...) no atual momento que a gente tá vivendo na realidade e bem pasteurizado assim. E eu acho que isso às vezes causa um certo distanciamento, assim (...), vou pra aula de inglês, perai, eu vou pra outra realidade agora. Não é de verdade, essa aula não é de verdade. Eu não estou falando de coisa de verdade, nada é de verdade aqui (...) tudo é fazer de conta.

Eu: Não é porque isso é um impedimento que eu não queria que a gente tivesse, entendeu? E que às vezes eu acho que a gente acaba abrindo mão dessa possibilidade, sabe, por querer fazer as coisas que estão programadas, entendeu? Mas assim (...) não estou levantando isso, na verdade, como algo que não tem como a gente mudar nem nada, só como uma coisa pra gente pensar. Porque eu acho que a vantagem que a gente tem também é igual aconteceu (...). A gente adotou um livro, trabalhou, trabalhou, trabalhou com ele e viu não dá. Não dá pra fazer o que a gente está querendo fazer, então vamos mudar. Eu acho legal, é assim tentar, vamos continuar trabalhando com ele sim, não acho que seja pra mudar nem nada não, mas pensar se ele está atendendo o que a gente pretende fazer. Sabe, se a gente está conseguindo fazer ou se está sendo uma barreira E daí se for, a gente mudar ou não, entendeu? Assim, o que eu acho legal na verdade é a gente ter essa possibilidade de poder falar não, eu queria fazer assim e não estou conseguindo, então vamos tentar outra coisa.

Eu: Qual a relação que você faria entre suas escolhas por questões pessoais e sociais? E do contexto que você está inserida?

Gabriela: A questão pessoal é aquilo que a gente acabou de discutir, né, o que eu quero? Esta é a minha questão pessoal, profissional. E o social (...).

Eu: Você acha que tem alguma coisa a ver com a exigência do seu grupo, com a realidade deles, essa forma de você trabalhar?

Gabriela: Tem porque eu queria que eles falassem deles, de alguma pessoa da família, não era nem de outro, eu queria trazer a coisa mais próxima (...) que fosse uma coisa mais real, por isso que eu escolhi alguém da família, entendeu? Não é nenhum artista e tal, porque eu já tinha até feito isso de um ator. Aí agora eu queria fazer a coisa ficar mais próxima possível deles.

Eu: Aqui fala de quem são esses interesses a que você tá servindo?

Anaís: Eu pensei nessa pergunta ontem. Com o intermediário a gente vai montar uma revista, estava até vendo a possibilidade de a gente montar uma revista eletrônica e deixar disponível porque eles já escreveram sobre *traffic*, já escreveram sobre eles e a gente estudou o formato da revista, algumas matérias, aí cada um escolheu uma matéria (...).

Gabriela: Que bom (...) eu pensei em fazer isso com o intermediário e não dei conta.

Anaís: Aí (...) olha só (...) as meninas, *make up*, *fashion* e a outra preferiu *gossip*, não estava lá mas ela preferiu *gossip*.

Gabriela: As duas minhas também na época queriam, uma era *gossip*, outra era *film*, outra era *video*.

Anaís: Aí, eu fiquei pensando, gente (...) colocar esse negócio disponível na internet, né, a produção dos alunos daqui? É (...) com tanta coisa acontecendo, que aí vem trechos de quem eu estou servindo, Que formação que a gente trabalha na escola? Até que ponto eu teria que exigir dessa garota que queria fazer *gossip* alguma outra coisa? A vida dela vai ser ficar nessas revistinhas, lendo *gossips*, será que é esse o grande lance da vida dela? E da vida desses meninos?

Eu: É, isso eu acho assim, uma hora que a gente tem que pensar e (...)

Gabriela: Mas aí você pode direcionar (...). Na época que a gente estava conversando isso, eu falei pras meninas, eu falei: Gente, *gossip*? (...) Só se for *good gossip*, vocês não vão falar mal de ninguém aqui. A gente começou, mas não deu certo.

Eu: É, mas assim parece aquela coisa (...) estou distanciada do mundo, não penso sobre o que está acontecendo, não analiso o que tem acontecido. É só assim, fulano casou.

Gabriela: Mas a aluna falou: Professora, *gossip* não é que a gente vai contar coisa ruim e tal, é dar informação, entendeu? Elas pegaram esse gancho (...).

Anaís: É que você pode parar de viver e encher sua vida de celebridade, entendeu? E aí fiquei pensando (...). O que é que eu vou fazer? O que é que eu levo? Eu estava pensando de levar assim e-mails, se vocês tiverem (...) falando de estatísticas de estudos (...) de coisas mais reais, de Goiânia. É (...) lá no curso eu estou pegando material, estava até pensando de jogar alguma coisa pra ver se pensa em alguma outra coisa pra escrever pra que fique uma revista assim (...) pra que as pessoas aprendam alguma coisa sobre a localidade onde elas estão. Porque fica aquela coisa muito importada (...) muito assim (...) peguei na internet (...) achei, está aqui.

Gabriela: Nada produzido, né?

Anaís: Nada de (...) é só assim, tirei de um site e pus aqui.

Eu: Não leu, pensou sobre aquilo pra poder elaborar, dar uma opinião (...) nada.

Gabriela: Na época até assim a gente começou, mas eu fiquei muito frustrada porque era muito superficial, sabe? Tinha gente que tinha escrito quatro linhas lá. Ah não, sinceramente.

Anaís: Não, eu encorajo a pesquisa na internet. Vai, porque tem coisa demais. Mas depois da pesquisa vai processar o que você achou.

Gabriela: O Antônio só queria falar do Babado Novo, aí tinha as fotos que era de shows e festas. Mas assim (...) um trem sem (...).

Eu: Eu não sei, gente. Será que a gente pode impor nessa hora? Só se você fizer vários tópicos e aí misturasse, entendeu? Entã,o tem que pegar dois. Aí vai ter um assim (...) uma fofoca e outro mundo real, entendeu? E aí você teria que escrever sobre os dois.

Anaís: Sabe o que eu tava pensando (...) meio de choque (...) colocar assim (...) uma imagem, ou uma estatística de acidente que aconteceu em Goiânia por falta de ciclovias, por falta de mil coisas em Goiânia. Aí depois colocar assim que não sei quem foi pra Ilha de Caras, sabe? Colocar uma notícia

depois da outra. E falar assim: Gente, acontece isso tudo no mundo hoje, o que é que vai mudar a sua vida?

Eu: Do que é que você está sabendo?

Anaís: Se criar uma ciclovia em Goiânia, vai afetar sua vida, a dos seus parentes? Ou se a fulana casou com não sei quem, sabe, assim (...).

Gabriela: É interessante, as meninas do pré-intermediário no semestre passado, a gente estava estudando os *adverbs* lá, aí eles fizeram (...). Aí a Paula falou: Teacher, eu não acho que é legal esse negócio de cerveja (...) que tem que parar de beber, de parar de beber não (...) que tem que parar de ter o anúncio porque bebe quem quer e tal. E aí nós começamos a discutir e tal, tal. Não sei até que eu consegui fazer ela ver que realmente a propaganda induz as pessoas a beber. E aí ela fez um cartaz super interessante, perguntando: Até que ponto aquilo ali te faz usar? Super legal. Outros fizeram da copa. Mas o que a gente está fazendo (...) assim (...) estamos tendo ideias boas esporádicas. Eu estou fazendo na verdade o que eu cobro dos alunos (...) não existe um programa. Fica como campanha, e campanha não educa ninguém, entendeu? O que eu cobro é o que eu faço, faço um semestre não faço no outro, depois daí três semestres faço de novo. A escola tinha que ter uma coisa (...) igual a revista (...). Ela começa com a turma dela e as outras turmas vão participando daquela revista. E além da revista virtual ter os murais, um painel, um painel eletrônico da escola. Pra escola ser conhecida também como isso, o papel social da escola e também tem muito a ver com a filosofia do centro de idiomas. E eu acho que assim (...) as pessoas que trabalham lá tem essa (...) essa veia mesmo, acho que o que tá faltando mais na gente é organização pra ação mesmo. Não é nem vontade (...) é organização pra agir.

Eu: É um trabalho gigante, mas eu penso assim, se a cada semestre a gente organizasse um projeto.

Gabriela: Um tema.

Eu: Um ou dois temas, não sei, seriam coisas que a gente ia tentar trabalhar com a turma, ou talvez fazer o (...), eu pensei no tema primeiro (...).

Anaís: Podia ser conforme o conteúdo trabalhado, ter projetos praqueles níveis.

Eu: É (...) ou a gente pega o material, analisa o material e faz um projeto a partir dele, o que tem tudo a ver. E aí a gente já pensa esses temas, essas coisas mais amplas pra serem discutidas, até pra gente garantir que vai ter uma coerência melhor no trabalho. Ou a gente pega o material e elabora projeto mesmo, ou sistematiza essas coisas legais que já está fazendo, sabe? Isso é uma coisa que a gente podia ficar pra nesse nível fazer. Mas seria legal se tivesse alguma coisa também de interação igual ela falou. Aí poderia ser um tema no semestre, né? Teriam essas coisas específicas dos níveis e um tema geral que pegasse todo mundo, que todo mundo falasse dele, claro que com a limitação de língua que tiver naquele nível, mas uma coisa real, daquela hora sabe?

Gabriela: Por exemplo, os meus meninos, sabe o que eles fizeram? Fizeram dos atletas, eu pedi pra eles digitarem, me mandaram e-mail e tudo e ficou nisso mesmo. Acabou que os meninos tiveram trabalho e eu também pra nada.

Anaís: Não, pra nada não, todo mundo leu os cartazes deles.

Gabriela: Não, o e-mail que eu queria colocar no portal.

ANEXO D**QUESTIONÁRIO FINAL DA PESQUISA**

- 1- Qual foi a sua motivação para participar desta pesquisa?
- 2- Em sua opinião, qual o papel das leituras e sessões reflexivas realizadas ao longo da pesquisa?
- 3- A participação nesta pesquisa contribuiu em algo para a sua formação ou prática pedagógica? Você percebeu alguma influência ou mudança?
- 4- Releia as suas respostas dadas no primeiro questionário, você mudaria algo em suas respostas hoje?
Em caso afirmativo, o que mudaria e por quê?