



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras Lingüística
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



MARTA HELENA LONGO SIMIONE

**PLANEJAMENTO REFLEXIVO:
ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
SALVADOR E REGIÃO METROPOLITANA.**

SALVADOR

2006

MARTA HELENA LONGO SIMIONE

**PLANEJAMENTO REFLEXIVO:
ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
SALVADOR E REGIÃO METROPOLITANA.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima

SALVADOR
2006

Dedico este trabalho a
Gerson e Arthur
pela compreensão e suporte valiosos...

AGRADECIMENTOS

A Luciano Rodrigues de Lima, orientador atencioso e sempre disponível.

Às professoras que, prestativamente, se disponibilizaram a participar de todas as etapas desta pesquisa, sem as quais não seria possível a realização deste trabalho.

Às amigas Denise Carrascosa e Luciana Sampaio as quais, atenciosamente, leram e comentaram este trabalho possibilitando valiosa troca de experiências.

A todos os colegas de mestrado, pela força e compartilhamento durante toda a caminhada.

A todos os mestres os quais direta ou indiretamente têm participado de minha formação acadêmica, cujos exemplos sempre me inspiraram. Em particular, Professor Antonio Carozzo, mestre comprometido e de extrema competência.

À Nalva, pelo valioso e indispensável auxílio durante minha ausência nas obrigações extra-acadêmicas.

A meu pai e minha mãe, exemplos de vida, honestidade e perseverança.

Em especial a meu marido, Gerson, e meu filho, Arthur. Ao Gerson agradeço pela contagiante inteligência emocional, cujo equilíbrio foi importante arrimo. Ao Arthur, pela paciência e abdicção de horas de convivência e do computador...

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Paulo Freire, 1975

RESUMO

Através de uma perspectiva qualitativa, este estudo procurou saber de que forma a postura reflexiva do professor de inglês da rede pública pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem de sua disciplina, mesmo em face às adversidades encontradas neste contexto, a partir de um planejamento caracterizado por um ensino crítico-reflexivo, cujo aporte teórico embasou a análise dos dados. Dez professoras de inglês da rede pública estadual de Salvador e da região metropolitana participaram desta pesquisa. Os objetivos deste trabalho relacionaram-se a três aspectos inerentes ao planejamento. Primeiramente, buscou-se conhecer como acontece a prática social do planejamento entre dos sujeitos do universo pesquisado. Em seguida, analisou-se como os professores refletem sobre os objetivos de sua disciplina em relação ao capital-cultural de seus alunos. O último objetivo constituiu na verificação da postura reflexiva do professor em relação à racionalização de recursos a partir do planejamento. Esta pesquisa resultou na constatação da necessidade de uma maior interação entre os sujeitos interessados pelo processo de ensino e aprendizagem da disciplina em questão. Por outro lado, observou-se, também, a possibilidade de resultados positivos refletidos na prática de alguns professores cujos planejamentos apresentaram estratégias que possibilitam a participação ativa do aluno da escola pública. Estes últimos resultados contribuíram para a reflexão sobre algumas propostas apresentadas na conclusão deste trabalho.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Língua inglesa. Escola pública. Ensino reflexivo. Planejamento.

ABSTRACT

Based on a qualitative perspective, this research aimed at knowing how the public school English teacher's reflective attitude may contribute to the improvement of the teaching and learning process through a planning characterized by a reflective teaching, whose theory has given support to the data analysis. Ten public school English teachers from Salvador and metropolitan area have participated in this research. The objectives of this work are related to three characteristics of the planning practice. First, it was intended to know about the participants' social practice of planning. The second goal was to analyze how the teachers reflect on the objectives of their discipline in relation to the student's characteristics and social context. At last, it was intended to analyze the teachers' reflexive attitude towards the rationalization of resources for their pedagogical practice. This research showed the necessity of interaction among the people who are interested in the teaching and learning process. On the other hand, it was also evident a possibility of improvement of this process through the pedagogical practice of some participants. In this case, it was observed the planning of strategies through which the students had an active participation. These results have contributed to some proposals concerning the practice of a reflective planning, presented in the conclusion.

Keywords: Teaching and learning. English. Public school. Reflective teaching. Planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa	43
Quadro 2 – Dados sobre os objetivos da língua inglesa para os alunos	65
Quadro 3 - Os sujeitos da pesquisa e suas características reflexivas	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos da língua inglesa para os alunos	65
Tabela 2 – Percentual das características reflexivas apresentadas pelas professoras	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A ESTRUTURA DO TRABALHO	14
2	ESCLARECENDO O TERMO REFLEXÃO	16
2.1	AS TRADIÇÕES DA REFLEXÃO	17
2.1.1	A tradição acadêmica	17
2.1.2	A tradição da eficiência social	18
2.1.3	A tradição desenvolvimentalista	19
2.1.4	A tradição de reconstrução social	20
2.1.5	A tradição genérica	21
2.1.6	As tradições da reflexão e suas orientações	22
2.2	A RAIZ DO ENSINO REFLEXIVO	23
2.3	O PROFESSOR PRÁTICO-REFLEXIVO	26
2.4	A REFLEXÃO ALÉM DA SALA DE AULA	31
2.5	REFLEXÃO E PLANEJAMENTO	35
3	O CONTEXTO DA PESQUISA	40
3.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	43
3.2	A PRÁTICA SOCIAL DO PLANEJAMENTO	47
3.2.1	A participação da coordenação no planejamento	48
3.2.2	A prática do planejamento entre os professores	52
3.2.3	Os alunos e o planejamento	57
3.3	OS OBJETIVOS NO PLANEJAMENTO	64
3.3.1	Os professores e seus objetivos	67
3.4	OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO NO CONTEXTO PÚBLICO	78
3.5	COMENTÁRIOS SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	86
3.6	AS CARACTERÍSTICAS REFLEXIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	92
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
4.1	PLANEJAMENTO REFLEXIVO: UMA PROPOSTA	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	108
	ANEXOS	175

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, na forma pela qual é encaminhado no segmento público de educação no Brasil, de modo geral, não tem apresentado resultados satisfatórios. É de conhecimento comum que o efetivo ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras vêm sendo atribuídos aos cursos livres de idiomas, cujo acesso é restrito a um determinado público. Esta questão contribui para o fato de que aqueles que não têm condições para esta educação diferenciada se distanciam das exigências cada vez maiores do mercado de trabalho.

O ensino de línguas, que nesta pesquisa será representado pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas baianas, vem sendo tema de discussões sobre as causas de sua deficiência e traz, entre suas argumentações, questões que tentam explicar seu fracasso. Moita Lopes (1996) levanta a questão sobre a ideologia da falta de aptidão do aluno da escola pública para aprender línguas estrangeiras. Ele aponta para o fato de que vários autores mostram como a psicologia, sociologia e educação têm colaborado com a criação de conceitos de fundo ideológico¹ que mascaram o fracasso do ensino como sendo o reflexo da precária condição social do aluno. Segundo o autor, afirmações como estas contribuem para a perpetuação da crença dos professores de que a condição social do aluno da escola pública não o possibilita expandir seu conhecimento lingüístico para algo que está além de sua realidade, pois se acredita que a realidade do aluno não demanda este conhecimento em seu cotidiano.

Leffa (2005) aponta para o problema da falta de parâmetros metodológicos como um dos responsáveis pelo insucesso deste aprendizado. No contexto da escola pública² percebe-se a ausência deste parâmetro, no mesmo contexto, muitas vezes, vê-se a tentativa frustrada de se aplicar o método conhecido por Gramática e Tradução, pelo qual a língua alvo é apresentada de forma fragmentada através de frases desvinculadas de significado.

¹ O conceito de ideologia utilizado por Moita Lopes é o de Chauí (1982, p. 21): idéias e representações através das quais os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

² Apesar de o foco deste trabalho estar voltado para a escola pública, é comum observarmos o insucesso da disciplina de língua inglesa também nas escolas particulares, uma vez que os alunos provenientes deste contexto, geralmente, adquirem este conhecimento em cursos livres. Embora o ensino em escolas particulares não seja o objetivo desta pesquisa, convidamos os leitores a refletir criticamente sobre os pressupostos aqui abordados e sua aplicação ou não em ambas situações, ensino público ou privado.

A outra questão apontada por Leffa (2005) diz respeito aos objetivos para os quais o aluno deveria estudar certo conteúdo, fazer um exercício ou qualquer atividade pedagógica os quais estão completamente dissociados do contexto social em que se encontra. Assim, o aluno não vê qualquer relação entre o que está fazendo na sala de aula e o objetivo final para o qual a atividade deveria levar, de acordo com aquilo que a comunidade espera. Segundo o autor, “há uma discordância total entre o que a escola propõe e o que o aluno faz – ou não faz” (LEFFA, 2005, p. 209).

Giroux (1997) também questiona o fato de os planejamentos não contemplarem o capital cultural de seus alunos, definido como os atributos cognitivos, lingüísticos e culturais que os diferentes estudantes trazem à escola. Segundo o autor, a distância entre os objetivos propostos pelos professores e os interesses de seus alunos tende a impedir que os objetivos traçados pelo docente se revertam em aprendizagem de fato.

A crença sobre a impossibilidade de sucesso desse ensino dentro do contexto da escola pública resulta, muitas vezes, de fatores como a forma estereotipada com que o aluno é visto como sendo limitado para o aprendizado devido a sua condição social, ou ainda pela própria limitação de recursos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais elaborada, a qual, no caso do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos considerar os recursos áudio-visuais, livro didático, *realias*³, etc. Esta crença é vista por autores como Zeichner (1993), como fruto da falta de uma postura reflexiva do docente, na qual o professor se mantém atento à sua prática questionando-se o tempo todo sobre os resultados de suas ações em sala de aula. Esses resultados, por sua vez, direcionam a prática do professor para novas propostas, o que entendemos, estão intrinsecamente relacionados à forma que o professor reflete sobre o planejamento. Ele vê no ensino crítico reflexivo a possibilidade de professores criticarem e desenvolverem sua prática pedagógica individualmente e em conjunto com os demais interessados pelo processo de ensino e aprendizagem, considerando condições sociais que devem orientar as suas experiências de ensino. Diante desta problemática direcionamos nosso foco para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública estadual de Salvador e região metropolitana e perguntamos: diante das dificuldades encontradas no contexto citado, como por exemplo, o grande número de alunos ou a escassez de recursos, como a postura reflexiva no ato de planejar pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizado da língua inglesa no contexto público de ensino?

³ Material autêntico utilizado nas aulas: roupas, brinquedos, etc.

Neste contexto reside a relevância da presente pesquisa. Nosso objetivo geral foi saber de que forma a postura reflexiva do docente pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública estadual de Salvador e região metropolitana, a partir de um planejamento caracterizado por um ensino crítico-reflexivo, mesmo diante das condições limitadas de estrutura e recursos encontradas no contexto público de ensino. Os objetivos específicos da pesquisa foram três. Primeiramente, procuramos analisar a prática social do planejamento da disciplina entre os interessados pelo processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. O segundo objetivo específico constituiu na análise dos objetivos propostos pelas professoras. Por fim, analisamos de que forma a postura reflexiva das professoras diante do planejamento, contribui para a racionalização de recursos necessários para a prática pedagógica, diante da conhecida ausência de recursos na escola pública.

Considerando a importância da reflexão-crítica na profissão docente, este trabalho toma por hipótese que a prática pedagógica no contexto público de ensino em Salvador e região metropolitana, pode contribuir para a melhoria do ensino do inglês na rede pública mesmo diante dos desafios encontrados neste âmbito, dos quais destacamos, o grande número de alunos por sala ou a precariedade de estrutura e recursos.

A relevância deste trabalho está na necessidade de que pesquisas sejam direcionadas à ações junto aos professores de línguas das escolas públicas, já que o conhecido quadro de deficiência do ensino desta disciplina mantém-se, há tempos, inalterado. O caráter social desta pesquisa também tem sua importância, uma vez que poderá colaborar com a melhoria do ensino de línguas através de uma pesquisa que visa a contribuir para o desenvolvimento de uma atitude transformadora dos professores, por meio da conscientização da responsabilidade da profissão na minimização da cultura do silêncio imposta à camada social para a qual seu trabalho se destina.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir, também, com os estudos sobre a formação profissional de professores e de futuros professores no tocante à importância de um planejamento significativo para o contexto público, e que resulte em possibilidades de aperfeiçoamento contínuo do aprendiz, tendo por base o contexto sócio-cultural dos alunos e, por conseguinte, seus interesses.

A seguir destacaremos a estrutura deste trabalho, apresentando a organização das seções que o compõem.

1.1 A ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação divide-se em quatro seções, a primeira se refere a esta introdução sobre a problemática, os objetivos, a hipótese e a organização do trabalho. A segunda seção apresenta a construção histórica da *reflexão* como conceito que se insere em diferentes tradições presentes na história da educação. Serão apresentadas também as idéias de John Dewey (1933, 1938) que contribuíram para o desenvolvimento da teoria da prática-reflexiva e que se estendem aos pressupostos contidos na reflexão-crítica. Abordaremos a importância que estas idéias tiveram no desenvolvimento da teoria da prática-reflexiva apresentada através das idéias de Schön (1983, 1987) que, apesar de criticada pelas limitações da prática docente no contexto interno da sala de aula e pela tecnicidade da reflexão, trouxe inegável contribuição para reformulações de currículos escolares e para a formação de professores pesquisadores. A seguir, discutiremos os pressupostos teóricos que orientarão, mais especificamente, a análise desta pesquisa através das idéias de Zeichner (1993) e Liston e Zeichner (1996), cujo conceito de ensino reflexivo se baseia na atitude do professor de criticar e desenvolver suas próprias teorias à medida que reflete sozinho e em conjunto na ação e sobre ela, relacionando sua prática e as condições sociais que a cercam. A última parte desta seção será o diálogo entre autores Menegolla e Sant'Anna (2001), e Gandim (1995) que contribuíram com pressupostos sobre o planejamento juntamente com Giroux (1997) cujo conceitos de macro e micro objetivos darão suporte à análise de alguns dados que direcionaram um dos objetivos específicos desta pesquisa. Para Giroux (1997), os macro-objetivos são os mediadores que elucidam o significado e a importância que os micro-objetivos podem ter em relação às estruturas sócio-políticas que existem fora da sala de aula. Tais objetivos devem, pois, estar refletidos na prática do planejamento, na qual o professor organiza suas ações de modo a alcançar suas metas baseadas em um ensino reflexivo.

Na terceira seção, apresentaremos o contexto da pesquisa e alguns pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual orientou a metodologia deste trabalho, que será seguida pela descrição sobre os procedimentos da coleta de dados. Apresentaremos, também, a caracterização dos sujeitos que fizeram parte do universo desta pesquisa, e a análises dos três objetivos específicos desta pesquisa. O primeiro objetivo buscou analisar de que forma se dá o

planejamento focalizando a prática social entre os professores e os demais interessados diretos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa que, nesta pesquisa, serão representados pela coordenação, os professores e seus respectivos alunos; o segundo objetivo foi analisar de que forma os professores refletem sobre os objetivos da disciplina, como eles estão presentes em sua prática pedagógica e, ainda, qual a coerência entre os objetivos dos professores e aquilo que seus alunos esperam da disciplina; o último objetivo foi analisar quais são os desafios encontrados pelos sujeitos da pesquisa para a realização de seu planejamento e como eles lidam com eles. Esta seção será encerrada com a apresentação dos resultados da análise dos dados.

Na última seção, retomaremos a pergunta da pesquisa, a qual procurou saber de que forma um planejamento baseado nas características de um ensino reflexivo pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizado na escola pública estadual de Salvador e região metropolitana, e faremos, também, algumas reflexões sobre questões que emergiram durante este trabalho. Finalmente, apresentaremos algumas propostas inspiradas pela prática pedagógica de alguns sujeitos que participaram deste trabalho.

2 ESCLARECENDO O TERMO “REFLEXÃO”

Os conceitos que permeiam a questão da reflexão, que atualmente é referência na área de educação, muitas vezes se confundem pela similaridade entre seus termos. A idéia de refletir sobre o ensino e aprendizagem a fim de melhor entender e equacionar possíveis soluções para problemas presentes neste processo impulsionou a realização de várias pesquisas na linha de formação de professores (GIL, 2005). Dessa forma, uma vasta literatura tem se propagado como resultado de pesquisas desenvolvidas tendo por base conceitos sobre a reflexão.

Entre estas pesquisas, destacamos a realizada por Grimmet e outros (1990), a qual oferece importante contribuição na tentativa de esclarecer os conceitos da reflexão através da análise das diferenças nas bases epistemológicas das várias formas em que a reflexão é referida.

A partir desta pesquisa, identificaram-se três orientações conceituais genéricas da *reflexão*. A primeira a vê como instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática. A reflexão, neste caso, não emerge da prática, mas de parâmetros teóricos que a direcionam; a segunda orientação vê a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação provida pela prática. A prática pedagógica é orientada tanto por pressupostos teóricos da psicologia do desenvolvimento, quanto pelas observações das necessidades dos alunos. A última orientação tem a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreenderem e a transformarem a prática de acordo com o contexto social em que seu trabalho se insere, sem que haja a necessidade de pressupostos teóricos.

Para uma melhor compreensão sobre as orientações da reflexão, a seguir veremos sua relação com as tradições da prática reflexiva de formação inicial de professores. Apesar destas tradições terem sido conceituadas através de estudos desenvolvidos nos Estados Unidos para a formação de professores daquele país, elas podem ser observadas, também, nos currículos de formação de professores em nosso contexto. Ao final desta seção faremos a relação dessas tradições com as orientações apresentadas acima.

2.1 AS TRADIÇÕES DA REFLEXÃO

Durante o século XX, foram identificadas cinco diferentes tradições de reflexão, sendo elas: a tradição acadêmica, a tradição de eficiência social, a tradição desenvolvimentalista, a tradição de reconstrução social e a tradição genérica. A seguir, discorreremos sobre cada uma delas no intuito de proporcionar uma melhor compreensão sobre os pressupostos que nortearão a análise desta pesquisa.

2.1.1 A tradição acadêmica

A tradição acadêmica enfatiza a reflexão sobre a importância do conhecimento específico de disciplinas, sua representação e a tradução deste conhecimento pelo professor ao aluno. As pessoas responsáveis pela formação de professores afirmam que para se tornar um *expert*, o professor tem que se aprofundar no conhecimento de sua disciplina, através de uma formação estritamente técnica e vocacional (BORROWMAN, 1993).

Uma vez que este conhecimento esteja consolidado, segundo a tradição, a prática pedagógica do professor é desenvolvida naturalmente em sala de aula, através da aplicação de seus conhecimentos técnicos. Ou seja, a *expertise* do professor em relação ao conhecimento do conteúdo de uma disciplina é o quesito necessário para a profissão docente, sem que para exercer esta função seja necessário algum conhecimento pedagógico para o desenvolvimento da prática docente.

Abrahan Flexner (1930) destacou-se no papel de reformulador de formação médica dentro da tradição acadêmica, defendendo o ponto de vista de que o conteúdo a ensinar é o mais importante na formação de um professor e que os cursos de formação interferem neste objetivo fundamental. Não é raro encontrarmos professores, principalmente em cursos voltados a áreas técnicas como engenharia, medicina, entre outros, que se enquadram na tradição acadêmica⁴, pois acredita-se que estes cursos demandam mais o saber técnico do que

⁴ Observamos esta situação na instituição em que desenvolvemos nossa prática pedagógica.

a formação pedagógica do docente. Outra questão que contribui para a aceitação do conhecimento técnico em detrimento do pedagógico é o fato de muitos destes professores atuarem profissionalmente em suas áreas de especialização, o que não lhes propicia tempo, ou mesmo interesse na especialização pedagógica.

2.1.2 A tradição da eficiência social

A segunda tradição, conhecida como tradição da eficiência social, valoriza o conhecimento científico da educação, através da aplicação, pelos professores, de teorias desenvolvidas por pesquisadores. Os professores devem, assim, focalizar suas reflexões sobre a coerência entre sua prática e determinadas estratégias de ensino sugeridas por investigações desenvolvidas através de pesquisas voltadas para o ensino.

Nesse caso, o professor é caracterizado pela falta de autonomia, uma vez que sua prática é sempre determinada por estudos desenvolvidos para a área educacional. Uma ilustração desta questão é a capacitação de professores de inglês para cursos que adotam a metodologia audiolingual⁵. Nestes casos, todos os passos aplicados durante a aula são “religiosamente” seguidos pelos professores, seja no número de vezes que um exercício deve ser repetido, na estratégia de correção dos erros, ou qualquer outra estratégia ditada por esta metodologia.

Uma segunda linha de pensamento sobre a tradição de eficiência social é apontada por Feiman-Nemser (1990), e traz uma visão menos limitada do papel do professor. Neste caso, os professores debruçam-se em suas próprias experiências para a tomada de decisões, através do julgamento sobre diversas situações de ensino, tirando proveito não só de pesquisas desenvolvidas, mas também da experiência, intuição e de seus próprios valores. A ênfase, entretanto, é dada à aplicação do conhecimento produzido por pesquisas desenvolvidas por sujeitos que, muitas vezes, não atuam na sala de aula.

Uma das manifestações desta perspectiva foi o surgimento da formação de professores com base nas competências e habilidades, nos anos 1960 e 1970, estimuladas, em parte, pelas

⁵ CCAA e Number One são exemplos de cursos que utilizam esta metodologia que foi adaptada do áudio-lingual, caracterizada pela utilização de estratégias como a repetição, a correção imediata, pelo professor, dos erros cometidos pelos alunos, entre outras. Mais informações sobre a abordagem áudio-lingual em Leffa (1976).

aplicações da psicologia behaviorista, a qual se caracteriza pelo antimentalismo e considera o ser humano como um repertório de comportamentos, entre eles o lingüístico (BIGGE, 1977).

2.1.3 A tradição desenvolvimentalista

A tradição desenvolvimentalista enfatiza a reflexão com foco no aluno, priorizando o ensino para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento dos estudantes. Uma das características desta tradição é a afirmação de que o desenvolvimento natural do aluno provê as bases que determinam o que deve ser ensinado e como se deve ensinar. Esta tradição tem suas raízes na psicologia do desenvolvimento que se originou a partir dos estudos e das considerações de Vygotsky (OLIVEIRA, 1995), para quem cada período de desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal ou atividade dominante.

O desenvolvimento psicológico acontece no curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade, que se estrutura nas relações entre o indivíduo com sua realidade social. Este entendimento traz grande contribuição para a educação, na medida em que discute as características psicológicas tipicamente humanas, suscitando questionamentos, diretrizes e formulações de alternativas no plano pedagógico (OLIVEIRA, 1995).

Há três metáforas centrais associadas a essa tradição, com relação ao trabalho do docente (PERRONE, 1989). A primeira vê o professor como naturalista, ou seja, um observador interessado no comportamento e conhecimento de crianças e adolescentes, assim, ele procura desenvolver condições propícias no ambiente escolar para o sucesso do processo de ensino e aprendizado. A segunda metáfora vê o professor como pesquisador que se caracteriza por estar sempre questionando sua própria prática e tendo atitude experimental em relação a esta. Dessa forma, o estudo da criança seria a base da pesquisa do professor, e os formadores de professores deviam ensinar os futuros professores a iniciar e manter nas suas salas de aula estudos sobre a aprendizagem de determinados alunos.

A última metáfora caracteriza o professor como artista. Por um lado, ele tem que possuir vasto conhecimento sobre psicologia do desenvolvimento, através do qual fornece aos seus alunos atividades cuidadosamente orientadas, num ambiente de aprendizagem rico e estimulante; por outro lado, ele próprio tem que estar sempre em constante aprendizado. Uma

proposta desenvolvimentalista na formação de professores é que estes vivenciem experiências com dança, teatro, pintura e narração de histórias.

2.1.4 A tradição de reconstrução social

A tradição de reconstrução social, por sua vez, enfatiza a reflexão sobre o contexto social e político de escolaridade e avalia as ações praticadas em sala de aula quanto a sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente. Esta tradição foi, sobretudo, impulsionada pelo descontentamento com o sistema econômico e social americano dos anos 1920 e 1930 (ZEICHNER, 1993).

A educação foi vista, a partir de então, como um meio para a cura da injustiça social e dos males causados pelo capitalismo. Uma questão polêmica entre os reconstrutores sociais era saber se os professores deveriam doutrinar abertamente seus alunos sobre valores socialistas e coletivistas, ou confiar no método do experimentalismo e reflexão.

Outra característica da reconstrução social é seu impulso emancipatório e democrático que possibilitou focar as deliberações dos professores sobre assuntos que os auxiliam na avaliação das conseqüências sociais e políticas de sua prática pedagógica, através de questionamentos como: qual conhecimento e qual ponto de vista está representado no currículo de minhas aulas? Como a cultura de minha sala de aula se compara à cultura presente nas casas de meus alunos? Como algumas de minhas práticas podem efetivamente afetar as chances de vida de meus alunos?

Apesar desta tradição não ignorar questões presentes nas outras tradições, como a questão do conteúdo disciplinar, a concepção dos alunos e a pesquisa, a ênfase é dada na reflexão sobre igualdade e justiça social que emergem dentro e fora de sala de aula, conectando a prática do professor com a continuidade e mudança social além dos limites da escola.

Uma última característica desta tradição da reflexão é o comprometimento com a reflexão como prática social. Neste caso, há a ênfase na criação de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se auxiliam mutuamente em seu crescimento. Este comprometimento é considerado de grande valor estratégico, uma vez que corrobora com a

transformação de estruturas sociais e institucionais, pela força de uma comunidade, se comparado ao esforço de um indivíduo isolado.

2.1.5 A tradição genérica

A quinta e última tradição, a genérica, enfatiza o incentivo aos professores a refletirem sobre sua prática de modo geral. O principal pressuposto desta tradição é a crença de que as ações dos professores são necessariamente melhores simplesmente por que são deliberadas e intencionais. Nesta tradição, o modo como se reflete:

Can take on a life of its own, and can become the programmatic goal. What they reflect on can be immaterial. For example, racial tension in a high school can become more or less worthy of reflection than field trips or homework assignments. (VALLI, 1990b, p. 9 *apud* LISTON e ZEICHNER, 1996, p. 61).⁶

Um dos exemplos mais característicos desta tendência encontra-se em Cruickshank (1987), o qual, a partir da distinção feita por Dewey (1933) sobre ação rotineira e ação reflexiva⁷, defende que os professores têm a necessidade de se transformarem em agentes mais argumentativos, sem que para isso se prendam aos problemas de conteúdo, de qualidade ou do contexto em que a reflexão acontece. Neste caso, os professores que estudam o ensino de um modo deliberativo e que o aperfeiçoam em relação ao processo de ensino, podem ter a certeza de que saberão o que fazem, porque o fazem e, conseqüentemente, os resultados desta ação ficam durante toda sua vida de docência.

Esta tradição, a mais recente de todas, tem em suas bases os pressupostos de Schön (1983, 1987)⁸ que enfatiza a autonomia do professor sobre suas escolhas a partir da reflexão sobre sua prática em sala de aula, sem que, para isso, seja considerado o conhecimento de teorias surgidas através de pesquisas, pois se considera que o professor tenha autonomia e conhecimento prático necessário para desenvolver sua própria teoria.

⁶ Pode assumir vida própria, e pode tornar-se um objetivo programático. O assunto sobre o qual se reflete pode tornar-se irrelevante. Por exemplo, a tensão racial em uma escola de ensino médio, pode tornar-se mais ou menos importante de se refletir do que passeios de campo ou deveres de casa (tradução nossa).

⁷ Para maiores esclarecimentos sobre ação rotineira e ação reflexiva, ver seção 2.2.

⁸ Ver seção 2.3.

Os pressupostos que permeiam esta tradição têm sido alvo de críticas. Liston e Zeichner (1996) defendem que, assim como qualquer outra atividade, a reflexão pode ser bem ou mal sucedida dependendo da consistência dos objetivos do professor. Dessa forma, esta tradição lhes parece “um tanto vazia” por não dar ao professor um direcionamento claro para suas reflexões.

2.1.6 As tradições da reflexão e suas orientações

Tentaremos esclarecer aqui a relação entre as três diferentes orientações da reflexão observadas através da pesquisa de Grimmet e outros (1990) e as tradições da reflexão.

Vimos que a primeira orientação conceitual da reflexão mostra a prática direcionada pelo conhecimento técnico e científico. Assim, observamos que esta orientação caracteriza as duas primeiras tradições da reflexão. A primeira, a tradição acadêmica, focaliza o conhecimento técnico da disciplina e considera esse conhecimento suficiente para a prática pedagógica. A segunda tradição, conhecida como eficiência social, enfatiza a reflexão através da eficiência da aplicabilidade de técnicas provenientes de construtos teóricos durante a prática pedagógica. Lembramos que essa tradição está fundamentada na psicologia behaviorista.

A segunda orientação a qual considera o conhecimento na informação obtida através da prática para tratar as visões de ensino em conflito caracteriza, de maneira clara, a tradição desenvolvimentalista, que tem no aluno e seus interesses as bases para o desenvolvimento da prática pedagógica. Dessa forma, através da observação das necessidades dos alunos, são feitas adequações no processo de ensino e aprendizagem.

Essa segunda orientação pode caracterizar, também, a tradição genérica, a qual enfatiza a reflexão na deliberação do docente a partir de sua prática. Assim, se o professor considera os interesses de seus alunos em sua prática, uma vez que ele tem total autonomia em suas escolhas, esta consideração, pois, pode dar o direcionamento de suas aulas.

As características dessa orientação também estão presentes na tradição de reconstrução social, uma vez que o aluno e seu contexto social – e conseqüentemente seus interesses – influenciam diretamente a prática pedagógica do professor. Entretanto, essa tradição está mais

diretamente relacionada à terceira orientação, na qual a reflexão é vista como uma experiência de reconstrução que usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática de acordo com o contexto social em que seu trabalho se insere.

2.2 A RAIZ DO ENSINO REFLEXIVO

A partir dessa introdução sobre as tradições da reflexão, a qual buscou proporcionar um melhor entendimento sobre a complexidade de questões que envolvem os conceitos da reflexão, em nossas próximas seções, trataremos a questão do ensino crítico-reflexivo que embasará a análise desta pesquisa.

Optamos por apresentar um pouco da história do conceito através das idéias providas por Dewey (1916, 1933, 1938) que contribuiu para a origem de alguns pressupostos sobre o ensino crítico-reflexivo.

Alguns pressupostos do ensino reflexivo tem uma de suas raízes nos pensamentos de John Dewey (1916, 1933, 1938), que, então, observou os professores reflexivos como aqueles que questionam o que fazem na sala de aula e como o fazem. Aqueles que desejam ativamente ouvir mais que uma opinião, a fim de atender possíveis alternativas e de admitir possibilidades de erros, mesmo naquilo que se acredita muito. Dewey (1933) aponta para a importância do discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência desse ato, cujo processo começa quando o professor enfrenta dificuldades ou experiências que não podem ser imediatamente resolvidas.

O autor faz uma importante distinção entre ação rotineira e ação reflexiva. A primeira seria guiada pelo impulso, pela tradição e autoridade, o que, no contexto escolar podemos exemplificar através da aceitação incondicional pelos professores de regras ditadas por uma instituição de ensino, sem que haja uma avaliação sobre os resultados efetivos de sua prática guiada por tais regras.

Nesse contexto o professor é caracterizado pela passividade em suas ações. Sob essa perspectiva, podemos inferir que professores que não refletem sobre sua prática, tendem a aceitar a realidade como ela se apresenta e concentram seus esforços em resolver problemas

providos pelo senso comum, sem que busquem caminhos alternativos para a solução de impasses presentes na sala de aula.

Ao contrário, a ação reflexiva envolve considerações ativas, persistentes e cuidadosas da prática, bem como as conseqüências que delas surgirão. Dessa forma, os possíveis problemas tornam-se observáveis a partir da prática, e não fora dela. A reflexão não seria, pois, constituída por uma série de passos ou técnicas que devam ser seguidos, mas, sim, o resultado de uma observação consciente e constante do professor que busca responder de forma satisfatória os questionamentos que emergem na sala de aula, procurando caminhos para minimizar as dificuldades que possam surgir na rotina de seu trabalho.

Para que esta reflexão resulte em dados positivos, Dewey (1916) apresenta três atitudes indispensáveis a serem consideradas pelo professor. A primeira delas é a capacidade de ponderar a opinião e idéias de outras pessoas, de ser compreensivo, a fim de atentar para possibilidades que não haviam sido pensadas por ele inicialmente. Essa atitude permite que o docente considere maneiras distintas de olhar para os alunos, para o aprendizado e para o ensino.

O professor não defende somente seu ponto de vista, argumentando sempre contra a perspectiva do outro, mas, antes, ele ouve, avalia e reconhece as forças e fraquezas próprias e dos outros. Como resultado dessa atitude, a prática do professor tende a estar em processo constante de transformação.

A segunda atitude é a responsabilidade do professor em considerar as conseqüências de suas ações. Tal atitude envolve pensar nos efeitos de seu ensino sobre a formação de seus alunos, no desenvolvimento intelectual, bem como em conseqüências sociais e políticas que podem vir a influenciar a vida de seus alunos.

A última atitude é a dedicação. Ela faz com que o professor examine suas suposições e crenças regularmente e esteja sempre disposto a novas aprendizagens. Ele se esforça em conhecer seu próprio estilo de ensino e de que forma este ensino reflete na aprendizagem de seus alunos, ou seja, a dedicação estaria na constância de suas atitudes em relação ao desenvolvimento de sua prática em sala de aula, objetivando a melhoria e a qualidade de sua docência. Dewey (1933) observa que a reflexão distancia-nos da atividade rotineira puramente impulsiva e capacita-nos a direcionar nossas ações prevendo e planejando de acordo com os propósitos estipulados. Ajuda-nos a conhecer o que somos quando agimos.

Na tentativa de esclarecer o conceito de reflexão presente nas idéias de Dewey Rodgers (2002) destaca quatro critérios distintos por ele apresentados. No primeiro critério,

reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends. (RODGERS, 2002, p. 4).⁹

Esse critério ressalta a importância da interação do indivíduo com seu ambiente, bem como a continuidade do aprendizado, o que possibilita seu desenvolvimento de forma significativa.

O segundo critério da reflexão, segundo Rodgers, diz respeito à forma disciplinada, sistemática e rigorosa do pensamento com suas raízes em questões científicas. Nesse critério, se torna necessário que o indivíduo reflita com base em conhecimentos sólidos que vão além do cogitar possibilidades. O que nos permite perceber que, para o autor, a prática do professor deva estar estreitamente relacionada aos parâmetros teóricos, aplicáveis à situação vivenciada. Observamos aqui que o pensamento de Dewey reflete a tradição da eficiência social¹⁰, embora sua perspectiva de reflexão esteja também ligada à tradição da reconstrução social¹¹.

O critério seguinte aponta para a necessidade da reflexão acontecer em comunidade, através da interação entre os interessados pelo processo de ensino e aprendizagem. Esse critério está diretamente ligado ao último, o qual considera que a reflexão requer atitudes que resultem no crescimento intelectual das pessoas que refletem dentro do mesmo processo, envolvendo, assim, os participantes que interagem diretamente no processo de reflexão. Nesse caso, os principais participantes seriam os professores e alunos.

Como vimos, a contribuição de John Dewey é de grande relevância para o surgimento de conceitos que, ainda que determinados por princípios diferenciados, defendem a prática da reflexão no contexto de ensino e aprendizagem. Seus pressupostos apontam para a reflexão como mediadora da ação, que, aliada ao conhecimento teórico, orienta a prática pedagógica.

⁹ Reflexão é um processo de construção de significado que move o aprendiz de uma experiência a outra e proporciona um maior entendimento entre suas relações e conexões com outras idéias e experiências. É a linha que torna a continuidade do aprendizado possível e assegura o progresso do indivíduo e, em consequência, da sociedade. É o meio que leva a um fim essencialmente moral. (tradução nossa).

¹⁰ Ver seção 2.1.2.

¹¹ Ver seção 2.1.4.

A partir das idéias de John Dewey, veremos os princípios inerentes à prática-reflexiva sob a perspectiva de Donald Schön (1983, 1987), a partir dos quais será proposto um diálogo com a idéia de ensino-crítico reflexivo apresentada por Zeichner (1993) e LISTON E Zeichner (1996), o que nos levará à compreensão exata dos conceitos que nortearão este trabalho.

2.3 O PROFESSOR PRÁTICO-REFLEXIVO¹²

Schön (1983) revitalizou o conceito da reflexão propondo uma epistemologia da prática da reflexão e do conhecimento na ação. Ele questiona até que ponto a prática é resultado da teoria aprendida e, ao contrário de Dewey (1933), considera que a prática não deve ser, necessariamente, norteadada por uma teoria.

Sua pesquisa foi desenvolvida através do estudo de diferentes áreas, adotando uma abordagem comparativa que propõe paralelismos como, por exemplo, entre o urbanismo e a gestão, a terapia e o *design*. Apesar de seus estudos não privilegiarem especificamente a educação, suas idéias tiveram grande influência na reformulação de currículos para a formação de professores por todo o globo, despertando para a necessidade da formação para além de questões técnicas do saber. Essa relação entre conhecimento técnico e ensino reflexivo mostra a importância da teoria desenvolvida por Schön.

A nova perspectiva de formação inspirada por suas idéias está essencialmente na questão do desenvolvimento do perfil pesquisador dos professores em processo de formação. A idéia do professor pesquisador norteia-se por dois conceitos. O primeiro é a reflexão-na-ação, que consiste na ação intuitiva mediante situações inesperadas, como um professor que busca a solução de um problema *in loco*. Assim, frente às situações novas que extrapolam a rotina, o professor cria, constrói novas soluções, novos caminhos durante sua prática na sala de aula e esta ação lhe dá elementos para a pesquisa na busca da solução de problemas existentes em sua prática.

¹² Tradução literal de *reflective practioner* da obra de Zeichner (1993), feita por A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa.

O segundo conceito é a reflexão-sobre-a-ação a qual busca observar e avaliar o que foi feito durante a ação para se descobrir como o conhecimento a partir da situação pode ter contribuído para a solução do fato inesperado. Este segundo conceito está diretamente relacionado com o primeiro, uma vez que ele surge como um avaliador da reflexão-na-ação.

Assim, a capacidade de refletir a partir de imprevistos na sala de aula para a busca de soluções de problemas que fogem ao controle do saber técnico, tornou-se o desafio do novo perfil do professor. Observamos que, para o autor, a reflexão não antecede a ação, ao contrário, a reflexão é consequência da prática e das situações dela resultantes.

Schön (1983) explica que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação estão presentes na atitude de pessoas consideradas práticas-reflexivas, que apresentam um conhecimento na ação, em sua maioria tácito, ou seja, aquele que só é possível na ação e não fora dela. O saber dos práticos-reflexivos é, pois, resultado do conhecimento adquirido através da prática, tendo o talento artístico ou a intuição como ponto de partida para a discussão do conhecimento. Sob esta perspectiva, a aplicação de teorias já desenvolvidas desvincula-se da reflexão-na-ação, uma vez que não permite a autonomia. O autor critica a imposição de uma teoria na prática do profissional, pois considera que para ele não é fácil aplicar modelos apresentados por teorias desenvolvidas fora dos dilemas e incertezas presentes na sala de aula, os quais, muitas vezes não permitem a adequação metodológica proposta.

Para melhor entendermos o fundamento dessa crítica, é interessante apontarmos os argumentos do autor. Para ele, o raciocínio técnico proveniente da doutrina positivista é resultado dos esforços em se explicar e justificar todo e qualquer estudo, inclusive os relacionados a elementos de experiências sensoriais através de um conhecimento empírico (SCHÖN, 1983, p. 31). À luz deste pensamento, a prática se apresenta como algo indescritível, uma vez que o improvisado não tem lugar na rigorosa visão do conhecimento científico positivista.

O pensamento positivista, segundo o autor, foi o responsável pela dicotomia entre teoria e prática que reinou nos Estados Unidos, desde o final do século, que, juntamente com a Alemanha tinham esta doutrina como base nos estudos universitários desenvolvidos na época.

Através da tradição germânica – mantida pelos Estados Unidos após a guerra civil –, um novo conceito de universidade como uma instituição de pesquisa multidisciplinar se estabelece. Nesse novo modelo, a epistemologia do positivismo encontra expressão nas idéias normativas sobre a divisão apropriada do trabalho entre as universidades e as profissões, ou

seja, a universidade tinha a responsabilidade de criar a teoria pela qual as escolas profissionalizantes apoiariam sua prática. Assim, foi plantada a raiz do currículo positivista que se espalhou pelas universidades estadunidenses, bem como fortaleceu a dicotomia entre pesquisa e prática. Essa separação entre fazer e saber impulsionou a formação de um grande contingente de pessoas direcionadas ao conhecimento teórico, imbuídas de uma técnica estritamente racional e, em consequência, um número menor de pessoas optou pela formação profissional.

Entretanto, os limites desta racionalidade se tornaram visíveis durante a guerra fria, quando os efeitos do grande investimento feito em pesquisas científicas se revelaram negativos uma vez que se observou a escassez de profissionais como médicos, professores, engenheiros, entre outros, o que impediu o desenvolvimento da aplicação do conhecimento científico. Schön explica que

Between 1963 and 1982... general public and professionals have become...aware of the flaws and limitations of the professions... the professions have suffered a crisis of legitimacy rooted both in their perceived failure to live up to their own norms and in their perceived incapacity to help society achieve its objectives and solve its problems. We have become aware of the importance to actual practice of phenomena – complexity, uncertainty, instability, uniqueness, and value-conflict – which do not fit the model of Technical Rationality... (SCHÖN, 1983, p. 39).¹³

A partir dos argumentos inspirados pela historicidade dos fatos vivenciados e/ou estudados pelo formulador do conceito da prática reflexiva, nos é possível compreender seus fundamentos baseados na questão da prática em detrimento da teoria. Dessa forma, Schön (1983) rejeita a visão tradicional de conhecimento profissional, reconhecendo que aqueles que praticam a ação profissional, podem transformar-se em práticos-reflexivos em face de situações conflituosas, cuja reflexão seria instigada a partir da situação vivenciada, no momento em que ela ocorre e que é imediatamente ligada à ação.

A questão do professor como prático-reflexivo, segundo o autor, poderia ser ilustrada pela situação da responsabilidade do professor pelo fracasso na aprendizagem do aluno. Quando um professor reflete durante a ação, ele se torna um pesquisador no contexto da

¹³ Entre 1963 e 1982, as pessoas em geral e os profissionais conscientizaram-se das falhas e limitações dos profissionais [e] as profissões sofreram uma crise de legitimidade proveniente da percepção de seu fracasso em susterm-se por suas próprias normas e também na percepção de sua incapacidade em ajudar a sociedade em alcançar seus objetivos e resolver seus problemas. Nos tornamos conscientes da importância da prática real de fenômenos como complexidade, incerteza, instabilidade, unicidade e conflito de valores, os quais não se encaixam no Raciocínio Técnico (tradução nossa).

prática e não é dependente de técnicas ou teorizações que anteciparam esta prática. Assim, ele constrói uma teoria única a partir de um caso único, a fim de adequar sua prática às necessidades de seus alunos proporcionando-lhes uma aprendizagem efetiva. Podemos interpretar esse pressuposto de Schön dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir da situação do insucesso da aplicação de uma estratégia pelo professor. Por exemplo, se o professor enfatiza o ensino da gramática de uma língua e percebe a improdutividade de sua prática refletida no não aprendizado de seus alunos e, a partir desta percepção busca outras estratégias que o direcionem aos seus objetivos, este professor seria, pois, um prático-reflexivo.

Entretanto, o autor reconhece que a reflexão-na-ação tem suas limitações e a falta de autonomia é uma delas. Se um professor que não tem liberdade em suas ações por ter sua prática ditada por regras pré-estipuladas, ele, então, não estaria habilitado a tornar-se um prático reflexivo. Para Schön, a liberdade de refletir, inventar, diferenciar vai de encontro com a ordem institucional de tempo e espaço. Se, por exemplo, uma professora tem que gerenciar o trabalho de 30 alunos, o tempo que dispõe para um atendimento individualizado é muito reduzido. Ainda, se ela tem a missão de cumprir com conteúdos em determinado tempo, sua capacidade de reflexão se torna limitada. Por isso, tanto o número de alunos quanto a quantidade de assuntos devem ser compatíveis à capacidade de gerenciamento da professora dentro do tempo que dispõe, além disso, ela deveria ter a liberdade de fazer alterações no calendário institucional.

Além desses aspectos, o isolamento do professor é outro fator que limita a reflexão. Assim como Dewey (1933), Schön (1983) enfatiza a necessidade de comunicação entre os interessados pelo processo. A partir deste ponto de vista, o suporte pedagógico, a avaliação e supervisão adquirem um novo sentido que se reflete no julgamento qualitativo e independente. O trabalho de uma coordenação não seria mais a preocupação com o monitoramento do conteúdo a ser aplicado, mas sim com avaliação e suporte à reflexão do professor.

Em sua conclusão, Schön (1983, p. 300) apresenta duas comparações entre o *expert* e o prático-reflexivo. A primeira refere-se às fontes de satisfação e competência entre eles.

Um *expert* demonstra possuir o conhecimento, independente de suas incertezas, ele mantém uma distância conveniente em relação ao seu cliente¹⁴, não dando a este a oportunidade de questionamentos. O *expert* procura sempre por deferência e *status* na resposta de seu cliente em relação ao seu perfil profissional.

Ao contrário, o prático-reflexivo, ainda que possua o conhecimento, não se considera o único a tê-lo, pois vê em suas incertezas uma fonte de aprendizagem para ele próprio e para seus clientes. Para tanto, não há uma distância entre ambos, os questionamentos são bem vindos, o que permite que seu conhecimento surja da descoberta da situação.

A segunda comparação refere-se às competências e satisfações dos clientes em um contrato reflexivo (SCHÖN, 1983, p. 302). Em um contrato não reflexivo, o cliente se vê nas mãos dos *experts*, é dependente dos conselhos e do conhecimento do outro, incondicionalmente. Já o cliente, em um contrato reflexivo, se junta ao profissional para a análise do problema, envolvendo-se com o assunto que também é de seu interesse. Há uma relação de interdependência entre ambos, o cliente critica a competência do profissional, o que o leva a descobrir sobre seu próprio conhecimento.

Apesar das comparações terem sido apresentadas sem, especificamente, referirem-se ao processo de ensino e aprendizagem, sua análise nos permite uma interpretação na qual o professor enquanto prático-reflexivo busca soluções de seus impasses em conjunto com os alunos, através da análise real do problema durante a ação, a partir da consideração da realidade do aluno e não fora dela. Da mesma forma, espera-se que o aluno participe do processo e esteja consciente da necessidade de sua participação como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem na busca da solução de problemas que, por ventura apareça, no cotidiano escolar do qual ele é peça fundamental.

Autores como Pimenta (2005) e Contreras (1997) apresentam críticas sobre alguns pressupostos que permeiam o conceito da prática reflexiva de Schön (1983), como questões sobre a dicotomia entre teoria e prática e a tecnicidade do aprendizado da reflexão, uma vez que o autor defende a idéia da possibilidade de se ensinar a refletir; e ainda, a não consideração dos aspectos que ultrapassam a relação aluno e professor dentro do contexto da sala de aula e que interferem diretamente no sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁴ Embora as palavras cliente e contrato não sejam adequadas para referir-se ao contexto educacional, decidimos mantê-las por ter sido a opção do autor, cujo conceito pode ser interpretado de forma mais abrangente, o qual ultrapassa o âmbito educacional. Lembramos, pois que sua interpretação, neste trabalho, estará voltada para a educação básica, na qual os clientes são os alunos e o contrato refere-se ao processo de ensino e aprendizado.

No caso das escolas públicas brasileiras, citam as situações que envolvem o grande número de alunos por sala de aula, a falta de material de apoio ao professor, baixos salários e condições estruturais muitas vezes precárias do ambiente de trabalho, o que dificultam, segundo os autores, uma postura reflexiva do docente.

Estes argumentos, de certa forma, colocam em xeque a aplicabilidade da teoria do ensino reflexivo desenvolvida por pessoas cujos contextos de primeiro mundo se distanciam da realidade brasileira. Entretanto, acreditamos ser inegável que o conceito de professor enquanto prático-reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores (ZEICHNER, 1993, p. 17). Para tanto, é necessário que o professor esteja consciente da necessidade do equilíbrio entre rotina e reflexão.

Zeichner defende o ponto de vista de que não há como refletir o tempo todo; a questão é, pois, saber em que medida os professores dirigem o ensino para objetivos para os quais trabalham conscientemente e em que medida as decisões são dirigidas por outros, por impulso, convenção ou autoridade. Ele também levanta questões sobre até que ponto o professor aceita as coisas por estarem “na moda” ou sem que seja feita uma avaliação sobre se este é o caminho certo para a realidade de sua prática pedagógica.

Veremos a seguir, mais atentamente, as idéias desenvolvidas por Zeichner (1993) e Liston e Zeichner (1996) sobre o ensino reflexivo, as quais, acreditamos, vieram a complementar as perspectivas da eficiência social de Dewey e da desenvolvimentalista de Schön, através da ênfase na reconstrução social com a consideração de aspectos internos e externos à sala de aula.

2.4 A REFLEXÃO ALÉM DA SALA DE AULA

Zeichner (1993) propõe um conceito mais amplo de ensino reflexivo que acentua as dimensões desenvolvimentalista¹⁵ e de reconstrução social¹⁶, através de uma visão que ultrapassa os limites da sala de aula. Para ele, o ensino reflexivo é a atitude do professor de criticar e desenvolver suas próprias teorias à medida que reflete sozinho e em conjunto na

¹⁵ Ver seção 2.1.3.

¹⁶ Ver seção 2.1.4.

ação e sobre ela, relacionando sua prática e as condições sociais que a cercam. O autor, porém, não desconsidera as demais teorias, vendo-as como necessárias para que, a partir de uma postura crítica, o professor reflita sobre elas, aplique-as, reformule-as ou até mesmo desconsidere-as se percebê-las inadequadas ao seu contexto, criando, assim, teorias próprias que são confirmadas pela prática docente.

A reflexão, nessa perspectiva, implica, também, no reconhecimento de que os professores devam desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para atingi-los. Dessa forma, a autonomia do professor em desenvolver sua prática e avaliar os resultados deve sempre levá-lo a uma constante reformulação de conceitos e crescimento profissional através da autocrítica de seu trabalho.

O conceito de ensino reflexivo de Zeichner (1993) nos leva para a importância da prática reflexiva fora dos limites da sala de aula. Embora as principais preocupações do professor se concentram no contexto de sua prática pedagógica em sala de aula, o autor defende que não é correto que a atenção seja limitada a essas preocupações somente. Neste caso, Zeichner é mais explícito que Dewey em relação ao comprometimento do professor com seu papel transformador da sociedade.

Assim como Israel Scheffler (1968), Zeichner também ressalta a necessidade de os professores não restringirem a sua atenção à sua sala de aula, deixando que toda a estrutura e os objetivos no ensino sejam determinados por outros. Sob esta perspectiva, os professores têm que se responsabilizar pessoalmente pelos objetivos que se propuseram defender e pela estrutura social em que estes objetivos poderão prosperar. Para não se tornarem meros agentes de outros, eles precisam determinar sua própria ação através de uma avaliação crítica e contínua dos propósitos, consequências e contexto social de sua profissão.

A perspectiva da reflexão além da sala de aula levou Zeichner (1993) a elaborar três princípios básicos articulados à prática do ensino reflexivo. O primeiro princípio diz respeito à atenção do professor tanto para dentro da sala de aula, quanto para as condições sociais nas quais sua prática está inserida. A não compreensão da realidade em que os alunos vivem, influencia na dificuldade da realização de um trabalho bem sucedido e, sobretudo, leva à delimitação de objetivos distantes da realidade dos alunos.

Considerando o foco desta pesquisa nas escolas públicas brasileiras, esse princípio é de fundamental importância, uma vez que a realidade social dos alunos desse segmento de

ensino, geralmente, se apresenta distante do ensino proposto nas escolas. Se refletirmos sobre o contexto brasileiro, temos exemplos de alienação de professores e alunos, ou seja, de um lado o professor fazendo de conta que ensina enquanto o aluno faz de conta que aprende (LEFFA, 2005); este último muitas vezes não conhece a importância da disciplina, dedicando seus esforços unicamente para atingir o mínimo necessário para a aprovação. Em muitos casos, o aluno não vê qualquer relação entre o que está fazendo na sala de aula e o objetivo final para o qual a atividade deveria levar, e isso pode ser resultado, muitas vezes, da incoerência entre a atividade pedagógica e o contexto social em que ela se encontra. De acordo com Leffa,

Com frequência e repetição o processo (de ensino e aprendizagem) acaba se banalizando, e depois de um certo tempo nem aluno nem professor se dão mais conta de que a atividade que estão executando está completamente alienada do que deveria ser seu objetivo. Uma atividade de compreensão de um texto em língua estrangeira, por exemplo, que deveria levar ao debate e à reflexão, acaba se transformando em um mero exercício mecânico que o aluno entrega ao professor no fim da aula para receber uma nota no fim do bimestre (LEFFA, 2005, p. 211).

Outro princípio fundamental da reflexão é que o professor reconheça o caráter político que permeia sua prática; é importante, também, que ele não ignore a natureza da escolaridade e do trabalho docente; ou, ainda, as relações, por um lado entre raça e classe social e, por outro, entre o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar. É necessário que os professores levem em consideração as conseqüências sociais e políticas de seu trabalho e se questionem sempre sobre a dimensão de sua contribuição na construção do saber e dos conceitos de seus alunos. Giroux (1997, p. 29) também defende este ponto de vista enfatizando a necessidade da

[...] combinação entre reflexão e ação pelos professores no interesse de fortalecerem seus alunos com habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças sociais e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração.

O terceiro princípio está relacionado à necessidade da reflexão como uma prática social, pois esta prática permite que grupos de professores se apoiem no crescimento mútuo, permitindo-os conhecer os problemas comuns enfrentados na rotina de seu trabalho, o que os auxiliaria no encontro de soluções. Esta reflexão compartilhada possibilita, então, a confrontação e transformação de aspectos estruturais do trabalho do professor que possam

impedir o sucesso de seu trabalho. Este compromisso de reflexão enquanto prática social tem valor estratégico para a criação de condições que visam à mudança institucional e social.

A partir destes três princípios, Liston e Zeichner (1996) relacionam cinco características pertinentes ao professor reflexivo. A primeira característica se refere a capacidade do professor de examinar, ponderar, e tentar resolver os dilemas da prática em sala de aula. O professor reflexivo caracteriza-se, também, pela consciência dos pressupostos e valores que ele próprio traz à sala de aula e os questiona, criticando e avaliando constantemente sua prática. A terceira característica diz respeito à atenção do docente aos contextos institucional e cultural nos quais seu trabalho se insere, para que a adequação de sua prática seja de acordo com a situação na qual ela se desenvolve. A quarta característica é a participação do professor no desenvolvimento do currículo de sua disciplina e o envolvimento nos esforços de mudança em sua escola. Por fim, a última característica de um professor reflexivo é a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional, em um esforço contínuo de aperfeiçoamento.

Apesar de as características esperadas de um professor, baseadas nos três princípios do ensino reflexivo, terem sido colocadas de forma clara é importante verificarmos que elas devem estar sempre integradas. Um professor não pode ser considerado reflexivo, por exemplo, simplesmente por se responsabilizar por seu desenvolvimento profissional, ou por possuir qualquer uma das demais características isoladamente.

Ou seja, não há como pensar a primeira característica dissociada das demais. Podemos entender melhor essa situação uma vez que, para buscar a solução de problemas emergentes na sala de aula, há a necessidade de se conhecer o contexto social de seus alunos e avaliar a proximidade dos objetivos propostos com a realidade deles.

Tal avaliação, impreterivelmente, será feita a partir dos valores presentes no professor reflexivo que, constantemente, critica seus próprios pressupostos a fim de checar os resultados efetivos de seu trabalho e se o que acredita é realmente válido para aquela situação. Podemos considerar, também, que sua capacidade de autocrítica será cada vez mais desenvolvida através de seu aperfeiçoamento profissional. Todo esse processo resultará no fortalecimento do professor para interferir nos processos de mudança em busca de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os resultados dessa reflexão devem ser compartilhados com os demais interessados no processo de ensino e aprendizagem, no intuito de unir os esforços para que as

mudanças desejadas sejam mais facilmente alcançadas. As cinco características reflexivas serão focalizadas na prática dos professores que participaram desta pesquisa, e serão retomadas ao final da análise dos dados deste trabalho.

Tendo em vista as questões sobre o compartilhamento entre os professores, a consideração do contexto social do aluno e os demais pressupostos discutidos nesta seção, observamos a importância da relação entre a reflexão e a prática do planejamento. Sob a perspectiva de um ensino crítico-reflexivo, pela qual a consciência da responsabilidade da prática docente deva estar centrada em resultados que reflitam na aprendizagem, acreditamos que um planejamento caracterizado pela reflexão pode direcionar a prática pedagógica visando a obtenção de resultados desejados a todos os interessados pelo processo. Assim, em nossa próxima seção, buscaremos relacionar os pressupostos do ensino reflexivo à prática do planejamento.

2.5 REFLEXÃO E PLANEJAMENTO

Não há como dissociar ensino crítico-reflexivo do ato de planejar, uma vez que planejar é, também, uma forma de refletir sobre o processo de ensino. Entretanto, a diferença entre um planejamento sob a perspectiva do ensino reflexivo e a simples rotina de planejar está no real desejo de uma organização eficaz a fim de que alunos e professores tenham a certeza do aprendizado, seja na aplicação do planejamento de uma aula ou de uma disciplina.

O ato de planejar, entretanto, não costuma ser visto como uma tarefa prazerosa por grande parte dos professores. Menegolla (2001, p. 43) comenta a relutância por parte dos professores em elaborar seus planos, pois "há uma certa descrença e desconfiança manifestas nos olhos, na vontade e disposição dos professores quando convocados para o planejamento". O senso comum que ronda a mente de professores considera o ato de planejar mais um castigo do que um momento de reflexão.

Menegolla explica que a própria escola criou para si esta fobia de planejar, através da mentalidade sobre a obrigação burocrática do preenchimento de formulários pré-estabelecidos, os quais os professores são obrigados a apresentar como comprovação do cumprimento de sua obrigação pedagógica. Estes formulários são vistos com certa resistência pelos professores, uma vez que a maneira conforme eles próprios costumam estruturar seu

planejamento, muitas vezes, em nada se assemelha com o documento requerido pela instituição.

Para o autor, o planejamento deve ser usado como um facilitador que auxilia o professor a pensar sobre aquilo que existe, sobre o que quer alcançar, com que meio pretende agir e como avaliar o que pretende atingir. O planejamento é definido por Martinez e Oliveira Lahone (1977) como um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação.

Esta definição refere-se a qualquer planejamento aplicado em situações e âmbitos diversos. Entretanto, sob a perspectiva pedagógica, é necessário ressaltar que o primeiro e mais importante objetivo do planejamento é desenvolvimento de uma ação de ensino e aprendizagem eficaz. Assim, "antes de servir a outros setores da escola, o plano tem que ser um instrumento de uso pessoal entre professores e alunos" (MENEGOLLA, 2001, p. 45).

Menegolla comenta a existência de muitos tipos, esquemas ou modelos de planejamentos, sem que, entretanto, um possa ser considerado melhor que o outro. Assim sendo, o que deve haver é a adequação de um modelo que melhor atenda às necessidades do professor e de seu aluno. Ele complementa dizendo que

É bom que haja uma uniformidade na ação pedagógica da escola como um todo, mas em nome desta uniformidade não se pode prejudicar o aluno e a ação pedagógica do professor na sala de aula. Por isso [...] parece inviável planejar uma mesma disciplina, de uma forma única, para várias turmas de uma mesma série, pois as turmas não são uniformes, homogêneas e idênticas (MENEGOLLA, 2001, p. 47).

Sob a perspectiva de um ensino reflexivo, entendemos que o professor tem autonomia para avaliar a viabilidade do planejamento exigido pela instituição. É importante que, diante da observância da inadequação de um planejamento e na qualidade de "aplicador" deste planejamento, ele sugira, apresente propostas, discuta com os demais envolvidos no ensino e aprendizagem a melhor forma de facilitar esse processo através de um planejamento que não "emperre" seu trabalho, ou que seja elaborado apenas para o cumprimento da burocracia.

Porém, seja qual for o modelo escolhido pelo professor e demais interessados pelo processo de ensino e aprendizagem, é importante que este esteja atento ao mais importante aspecto inerente ao planejamento, ou seja, a delimitação dos objetivos de sua prática. Os

objetivos constituem o núcleo e a dinâmica do planejamento, sendo eles os responsáveis pela escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos durante todo o processo.

O professor reflexivo, ao pensar nos objetivos, considerará o capital cultural do aluno¹⁷, já que a incoerência entre o proposto em sala de aula e o contexto sócio-cultural do estudante tende a impedir que os objetivos traçados pelo professor sejam alcançados, se estes estiverem distantes do interesse e da realidade de seus alunos. Dessa forma, os alunos tornam-se participantes-chave na delimitação dos objetivos que se pretende atingir.

Giroux (1997) aponta para a necessidade de se pensar nos objetivos sob duas perspectivas, as quais chama de macro e micro-objetivos:

Os macro-objetivos são destinados a fornecer os blocos teóricos de construção que permitirão aos estudantes estabelecerem conexões entre os métodos, conteúdos e estrutura de um curso e sua importância para a realidade social mais ampla [...]; o que estes conceitos fazem é atuar como conceitos mediadores entre as experiências escolares dos estudantes, tanto de cunho cognitivo, como não cognitivo, e suas vidas fora da sala de aula [...]; utilizando tais conceitos, os estudantes deveriam ser capazes de analisar o conteúdo, conceitos e normas do curso em relação aos fins que eles pretendem ou poderiam servir [...]. Os micro-objetivos representam os objetivos dos cursos tradicionais [...], a aquisição de conhecimento selecionado, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem especializadas e o desenvolvimento de habilidades de investigação específicas. (GIROUX, 1997, p. 84).

Em outras palavras, o que o autor mostra é a delimitação de macro-objetivos como mediadores que elucidam o significado e a importância que os micro-objetivos poderiam ter em relação às estruturas sócio-políticas¹⁸ nas quais os alunos vivem. Tais objetivos devem, pois, estar refletidos no planejamento do professor reflexivo.

A partir da compreensão sobre a importância dos macro e micro-objetivos, podemos exemplificá-los a partir da realidade do ensino da disciplina de língua inglesa no contexto de Salvador. Se considerarmos a característica turística da cidade, podemos pensar nos macro-objetivos, de uma determinada série, como sendo o de possibilitar a comunicação oral com os turistas. Assim, os micro-objetivos poderiam estar refletidos em questões como dar informações sobre lugares seja para a apresentação da cultura, ou ainda para o trato comercial na venda dos diversificados itens regionais (ou não) oferecidos para este público; indicar direções, descrever a cidade, etc.

¹⁷ Giroux (1997, p. 83) define capital cultural como os atributos cognitivos, lingüísticos e culturais que os diferentes estudantes trazem à escola.

¹⁸ Giroux, assim como Zeichner, toma as bases da tradição de reconstrução social para o desenvolvimento de suas idéias sobre o ensino crítico reflexivo. Para mais esclarecimentos sobre essa tradição, veja a seção 2.1.

Assim, se temos como macro-objetivos capacitar o aluno para a comunicação nesse sentido, nossas aulas devem ser planejadas no intuito de alcançar esse objetivo maior. A incoerência nesse caso seria, por exemplo, focalizar o ensino da gramática em um planejamento de aula, cujo macro-objetivo está voltado para a comunicação.

Outro processo importante a se considerar para a eficácia de um planejamento, especialmente em se tratando do ensino de inglês em um contexto público, é a previsão dos recursos necessários para que o que se planeja se torne realizável. Uma vez previstos, é preciso racionalizar os meios e os recursos humanos e materiais necessários.

A relação e organização dos melhores meios e recursos requer um estudo profundo e realista da situação. Considerando-se o contexto em questão – cujos recursos, muitas vezes, são precários¹⁹ –, é necessário que o professor busque meios de suprir a deficiência da falta de material didático²⁰, seja através de recursos que ele próprio dispõe, seja pela solicitação do que se necessita junto aos potenciais colaboradores desse processo, como demais professores, coordenadores, a direção, e ainda através da participação direta dos próprios alunos e familiares na arrecadação e adaptação de materiais que possam ser utilizados nas aulas (*realias*²¹, material visual etc.).

Outro importante processo a se considerar na prática do planejamento é a avaliação que "requer o estabelecimento de critérios e de princípios de avaliação para o processo de planejamento e execução" (MENEGOLLA, 2001, p. 21). Através desse processo, podemos inferir que o professor reflexivo estará auto-avaliando sua prática e os resultados que dela surgirão através da avaliação do progresso de seus alunos. Essa avaliação tende a apresentar elementos que apontarão para a necessidade de revisão, reorganização, readaptação ou mesmo

¹⁹ Além do senso comum que contribui para a crença sobre a escassez de recursos na Rede Pública de Ensino, esta pesquisa possibilitou a comprovação em relação a este dado, mais especificamente, no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Entretanto, esta verdade não se aplica a cem por cento das escolas cujos professores fizeram parte do universo pesquisado.

²⁰ Existem dois programas de governo que propõem a distribuição de livros didáticos gratuitos às escolas públicas. O primeiro, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já está implementado há mais de dez anos e abrange todo o Ensino Fundamental. Ele oferece livros a todas as disciplinas, além de dicionários e livros paradidáticos para os alunos de 1ª à 8ª séries. Esta abrangência, entretanto, tem acontecido aos poucos. Apenas em 2006, os alunos do Fundamental Maior (5ª à 8ª séries) estão recebendo os paradidáticos e dicionários. Nos Estados do Nordeste e parte do Norte, para os alunos do Ensino Médio, a distribuição começou, em projeto piloto, a partir de 2005 pelo Programa do Livro no Ensino Médio (PLEM). Implantado a partir do momento em que o PLEM passou a fazer parte da educação básica, este programa, em nível nacional iniciou-se em 2006. Os livros de língua inglesa, porém, ainda não estão incluídos no programa. Nos *sites* <http://www.fn.de.gov.br> e <http://abrelivros.org.br> é possível obter informações sobre as ações governamentais nesse sentido, bem como se cadastrar e receber informações periodicamente.

²¹ Material utilizado para o desenvolvimento das aulas como roupas de verdade, utensílios, brinquedos, etc.

manutenção do planejamento utilizado. Tal idéia nos remete ao perfil de um professor reflexivo que analisa e avalia constantemente o resultado de sua prática.

A importância de o planejamento ser um processo participativo entre os interessados pelo ensino e aprendizagem seja na delimitação dos macro e micro objetivos, ou na viabilização dos recursos e a avaliação do ensino e aprendizado, nos mostra que o planejamento, sob a perspectiva de um ensino reflexivo, deva ser algo democrático e participativo, no qual todos os envolvidos devam agir e interagir durante todo o tempo.

Acreditamos que, planejar sem a participação direta dos que vão sofrer a ação, ou sem considerar o contexto em que esse planejamento será aplicado, é desrespeitar as individualidades, as diferenças, as tendências e as características dos grupos e é, ainda, desconsiderar a característica móvel e dinâmica de um planejamento, situação que não condiz com o que se espera de um ensino reflexivo.

Através de pressupostos dos autores citados nesta seção, e baseando-nos em um ensino crítico-reflexivo, podemos pensar o planejamento reflexivo, sob a perspectiva de ensino e aprendizagem, como um processo democrático de definição de macros e micros objetivos que reflita o contexto social e cultural no qual o planejamento será aplicado, cuja viabilização dos meios e recursos aconteça através da participação mútua dos agentes do processo, seja na escolha de conteúdos ou na viabilização do planejado através da discussão de estratégias utilizadas ou do sistema (auto)avaliativo aplicado, condizente com as propostas de ensino e aprendizagem.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos os pressupostos qualitativos. A análise direcionada por esta perspectiva aposta em consensos possíveis e provisórios em torno da informação, tornando possível o processo de reconstrução de objetivos através da interpretação pelo entrevistador (DEMO, 2001). Dessa forma, a pesquisa qualitativa refere-se àquela ostensivamente interpretada e que lida com sujeito-objeto, não como mero objeto de análise.

Segundo Demo (2001, p. 43), na pesquisa qualitativa “é preciso ir além de levantar crenças e opiniões mais recorrentes e averiguar seu possível sentido. A reinterpretação deve constituir-se como uma reconstrução crítica”. Dessa forma, a perspectiva qualitativa permite inferências e questionamentos que certamente surgem através da interpretação.

A informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito objeto também. As informações de uma pesquisa qualitativa devem trazer, também, características etnográficas, coletadas através de instrumentos como a observação participativa e a entrevista aberta no intuito de entendermos o contexto da forma mais abrangente possível do campo-sujeito-objeto. Entretanto, dados quantitativos podem, também, ser interpretados sob a leitura qualitativa, permitindo que a análise vá além da apresentação quantitativa dos dados.

A proposta de entrevista aberta é a mais adequada para se obter uma informação qualitativa uma vez que nos permite reformular nossos questionamentos, quando estes não parecem alcançar o objetivo da pergunta. Na entrevista aberta, a manipulação é tomada como componente implícito natural dentro da correlação de forças de qualquer comunicação, o que permite duas saídas opostas: abusar ainda mais dela, ou controlá-la melhor, à medida que a fala admita estilos de argumentação aberta e crítica. Os dados podem ser refeitos, revistos, questionados, até se chegar a um ponto em que ambas as partes possam conceder que estão satisfeitas.

Os dados desta pesquisa foram coletados durante o segundo semestre do ano letivo de 2005 e primeiro semestre de 2006. Primeiramente foram distribuídos quarenta questionários semi-estruturados entre professores de inglês de Salvador e região metropolitana, dos quais, apenas vinte e sete foram devolvidos. Este questionário teve como principal objetivo levantar dados sobre o perfil profissional e acadêmico dos sujeitos do universo desta pesquisa.

Uma das questões do questionário²² pedia a confirmação dos professores para a participação na etapa seguinte de coleta de dados. Solicitamos, assim, a permissão para o acesso à sala de aula para a observação participativa pela pesquisadora. Entretanto, não obtivemos um retorno positivo da maioria dos professores no tocante à adesão à esta segunda etapa²³. Assim, o *corpus* final foi composto por dez professoras, as quais se disponibilizaram a participar de todas as fases de coleta de dados.

Uma vez selecionado o *corpus* final, foi dado andamento à segunda etapa da pesquisa, ainda no segundo semestre de 2005. Foram observadas duas aulas de cada uma das professoras a fim de coletar dados que permitissem verificar de que forma se dá a prática pedagógica das professoras sob a perspectiva de um planejamento pautado no ensino reflexivo. Em alguns casos percebemos que as aulas eram a continuidade de atividades desenvolvidas em aulas anteriores. A fim de obter uma visão mais completa sobre os objetivos das professoras, buscamos informações sobre os procedimentos anteriores, os quais não tivemos acesso, através do relato do próprio professor.

Nossa pretensão durante a observação destas aulas foi observar, além dos objetivos da aula em relação ao macro-objetivo mencionado pelos sujeitos, também a forma pela qual as professoras racionalizaram os recursos necessários à realização do proposto no planejamento. A observação participativa nos proporcionou, ainda, uma visão mais completa sobre o contexto da prática pedagógica, tais como, as condições das salas de aula e os recursos oferecidos pela escola.

Ao final da observação da última aula de cada professor, solicitamos a permissão para a aplicação de um questionário²⁴ aos alunos. Através de uma questão deste questionário, buscamos conhecer o que os alunos esperavam do aprendizado da disciplina de língua inglesa. O objetivo deste recorte foi o de confrontar os objetivos das professoras e da expectativa dos

²² Apêndice A - Questionário de pesquisa aos professores participantes.

²³ Alguns professores foram diretos em recusar a participação, outros não responderam, o que levou a pesquisadora inferir a não adesão à pesquisa. Somente os professores que foram explícitos em afirmar quererem participar da pesquisa, foram considerados.

²⁴ Apêndice B.

alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A análise destes dados será apresentada na seção 3.4, juntamente com os objetivos delimitados pelas professoras.

Com estes dados em mãos, iniciamos a análise e, verificando a necessidade de respostas mais direcionadas aos objetivos específicos desta pesquisa, decidimos pela última etapa que constou de uma entrevista²⁵ gravada com cada uma das professoras participantes, durante o primeiro semestre de 2006, a fim de complementar os dados dos questionários e das aulas observadas.

Então, iniciamos a análise a fim de buscar o objetivo deste trabalho que buscou saber de que forma a postura reflexiva do docente pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública estadual de Salvador e região metropolitana, a partir de um planejamento caracterizado por um ensino crítico-reflexivo, mesmo diante das precárias condições de estrutura e recursos encontradas no contexto.

Para dar andamento a este propósito, direcionamos nossa pesquisa à três aspectos inerentes ao planejamento, sob a perspectiva reflexiva, que são apresentados através dos três objetivos específicos. O primeiro objetivo buscou analisar se há o planejamento compartilhado, e em caso afirmativo, de que forma se dá o planejamento como prática social entre os professores e os demais interessados diretos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, a saber: a coordenação, os demais professores e os alunos.

O segundo objetivo específico foi analisar de que forma os professores refletem sobre os objetivos da disciplina e qual a coerência entre os objetivos dos professores e aquilo que seus alunos esperam da disciplina.

O último objetivo específico deste trabalho buscou analisar quais são os desafios encontrados pelos sujeitos da pesquisa para a realização de seu planejamento e como eles lidam com estas dificuldades.

A organização da análise dos dados e a apresentação de seus resultados serão feitas em cinco seções. Na seção 3.1, apresentaremos o levantamento do perfil profissional e acadêmico das professoras participantes, a fim de facilitar a compreensão durante a análise dos dados. Na seção 3.2, analisaremos a prática social do planejamento das professoras. Na seção seguinte apresentaremos a reflexão das professoras em relação aos objetivos de sua disciplina e como estes objetivos estão refletidos em sua prática. Esta seção será seguida pela análise dos dados que direcionarão o terceiro objetivo sobre os desafios do planejamento no contexto público,

²⁵ Apêndice C - Transcrição, na íntegra, de todas as entrevistas.

sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa e a forma que estes lidam com os problemas levantados. Por fim, na seção 3.5 serão apresentados os resultados da análise dos dados.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O quadro a seguir fornecerá dados sobre o perfil profissional e acadêmico das professoras, que darão suporte à interpretação dos dados coletados. Optamos por identificar nossos sujeitos de pesquisa por nomes fictícios por acreditarmos ser mais coerente relacionar atitudes e crenças a nomes de pessoas, do que a números ou letras.

A informação sobre o perfil acadêmico abrangerá a descrição sobre a graduação e formação continuada das professoras, bem como a auto-avaliação pelas professoras do nível de proficiência lingüística de cada uma delas²⁶. Durante a entrevista, procuramos saber, também, se as mesmas tinham conhecimento a respeito da teoria do ensino reflexivo. O perfil profissional será descrito através das informações sobre o tempo de prática pedagógica, a região onde o trabalho é desenvolvido, a carga horária semanal e o número de alunos da série que observamos. Após a apresentação do quadro, faremos comentários sobre o perfil das professoras em relação a cada dado coletado.

Professora	Idade	Anos de docência	Região de trabalho	Formação acadêmica	Série observada No. de alunos	Carga horária semanal	Auto-avaliação do Nível de proficiência	Conhecimento da teoria do ensino reflexivo
Clara	43	15	Lauro de Freitas	Em andamento Licenciatura Letras Vernáculas com Inglês	2º médio 32 alunos	40 hs	Intermediário	Não
Tatiana	40	12	Lauro de Freitas	Licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês	1º médio 35 alunos	40 hs	Intermediário	Sim
Maria	43	12	Lauro de Freitas	Licenciatura em inglês;	8ª fund. 40 alunos.	40 hs	Intermediário	Sim

²⁶ As professoras auto-avaliaram seu nível de proficiência, não tendo sido feita, pois, uma avaliação através de parâmetros existentes. O *Comon European Framework* e os exames de proficiência da *IELTS (PET, FCE, CAE, CPE)* são exemplos de parâmetros que podem ser utilizados para a avaliação do nível de proficiência na língua inglesa. Através do *site* www.cambridgeassessment.org.uk é possível que seja feito um dos exames citados para uma auto-avaliação, gratuitamente. Para tanto, após o acesso ao *site*, deve-se seguir três *links*: 1º) *University of Cambridge ESOL Examinations*; 2º) *For teachers*; 3º) escolher qualquer um dos exames mostrados na tela. Neste mesmo *site* é possível acessar o *link* para o *Common European Framework* que também apresenta parâmetros para a classificação do nível de proficiência.

				Participação em cursos de pequena duração.				
Andréa	40	02	Praia do Forte	Em andamento: Licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês.	7ª fund. 30 alunos	20 hs	Intermediário	Não
Rosa	31	09	Salvador	Licenciatura Letras vernáculas com inglês.	8ª fund. 35 alunos	40 hs	Intermediário	Não
Kelly	32	05	Salvador	Licenciatura Letras Vernáculas com Inglês; Aluna especial de mestrado (UFBA).	6ª fund. 40 alunos	40 hs	Avançado	Não
Dercy	43	09	Salvador	Licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês. Especialização em Literatura Brasileira	6ª fund. 30 alunos	40 hs	Intermediário	Sim
Anita	32	05	Salvador	Licenciatura em Língua Estrangeira. Participação constante em cursos de pequena duração, workshops, seminários.	7ª fund. 44 alunos	40 hs	Avançado	Sim
Marcia	28	07	Salvador	Licenciatura em Língua Estrangeira; Aluna especial de mestrado	5ª fund. 39 alunos.	40 hs	Intermediário	Sim
Solange	44	15	Salvador	Licenciatura em Língua estrangeira: Inglês; Mestre em lingüística Aplicada.	7ª fund. 40 alunos	40 hs	Avançado	Não

Quadro 1 – Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa

Através do perfil acadêmico das participantes, podemos observar que a maioria possui licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês ou em Língua Estrangeira, ou seja, a formação acadêmica mínima esperada de um professor. Apenas Clara e Andréa ainda estão em processo de formação, sendo que a primeira já possui quinze anos de experiência docente e participa de um programa de licenciatura especial em uma faculdade particular, pois sua formação inicial não incluía licenciatura.

Vimos, também, que a maioria das professoras continua o processo de aperfeiçoamento acadêmico através de mini-cursos, especializações, ou cursos de pós-graduação. Neste último caso, estão Solange, que possui título de Mestre em Lingüística

Aplicada, e Márcia e Kelly que já fizeram disciplinas como aluna especial no Curso de Mestrado de Letras e Lingüística pela Universidade Federal da Bahia. Este dado mostra que a maioria das professoras está atuante em relação ao próprio desenvolvimento. Dercy, por sua vez, possui Especialização em Literatura Brasileira e comenta estar sempre em contato com leituras da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Tatiana, Maria, Anita costumam participar de mini-cursos e oficinas específicos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Diante dos dados fornecidos pelos questionários, os quais revelaram a continuidade do aperfeiçoamento das professoras, procuramos saber, através de entrevista, se elas já tinham conhecimento sobre a teoria do ensino reflexivo. Tatiana, Maria, Anita, Dercy e Marcia confirmaram já ter tido contato com a teoria.

Tatiana, Maria e Anita participaram, recentemente, de um mini-curso cujo tema abordava a postura reflexiva no planejamento do professor de inglês da escola pública²⁷, antes, porém, nunca haviam tido contato com o tema; Marcia também afirmou ter tido contato com a teoria através da leitura de Perrenoud (2002), disse, porém, que não saberia defini-la; e Dercy, que também teve contato com a teoria, disse em sua entrevista:

Dercy: Tenho alguma leitura sobre as dez competências de Perrenoud²⁸ da prática reflexiva e que eu acredito que é isso mesmo o que eu faço. É o fazer e refazer. É o pensar no que eu fiz. Algumas coisas eu consigo modificar e outras eu não consigo. E funciona assim mesmo...

O contato que estas professoras tiveram com a teoria do ensino reflexivo aconteceu fora do processo de formação acadêmica e de maneira pontual, não contínua. Dercy foi a única professora que, durante a entrevista, explicitou a preocupação com a aplicabilidade da teoria em sua prática pedagógica, apesar de sua interpretação limitada sobre uma atitude

²⁷ Ministramos no segundo semestre de 2005, o mini-curso: *O planejamento reflexivo: Desafios e compensações do professor de inglês da rede pública*, com o propósito de desenvolver uma pesquisa-ação. Os autores abordados foram Zeichner (1993); Liston e Zeichner (1996), Nóvoa (1995), Giroux (1997), Menegolla e Sant'Anna (2001), e Gandin (1995). Entretanto, a maioria dos professores convidados não participou. O mini-curso teve 25 participantes, porém, grande parte dos professores não lecionava na rede pública, e outros ainda estavam em processo de formação, sem experiência docente, o que impossibilitou o prosseguimento do projeto inicial desta pesquisa, optando-se, então, por um trabalho sob uma perspectiva qualitativa. Dentre os sujeitos do universo desta pesquisa, somente Tatiana, Maria e Anita participaram do referido mini-curso.

²⁸ As dez competências às quais Dercy se refere são: (1) organizar e estimular situações de aprendizagem; (2) gerenciar a progressão das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; (4) envolver seus alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da gestão da escola; (7) informar e envolver os pais; (8) utilizar as novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; (10) gerenciar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2002, p. 195).

reflexiva. As demais se ativeram em dizer se tinham conhecimento ou não e como ele se desenvolveu.

A informação sobre a auto-avaliação do nível de conhecimento lingüístico dos sujeitos do universo pesquisado demonstra um dado positivo em relação à prática pedagógica das professoras, uma vez que se espera que o conhecimento lingüístico do professor esteja adequado ao que se propõe a ensinar. Este dado pode ser, informalmente, observado através de conversas em inglês que tivemos com os sujeitos da pesquisa, bem como através da observação de aulas, quando algumas professoras demonstraram este conhecimento em sua prática. Importante reiterarmos que foi possível observar o conhecimento da língua inglesa do professor como adequado ao trabalho proposto.

Outro dado importante a ser apontado é a aleatoriedade das séries observadas. Este fato ocorreu devido à disponibilidade da professora, não sendo, pois, a uniformidade das séries, um dado relevante para a pesquisa, já que o propósito deste trabalho foi observar o perfil reflexivo das professoras em sua prática de planejamento, independente da série que leciona. É importante apontarmos que o número de alunos das salas observadas é grande, variando entre 30 e 44 alunos, revelando algo em comum entre as professoras.

Entre as professoras que participaram desta pesquisa, Clara e Tatiana trabalham na mesma escola em Lauro de Freitas. Este também é o caso de Rosa e Kelly, que trabalham na periferia de Salvador. Solange e Marcia trabalhavam na mesma instituição até 2005, quando realizamos a aplicação do questionário e as observações das aulas. Porém, a interação entre as professoras deixou de existir a partir de 2006, época em que entrevistamos as professoras, uma vez que Solange foi transferida para outra escola. Com exceção destes casos, as professoras participantes da pesquisa não mantêm nenhum contato²⁹.

Em relação ao tempo de docência, observamos que Andréa, a qual ainda está em processo de formação, possui o menor tempo de exercício da prática docente, dois anos, e sua carga horária também é a menor, vinte horas, as demais professoras trabalham quarenta horas semanais. As professoras com maior tempo de docência são Clara e Solange, com quinze anos cada, sendo que o tempo de docência das outras professoras varia entre cinco e doze anos.

Verificamos, assim, que o *corpus* desta pesquisa se resume em dez professoras entre vinte e oito e quarenta e quatro anos de idade, de séries variadas do ensino fundamental e

²⁹ Apesar de Maria, Tatiana e Anita terem participado do mini-curso proposto, inicialmente, para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, não houve nenhum contato entre as mesmas depois da conclusão do curso.

médio da rede pública de Salvador e região metropolitana, sendo que o número de alunos das séries observadas varia entre trinta e quarenta e quatro estudantes. Entre as professoras, a maioria já concluiu a formação acadêmica mínima exigida para o exercício docente e continua o processo de aperfeiçoamento profissional. A experiência dos sujeitos da pesquisa varia entre dois e quinze anos, e a grande maioria possui carga horária de quarenta horas semanais.

Uma vez conhecido o perfil dos sujeitos que fizeram parte do universo pesquisado, faremos a seguir a análise sobre a forma com que as professoras pensam e praticam o planejamento da disciplina de língua inglesa dentro do contexto do ensino público estadual.

3.2 A PRÁTICA SOCIAL DO PLANEJAMENTO

Nesta seção buscaremos analisar como acontece a prática do planejamento dos sujeitos do universo pesquisado. Esta análise será feita sob a perspectiva da prática social do planejamento, na qual os interessados pelo sucesso do ensino e aprendizado compartilham o planejamento deste processo. Veremos, então, o professor como o sujeito central desta prática e sua perspectiva em relação à participação ou influência dos coordenadores, demais professores e alunos no planejamento, os quais, vale lembrar, também são considerados sujeitos ativos neste processo sob a perspectiva do ensino reflexivo. As questões que possibilitaram esta análise foram fornecidas através da entrevista (E):

- a) (E) Qual a participação da coordenação no planejamento de sua disciplina?
- b) (E) O planejamento da disciplina é feito em conjunto com os demais professores de inglês da escola? Há comunicação freqüente entre os professores?
- c) (E) Os alunos influenciam ou participam de seu planejamento? De que forma?

Para a melhor organização da apresentação da análise destes dados, apresentaremos a prática social do planejamento dos sujeitos da pesquisa com seus respectivos coordenadores, colegas de trabalho e alunos em três seções distintas.

3.2.1 A participação da coordenação no planejamento

A primeira questão a ser considerada na análise de todos os casos que serão aqui interpretados é o fato de que todas as escolas em que as professoras lecionam, reservam, uma vez por semana, um horário destinado à reunião pedagógica, para que professores e coordenação discutam assuntos relacionados à prática pedagógica. Entretanto, observamos que este tempo não é utilizado para este fim por alguns professores. Vejamos como esta situação é interpretada pelos sujeitos que participaram do universo desta pesquisa.

A participação da coordenação³⁰ no processo do planejamento da disciplina de língua inglesa aponta para três características, descritas pelas professoras, sobre o perfil da coordenação: a coordenação ausente, a coordenação despreparada, e a coordenação presente.

A informação sobre o perfil de uma coordenação ausente nos é apresentado por algumas professoras. Quando questionamos Maria sobre a participação da coordenação em sua disciplina em relação ao planejamento, ela afirma que “Não, a coordenação não tem participação nenhuma. Nenhuma, nenhuma, nenhuma”. Ela comenta que o envolvimento deste departamento no desenvolvimento de seu trabalho se restringe a questões burocráticas referente à entrega das notas.

Andréia, por sua vez, diz não receber orientação pedagógica, mas que há o suporte da coordenação em relação à aquisição de material para a racionalização de recursos necessários para o bom andamento do planejamento: “Atualmente eu tenho suporte material... eles dizem: ‘faça uma lista de material’, mas uma orientação pedagógica não”. Outras professoras³¹ acreditam que esta ausência se dá pela falta de conhecimento da coordenação pedagógica em relação à disciplina de língua inglesa. Anita e Rosa comentam esta questão e demonstram a necessidade de uma orientação mais específica:

³⁰ É importante enfatizarmos que a participação da coordenação no processo de planejamento aqui analisada, será baseada nos depoimentos das professoras que participaram do universo desta pesquisa. Os coordenadores não foram, pois, informantes diretos.

³¹ Márcia é uma das professoras que considera o despreparo da coordenação o motivo pela não participação no planejamento. Esta informação nos foi dada depois da entrevista, uma vez que observamos a ausência desta informação durante a transcrição da mesma.

Anita: A escola não prioriza e nem proporciona este encontro (entre professores de inglês e coordenação) porque a coordenação não é feita por área. Talvez se as coordenações fossem feitas por área, seria mais fácil.

Rosa: A coordenadora procura dar o melhor de si. [...] Até na hora de planejar prova, [...] eu mostro o rascunho da avaliação. Ela fala: “Pra mim isso tudo é... eu não entendo nada [...]. Cada professor tem que ter um coordenador na sua área... isso é mais uma quimera, vamos ver se aparece alguém que consiga fazer isso, mas eu acho complicado...”

Kelly, que trabalha na mesma instituição na qual Rosa leciona também reconhece a limitação da coordenação em relação ao conhecimento da disciplina em questão e, assim como sua colega, diz haver troca de idéias entre as partes:

Kelly: [...] A coordenação me ajuda assim: “- Como é que vai ser o teste?” [...] “- Ah... porque você não faz um projeto sobre tal assunto?”. Eles dão sugestões, mas é claro que a parte principal do inglês quem faz sou eu. Então, eu digo “- Isso aí não dá pra trabalhar.” “- Isso aqui... o nível do meu aluno, não tá a esse ponto”... Então ela [a coordenação] só vai me instruir, me dar uma luz pra que lado eu tenho que ir. [...] Mas não interfere no plano propriamente dito... eles não interferem. Porque eles sabem que eu sou capacitada para criar um plano ideal pra minha turma.

Ao confrontarmos as falas das professoras acima, podemos perceber através de alguns fragmentos que há um desejo por parte das professoras de um suporte mais específico em relação às suas disciplinas: “talvez se as coordenações fossem feitas por área” ou “tem que ter um coordenador na sua área”. Procuramos saber que tipo de suporte as professoras esperariam receber desta coordenação específica em relação ao planejamento, e as respostas indicaram aspectos como a orientação nas decisões no tocante aos conteúdos abordados e estratégias utilizadas³² para o ensino do inglês, bem como na racionalização de recursos³³ utilizados em sala de aula.

Percebemos, através desta análise, que, para as professoras, a falta de suporte da coordenação é tida como fruto do não conhecimento da língua inglesa, o que nos faz compreender que, para estes sujeitos, este é o fator que limita um maior engajamento da coordenação. As mesmas não deram ênfase ao suporte que a coordenação, sob uma

³² Um exemplo sobre o suporte desejado nos foi dado por Dercy. Ela fala sobre o planejamento de uma aula que previa a utilização do espaço reservado para a educação física (não necessariamente no mesmo horário desta aula). Ela planejou trabalhar vocabulário e comandos em inglês através de brincadeiras e competições, entretanto, sua idéia não foi aceita pela coordenação já que, segundo relato da professora, a coordenadora acreditou “*que tal atividade chamaria a atenção dos demais alunos pela agitação e pelo barulho.*”

³³ Na seção 3.3 será abordada a forma com que as professoras planejam suas aulas, no sentido de racionalizar os recursos didáticos face à precariedade existente no contexto público.

perspectiva reflexiva, pode dar ao professor em relação a sua reflexão sobre o processo e resultados de sua prática pedagógica que devem refletir nos objetivos esperados.

Por outro lado, Kelly mostra uma perspectiva diferenciada quanto ela diz: “Mas não interfere no plano propriamente dito... eles não interferem. Porque eles sabem que eu sou capacitada para criar um plano ideal pra minha turma”. Assim como Kelly, gostaríamos de destacar, também, um fragmento da fala de Dercy, cuja opinião se mostra parecida: “quem coordena não entende nada, quer influenciar e tudo, mas, mas a gente precisa ter um direcionamento e tenho que buscar sozinha este direcionamento”.

A partir das falas de Kelly e Dercy, observamos que as professoras possuem total autonomia em seu planejamento, e não podemos esquecer que esta é uma característica essencial para que o professor exerça sua postura reflexiva, já que a autonomia permite a flexibilidade para uma possível alteração a partir de uma avaliação do processo. Entretanto, o fato de Kelly considerar-se “capacitada ao desenvolvimento do plano de sua disciplina”, e de Dercy “buscar sozinha um direcionamento” nos dá margem a refletir sobre o isolamento do professor, seja por vontade própria, uma vez que não há cobranças, seja por falta de iniciativa em convidar os demais interessados para desenvolverem um trabalho compartilhado, ou ainda pela falta de outros participantes engajados neste processo. Esta situação caracteriza o planejamento como uma prática solitária.

Ao contrário da situação descrita pelas professoras acima sobre a ausência da participação de uma coordenação, observamos que Clara, Tatiana e Solange reconhecem esta participação:

Clara: Planejamos sim. Sempre tem a semana pedagógica³⁴ [...] a gente [os professores] se reúne, os professores... durante aquela semana. E a aí a gente planeja o conteúdo que a gente vai colocar, se vai acrescentar de um ano para o outro e... (isso também acontece) durante as reuniões de coordenação.

Tatiana: [...] A coordenação, [...] na verdade (exige) que nós entreguemos todo o planejamento. Mas participação mesmo pra influenciar, questão do conteúdo, questão de como a gente (trabalha), a dinâmica na sala de aula. Isso aí ela não tem uma participação direta. Porque ela é professora de português, ela tá atualmente fazendo um curso de inglês [...] pra... até pra melhorar isso, essa parte da coordenação da língua inglesa. [...] Nós temos um A.C. semanalmente, é uma exigência da diretora. São quatro horas de (reunião) toda semana nós nos reunimos, todos os professores.

³⁴ Clara informou que a semana pedagógica acontece anualmente antes do início das aulas, mas que há encontros semanais para que os professores discutam sobre suas disciplinas.

Solange: Os professores e a coordenação [se reúnem]. A reunião acontece junto com os professores de inglês e português, [...] na área de comunicação [...], junto com a coordenadora [...]E aí a gente vai dando o enfoque pela série [...].

Clara, que trabalha na mesma instituição de Tatiana, afirma ter uma coordenação específica para linguagem que, mesmo não tendo conhecimento da língua inglesa, promove o encontro entre os professores de inglês para que eles reflitam sobre o ensino e aprendizagem e discutam sobre questões de interesse comum. Outro fato que aponta para o incentivo da coordenação para a prática do planejamento é o comprometimento dos professores para reuniões que acontecem semanalmente.

A situação descrita por Solange também mostra que há uma coordenação específica para as disciplinas de língua portuguesa e inglesa, e que esta coordenação está atenta à interação entre elas. Solange comenta que o tema a ser desenvolvido pelas disciplinas de português e inglês é o mesmo, assim, as reuniões ocorrem com o objetivo de que os professores, dentro de sua disciplina, discutam sobre o assunto a ser abordado, o objetivo a ser alcançado e as estratégias que serão utilizadas em sala nas aulas. Nesta situação observamos uma possível interdisciplinaridade entre as disciplinas de língua portuguesa e inglesa.

A análise dos dados sobre a prática social do planejamento no tocante à participação da coordenação nos encaminhou para três situações distintas. Na primeira o coordenador foi considerado ausente, uma vez que sua postura, segundo a professora, é estritamente burocrática. A segunda situação mostra que as professoras interpretam a limitada participação da coordenação no planejamento como consequência da falta de conhecimento da língua inglesa. Estas mesmas professoras demonstram o desejo de um maior suporte da coordenação em relação às orientações sobre os conteúdos e estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como na racionalização de recursos utilizados durante as aulas. A última situação analisada mostra que há a participação da coordenação seja de forma indireta através do incentivo à prática da socialização de interesses entre os professores de inglês, ou pela participação direta nas discussões na organização do planejamento, ou ainda no suporte aos recursos para a prática pedagógica, como vimos no caso de Andréa.

3.2.2 A prática do planejamento entre os professores

A próxima questão a ser analisada refere-se ao planejamento compartilhado entre os sujeitos desta pesquisa e os demais professores de inglês com os quais trabalham. A primeira situação observada sobre esta questão demonstra que algumas professoras desenvolvem o planejamento de forma solitária, como já observado anteriormente. Este é o caso de Anita e Dercy:

Anita: O planejamento é feito individualmente porque eu tenho pouco contato com o professor, por exemplo, na escola a coordenação não disponibiliza, não proporciona a união dos professores; até por questão do horário. Porque eu ensino na terça e na sexta e a outra professora na quarta e na sexta-feira, então dificilmente a gente se encontra.

Dercy: É um planejamento individual, apesar de ter tido um contato prévio com outros professores e ter uma idéia de que temas, por exemplo, trabalharíamos. Mas em questão de inglês, o meu planejamento é individual porque não existe uma parceria de trabalho, os professores não conseguem se encontrar [...].

Observamos que nos casos acima a interação entre professores é inexistente. As professoras comentam sobre a prática individual de planejar como resultado da incompatibilidade de horário. Anita se refere à falta desta prática como sendo responsabilidade da coordenação por não propiciar a “união” entre os professores, uma vez que os horários não coincidem, ela acredita que se houvesse um horário estipulado, este encontro se concretizaria. Da mesma forma, Dercy diz que “os professores não conseguem se encontrar”, o que a leva à prática solitária do planejamento da disciplina, uma vez que o encontro entre os professores não acontece.

A partir do conhecimento da prática do planejamento de forma solitária, procuramos obter informações sobre como acontecia a interação entre os sujeitos da pesquisa e os professores que antecederam a série que lecionam, a fim de saber de que forma era mantida a sequencialidade do processo. Anita, Rosa e Maria afirmaram que, por falta de comunicação entre os professores das séries anteriores, este dado é fornecido pelos próprios alunos no início do ano letivo:

Anita: A partir do momento em que a gente não senta pra trocar idéia, a gente não sabe, na verdade, o que é que esses alunos fizeram no ano anterior. Geralmente

quando a gente apresenta um conteúdo [eles falam]: “- Ah...nunca vi isso!”, ou então, “-Ah, minha professora só trabalhava com vocabulário: dia da semana, objeto da classe...” mas a parte da gramática [...] fica muito aquém.

Rosa: [O professor] não participa. Até porque, no ano passado, quem “tava” aqui era uma professora que era (substituta) e ela teve que sair porque chegou o outro professor, então a gente não teve mais contato... e acontece muito isso. E esse conhecimento prévio eu faço... isso com os meus alunos, porque de quarenta, pelo menos dois lembram, “- Ah... realmente, a gente viu isso no ano passado”. Então partindo dessas afirmações deles eu vou fazendo o planejamento. Mas eu já cheguei numa turma de sétima série em que eu trabalhei o assunto todo da sexta, na primeira unidade, pra que eu conseguisse entrar com o meu planejamento porque eles estavam totalmente desligados.

Maria: Eu procurei saber [...] eu procurei assim... pra ver o que é que ela fez na unidade anterior na aula pra série anterior. Mas na maioria das vezes, [...] a pessoa se esquivava muito. Não sei por que. Eu não sei por que. Entendeu? Se esquivava muito... [...]. Aí o que é que eu faço? Vou buscar nos meninos...

A situação sobre o desconhecimento pelas professoras sobre o trabalho desenvolvido na série que antecede a sua demonstra não apenas um trabalho solitário do professor, mas nos remete, também, à resistência do compartilhamento seja, possivelmente, pelo próprio despreparo do professor, pela crença sobre a irrelevância da disciplina no contexto público de ensino e, principalmente, pela ausência da característica reflexiva no tocante à necessidade de troca de idéias para o bom andamento da prática pedagógica, proporcionada pela continuidade do trabalho docente entre as diferentes séries. Esta realidade aponta para a importância de uma prática formal a qual, entendemos, seja a formalização por escrito do planejamento da disciplina contendo as informações sobre os principais aspectos trabalhados: conteúdo, estratégias, fontes consultadas, etc. Enfatizamos, contudo, que a formalização de um planejamento, sob a perspectiva reflexiva, não quer dizer a padronização sistemática de um documento, mas sim um registro eficaz que descreva os procedimentos e rendimento dos alunos de uma determinada série, a fim de facilitar a continuidade do trabalho por um outro docente.

Vimos no caso de Márcia que, mesmo não tendo contato com os demais professores, ela busca esta informação através do planejamento do ano anterior arquivado na escola, um procedimento simples, mas que possibilita a troca de informações necessárias:

Marcia: Eu tento fazer uma seqüência da seguinte forma: eu pego o livro didático e olho mais ou menos, ou às vezes quem foi aluno meu de quinta série vai ser aluno meu de sexta, daí não tem problema. E se foi aluno de outra professora, eu pego o planejamento do ano anterior e dou uma olhada. [...] Eu planejo mais ou menos em cima disso.

As entrevistas com Solange, Maria e Andréa nos forneceram dados que nos direcionaram para a análise de uma situação na qual o compartilhamento é parcial, pois há interação para a troca de idéias, ainda que a participação não seja unânime.

Solange: [...] Uns professores são mais abertos pra você discutir, trocar idéia, fazer alguma coisa em conjunto, outros não são tanto, mas terminam participando de alguma forma. De uma forma geral sim.

Maria: [...] A outra professora não [...] é acessível. A (professora) daqui dessa escola que eu trabalho eu já tentei chegar, procurei saber e ela se esquivou muito. Então eu senti assim que não houve uma receptividade muito grande. Então eu faço sozinha [...] Porque eu acho que trocar é muito importante. Trocar pra mim é essencial. Porque às vezes eu to fazendo uma coisa e ela tem uma outra visão, me ajuda e eu posso ajudar, mas não quer, fazer o quê? Eu tenho uma amiga que a gente “troca figurinha”.

Andréa: Eu estou há dois anos nesta escola e só agora estão começando (a se reunir para discussão sobre as disciplinas). À partir desta minha tentativa de fazer [...] mudança... é que está sendo aberto, estão mostrando livros. Eu levo livro, mostro. [...] Uma professora “troca figurinhas comigo”. A outra professora se recusa porque ela se sente inferiorizada com essa coisa de formação superior.³⁵

Solange aponta para a resistência de alguns professores na participação das discussões sobre planejamento, entretanto afirma que o compartilhamento existe e que todos tomam conhecimento sobre o que é decidido nestas reuniões.

Da mesma forma que Solange, Maria e Andréa mantêm contato com outros professores da mesma disciplina no intuito de “trocarem figurinhas”. Maria explica que esta troca se refere ao compartilhamento de idéias sobre atividades específicas em relação, por exemplo, a “como trabalhar com o ensino de vocabulário”, ou “falar sobre uma atividade que deu certo”. Esta interação, entretanto, acontece com uma professora amiga e não com a colega de trabalho. Ela comenta que sua tentativa em discutir com a professora da mesma instituição na qual trabalha não foi bem sucedida pela falta de receptividade da mesma. Este caso nos leva a inferir algumas hipóteses, entre as quais destacamos, o despreparo do professor que resiste ao compartilhamento, o não comprometimento com a prática pedagógica, seja por não acreditar neste processo ou, ainda, pela ausência de uma postura reflexiva.

O caso de Andréa é similar. Ao dizer “a partir desta minha iniciativa de fazer mudança” ela explica que quando iniciou sua prática na escola na qual leciona atualmente, não possuía experiência e buscava compartilhar suas dificuldades com as demais professoras.

³⁵ A professora referida por Andréa não possui formação superior e é a que trabalha mais tempo na instituição. Esta professora também foi convidada a participar da pesquisa, entretanto, não aceitou.

Na medida em que foi adquirindo mais segurança em suas aulas deixou de discutir somente sobre as dificuldades e começou a sugerir mudanças em relação ao que considerava possível realizar³⁶ em suas aulas:

Andréa: Discutimos. [...] nós professores sempre temos algumas dúvidas tipo: “Tal turma tem tanta dificuldade, será que sou eu?” E nessas conversas isso fica muito bom, porque a gente (discute) “- Não, comigo também aconteceu. Essa turma é assim”. Às vezes a gente faz até comparações com outras disciplinas para ver o rendimento da turma. E aí a gente decide os conteúdos; eu falo se eu trabalhei com uma atividade que foi interessante, daí sugiro a ela e ela também.

Andréa lamenta, entretanto, que nem todos os professores estejam dispostos a trocar idéias, mas demonstra satisfação em poder discutir com uma colega sobre as questões do ambiente comum de trabalho. Percebemos que Andréa busca refletir sobre as possibilidades que permitem o aprimoramento de sua prática dentro do contexto em que trabalha.

A partir desta análise, é possível observarmos, através dos exemplos de Maria e Andréa, uma característica do professor reflexivo no tocante à iniciativa ao diálogo para a discussão de assuntos de interesse comum. Ainda que a expressão “trocar figurinhas” não nos dê exatamente a dimensão das transformações que esta atitude proporciona, não podemos negar que há a busca pela discussão de interesses comuns.

A última questão observada no que diz respeito à prática social do planejamento entre os professores, nos remete ao que se espera de um trabalho reflexivo. Neste caso, as professoras de inglês da mesma instituição se reúnem para discutirem sobre planejamento. Este é o caso de Clara e Tatiana que, lembramos, trabalham na mesma escola e estão sempre em contato com os demais professores. Clara comenta sobre alguns aspectos discutidos nestes encontros:

Clara: Aí eu digo: não gente, vamos ver aqui... o que é que a gente pode dar, de coisas novas, de novos materiais, de didática, metodologia.³⁷ [...] aí a gente troca idéia –

³⁶ A prática de Andréa será analisada na seção 3.4, o que permitirá ao leitor uma melhor compreensão sobre o que ela considera “realizável”.

³⁷ Notamos que, para Clara, os conceitos de didática e metodologia não são claros. Entretanto, esta análise nos leva à compreensão de que “didática e metodologia” mencionadas pela professora se referem às estratégias de ensino aplicadas ao ensino e à aprendizagem em questão e de que forma estas estratégias são utilizadas. Consideramos importante trazer tais definições: metodologia se refere a prática pedagógica de modo geral que inclui as teorias e pesquisas que subjazem a esta prática, as considerações metodológicas estão no “como ensinar”; as estratégias são as variedades de exercícios, atividades, ou tarefas utilizadas na aula de línguas para a realização dos objetivos, elas são comumente referidas como “atividades”, “procedimentos”, “exercícios” ou “tarefas” (BROWN, 2001, p.15-16, tradução nossa).

como é que está o aproveitamento lá na sua sala? O pessoal tá entendendo? Você tá dando o que? Falamos. Mas eu continuo falando que precisaria mais, enfatizar mais [...] neste objetivo de a gente conversar mais um com o outro pra poder haver um melhor acompanhamento... da turma.

A fala de Clara nos mostra que entre os assuntos discutidos pelos professores, estão os aspectos relacionados ao planejamento no tocante à viabilização de materiais e troca de idéias em relação ao “como” o trabalho está sendo desenvolvido em sala. Ela demonstra, também, uma preocupação em relação ao acompanhamento das turmas no que diz respeito ao aprendizado dos alunos e mostra o desejo de que haja mais oportunidades de interagir com seus colegas, sua postura identifica-se com um perfil reflexivo.

A análise sobre o planejamento como prática social entre os sujeitos da pesquisa e os demais professores com os quais estes sujeitos trabalham mostraram três situações. Para a maioria das professoras, ou seja, Anita, Rosa, Kelly, Maria e Dercy, esta prática se dá de forma solitária, não existe nenhum compartilhamento para a discussão sobre planejamento. Embora algumas professoras buscassem interagir com colegas, os mesmos, porém, oferecem resistência.

Foi possível observarmos, também, que algumas professoras comentam o planejamento, mesmo que não diretamente com todos os interessados na mesma instituição em que trabalham, como no caso de Solange, Maria e Andréia. Ainda que haja resistência por parte de alguns professores, elas buscam outros interessados para discutir questões comuns relacionadas à prática pedagógica do professor de inglês.

A última situação observado nos remete ao que é esperado de um ensino reflexivo, onde todos os professores de uma instituição se reúnem para a discussão dos interesses que se inserem na prática docente, como vimos no exemplo de Clara e Tatiana. Neste caso, as discussões pautam-se na troca de idéias sobre estratégias utilizadas, bem como na escolha de conteúdos a serem trabalhados. Nestas discussões houve, também, a preocupação em relação ao desenvolvimento dos alunos conforme nos foi sugerido por Clara.

3.2.3 Os alunos e o planejamento

Partiremos agora para a análise do planejamento como prática social no que se refere à participação ou influência do aluno. O objetivo desta análise visa a conhecer de que forma o aluno se faz presente no planejamento uma vez que ele é um dos sujeitos interessados no processo de ensino e aprendizagem.

Vimos na análise sobre a interação entre os professores, que alguns alunos participam através da descrição sobre o que foi abordado no ano anterior, atuando, assim, como informantes de seu próprio nível de conhecimento em relação à disciplina de língua inglesa, já que, como vimos, esta informação não é discutida entre o atual professor e aquele que o antecedeu. Rosa comenta que esta é uma das maneiras que os alunos influenciam em seu planejamento, uma vez que são eles os responsáveis pelo encaminhamento em relação ao conteúdo a ser desenvolvido.

Consideramos importante salientar que, segundo a professora, as informações compartilhadas pelos alunos referem-se ao conhecimento de estrutura gramatical ou vocabulário da língua inglesa, os quais ela procura revisar antes de dar continuidade à sua prática pedagógica. Ela afirma que sua prática é baseada nos conteúdos apresentados em livros didáticos por considerar que, dessa forma, seu planejamento é facilitado: “Eu acho que o livro³⁸ [...] faz a seqüência assim... legal de matérias de uma série pra outra, [...] aí fica mais fácil”.

Kelly³⁹ também segue uma seqüência gramatical pré-estabelecida por livros didáticos os quais, ela diz, “são variados” (os livros). Ela afirma preferir “ênfatizar mais a gramática [...] por causa da realidade do aluno”. Pedimos que a professora falasse de que forma ela via esta relação entre a gramática e a realidade do aluno:

Kelly: O meu aluno não tem livro de inglês, então eu tenho que colocar toda a parte gramatical no quadro e tenho que reforçar sempre isso com ele. A gramática que eu falo é realmente como se constrói uma frase em inglês, o que é verbo, o que é pronome, o que é um substantivo, o que é um adjetivo[...] a escola dispõe de som, mas

³⁸ Rosa afirma que se baseia em qualquer livro de gramática que possa lhe auxiliar no conteúdo trabalhado, e também no livro didático *Star Up* da Editora Ática.

³⁹ Lembramos que Kelly e Rosa lecionam na mesma instituição.

não pra todos, então tem que marcar horário [...] não é sempre que eu posso trazer um CD [...] Não dá por causa da realidade da escola mesmo.

Observamos que a “realidade dos alunos” é interpretada pela professora a partir das limitações de recursos dos alunos e daqueles oferecidos pela escola. Levando em consideração esta interpretação entre a realidade do aluno e estrutura escolar, observamos que a opção pelo ensino da gramática é feita de forma a se adequar aos recursos de fácil acesso oferecido pela escola, como o quadro e giz, fato que pôde ser verificado durante a observação das aulas.

Notamos que o processo de ensino e aprendizagem que envolve o aluno é tido, por Kelly, como resultado de sua condição social. Na visão da professora, esta realidade somada à limitação de recursos da escola apresenta-se como entrave ao sucesso de sua prática. Esta situação, de modo geral, é o retrato fiel que o senso comum faz em relação ao ensino e à aprendizagem no contexto público de ensino.

Além da questão da limitação de recursos por parte do aluno e da escola, Kelly comenta que os perfis diferenciados de seus alunos também influenciam no seu trabalho:

Kelly: (Influenciam) completamente. Porque tem alunos com dificuldades, tem alunos mais acelerados e tem alunos que não querem realmente aprender inglês. Não gostam de inglês. E eles são claros, a primeira coisa que eu pergunto na sala quando eu começo o inglês é: “- Quem gosta? Quem não gosta?”. Então baseado nesta quantidade de alunos eu vou planejando, vou mesclando.

Neste segundo depoimento, observamos uma tendência em estereotipar os alunos através da classificação dos estudantes como “acelerados”, “com dificuldades” e aqueles que “não querem aprender”. A partir das aulas observamos, de fato, percebemos alguns alunos mais comprometidos com o desenvolvimento da atividade que outros, entretanto, o contexto em que a situação se desenrolou nos permite inferir que, talvez, a dispersão dos alunos estivesse relacionada à maneira como a prática da professora se desenvolveu.

As aulas aconteceram em uma turma da sexta série com alunos com idade entre doze e quatorze anos. A estratégia utilizada foi *teacher-centered*, na qual o professor leciona sem a interação com o aluno, através da exposição da gramática sobre o futuro com “*will*” e “*going to*”, e preposições de lugar “*in, on, under, behind, beside, between*”. O recurso utilizado foi apenas o quadro. A língua alvo só foi utilizada na leitura dos exemplos que estavam no

quadro, cuja tradução era feita imediatamente após a leitura. Apesar de termos consciência de que esta situação seja, talvez, mais comum que se deseja, consideramos importante exemplificá-la para um melhor entendimento sobre a necessidade de refletirmos sobre as conseqüências de nosso trabalho, e pensarmos até que ponto “a dificuldade”, “o desinteresse” e “o não gostar” é retrato fiel da realidade ou é resultado de nossa prática docente. Embora esta inferência possa parecer ‘romântica’ aos olhos de quem vive a realidade docente nas escolas públicas, diante dos desafios encontrados neste contexto, não renunciamos à esta análise pelo fato de observar a total ausência de uma postura reflexiva, da qual os alunos são vítimas, tanto quanto os professores.

Anita apresenta uma situação um pouco diferenciada em relação à participação de seus alunos. Apesar de sua prática pedagógica ser desenvolvida em condições semelhantes à de Kelly, ou seja, sala com grande número de alunos provenientes de classe social de baixa renda e limitação de recursos oferecidos pela escola, percebemos uma prática que resultou no maior envolvimento do aluno durante a aula. Ela se baseia no conteúdo do mesmo livro citado por Rosa e comenta que a participação dos estudantes está ligada à aquisição deste livro. Ela fala da influência de seus alunos em relação a modificações em seu plano devido ao fato de os mesmos possuírem ou não o livro didático sugerido por ela como material básico a ser utilizado em suas aulas:

Anita: Às vezes eu faço modificações. É como eu disse anteriormente, eu procuro sentir o grupo. Às vezes eu tento trabalhar com livros didáticos, adotar, então eu fico com aquele livro. Quando eu percebo que a turma não vai realmente se empenhar pra comprar o livro, então eu tenho que mudar e fazer modificação no meu plano porque eu me baseio pelo livro. A partir do momento em que nem todos têm o livro, eu não posso estar seguindo o conteúdo⁴⁰ naquela forma.

Observamos que as professoras acima estabelecem o conteúdo a partir de uma seqüência apresentada pelo livro didático selecionado, o qual considera pertinente às suas séries. No caso de Anita, a solicitação da aquisição do livro é feita para facilitar a aprendizagem, uma vez que a posse de um livro, segundo a professora, possibilita a otimização do tempo: “O tempo que a gente perde copiando no quadro, com o livro a gente já ganha esse tempo, na explicação, na execução da tarefa, na correção...”. Durante a observação

⁴⁰ Anita nos explica que o conteúdo ao qual se refere é o enfoque gramatical e vocabulário do livro *Start UP*, mesmo livro utilizado por Rosa. As aulas das professoras serão mais atentamente analisadas na seção 3.4 quando abordaremos os objetivos dos sujeitos da pesquisa em relação à disciplina de língua inglesa, no contexto da escola pública.

das aulas de Anita, foi possível verificar que, apesar de nem todos os alunos possuírem o livro, os mesmos reuniram-se em grupos para o acompanhamento das aulas, o que confirmou os objetivos da professora em relação à otimização de tempo. Durante a observação das aulas, notamos que os alunos de Anita mostraram-se mais participativos em relação aos alunos das professoras já citadas nesta seção. Considerando que a prática pedagógica das três professoras é parecida, acreditamos que a posse do livro didático pode ter sido o responsável pela participação pela maior participação destes alunos.

Nos casos acima, foi possível observar através da análise das entrevistas e dos dados coletados durante a observação das aulas que há um certo engessamento do conteúdo apresentado nos livros didáticos, possibilitando-nos interpretar que a influência do aluno está na aceitabilidade do que é proposto pela professora, o que reflete na participação passiva deste aluno, uma vez que a análise das situações destas professoras não apresentou dados que permitissem a interpretação de um planejamento flexível, no qual mudanças ou revisões do conteúdo proposto e estratégias utilizadas são consideradas.

Outras professoras possibilitaram-nos a análise da influência do aluno no planejamento com características de um ensino reflexivo. Verificamos que esta influência no planejamento dá-se a partir da participação ativa do aluno. Vejamos, primeiramente, o caso de Dercy⁴¹:

Dercy: Ah, com certeza (influenciam)! Os projetos, eu escrevo e vou trabalhando com eles. Mas de acordo com a turma eu vou vendo a necessidade de colocar algo a mais porque: “- Essa turma puxa mais”, então eles vão influenciando. O movimento deles movimenta o meu trabalho. Então não é uma coisa fixa, ela é flexível. Justamente pra se adaptar a cada contexto de sala de aula.

Dercy diz que não segue especificamente um livro didático. Entretanto ela reconhece que as informações de livros dão suporte no sentido de direcionarem seu trabalho com as funções comunicativas⁴² que pretende trabalhar com seus alunos. Ela dá o exemplo de uma atividade envolvendo um projeto sobre a pirâmide alimentar, associando o vocabulário da língua materna com o inglês. Além do vocabulário, é desenvolvida uma atividade de oralidade

⁴¹ Os casos de Maria, Solange e Marcia não serão diretamente apresentados na análise por se assemelharem ao caso de Dercy.

⁴² A noção de “função comunicativa” surgiu com o método comunicativo no intuito de desenvolver uma metodologia de ensino de línguas a partir da semântica, ou seja, aquilo que se pode fazer através da língua, assim, as categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua, ex.: oferecer, aceitar, recusar ajuda; pedindo desculpa, etc. (LEFFA, 1976).

que envolve a função “*likes and dislikes*”, na qual os alunos têm oportunidade de acrescentar vocabulário em seus projetos a partir de sugestões deles próprios, partindo da realidade de cada um. Neste caso, os alunos solicitam ajuda da professora para o aprendizado de palavras que eles queiram acrescentar em seus trabalhos. A cada unidade do ano letivo, a professora propõe um projeto e discute com seus alunos; estes, por sua vez, comprometem-se a participar no sentido de contribuir com materiais⁴³ que enriqueçam seus trabalhos.

No caso de Dercy, observamos que a participação dos alunos acontece de forma ativa uma vez que eles produzem seus próprios projetos contribuindo com os materiais e sugerindo acréscimos de vocabulário que fazem parte de sua realidade. Observamos nesta situação a possibilidade de aprendizado que a professora proporciona a partir do envolvimento destes em suas próprias construções. Durante as aulas de Dercy, foi possível perceber o clima de interesse que envolvia os alunos.

Outro caso em que foi possível observar a flexibilidade do planejamento é apresentado por Tatiana. Ela comenta que seu planejamento sofreu alterações a partir da percepção da inadequação de um planejamento inicial:

Tatiana: [...] A gente já vinha seguindo... alguns livros. A gente vai olhando quais os assuntos são... mais interessantes e aí a gente cria esses conteúdos, e na medida que os anos vão passando... no caso do ano passado nós trabalhamos alguns conteúdos que não fluiu bem, os meninos não conseguiram aprender, era muita gramática. Então nesse ano nós modificamos.

Questionamos Tatiana sobre quais mudanças haviam sido feitas. Ela explica: “A gente colocou mais textos. [...] trabalhando textos antes de trabalhar a gramática pra ver se isso aí se torna mais interessante, mais atrativo pra eles”⁴⁴. Esta situação nos possibilita interpretar que a reflexão dos professores de inglês da instituição que, como vimos, se reúne periodicamente para a discussão da disciplina, resultou na revisão da estratégia anteriormente aplicada, que consistia na explicação da gramática da língua inglesa.

⁴³ Segundo a professora, estes materiais são, geralmente, recortes de jornais e revistas de figuras que complementem o projeto.

⁴⁴ A instituição onde Tatiana e Clara trabalham é exclusivamente para o ensino médio. Assim, as professoras têm como prioridade a preparação destes alunos para o vestibular, para tanto elas focam o trabalho na habilidade de leitura e compreensão das estruturas gramaticais.

Percebemos aqui que a influência dos alunos no planejamento deu-se pela sinalização destes através do insucesso na aprendizagem do que era proposto. Entretanto, consideramos importante ressaltar que, apesar de os alunos terem influenciado diretamente na decisão de alterações, as mudanças só foram possíveis a partir do momento em que os professores refletiram sobre sua prática pedagógica a fim de encontrar caminhos que consideraram mais apropriados à aprendizagem a partir da observação direta das respostas obtidas dos alunos e da auto-avaliação da prática pedagógica. Da mesma forma que Tatiana, Márcia, Maria e Solange afirmam alterar constantemente o planejamento a partir de sinalizações apresentadas pelos alunos e suas necessidades ou interesses. Em todos os casos descritos, observamos, pois a postura reflexiva das professoras.

Outro exemplo que resultou em alterações feitas a partir da observação do professor em relação ao sucesso do aprendizado de seus alunos é o de Andréa:

Andréa: [...] eu me preocupei em selecionar os conteúdos por série... mas também eu vi que não dava para seguir os conteúdos dada a deficiência... a dificuldade dos meninos seguirem o conteúdo... o perfil mesmo das turmas, então eu fui modificando, saindo um pouco deste planejamento anual que segue conteúdos por série... e fui colocando outras opções.

Andréa explica que a seleção inicial dos conteúdos lhe foi apresentada por outra professora que trabalha há mais tempo na instituição. Este conteúdo era organizado por estruturas gramaticais na seqüência sugerida por livros didáticos. Ela diz que, inicialmente, sua postura era a de cumprir os conteúdos sugeridos pela colega de trabalho durante a unidade⁴⁵. Entretanto, diante da observação da aprendizagem de seus alunos, através dos resultados dos testes escritos e durante o andamento das aulas, Andréa decidiu modificar o conteúdo sugerido, bem como as estratégias de ensino⁴⁶.

Vimos que Andréa interpreta a dificuldade da aprendizagem como resultado do “perfil de seus alunos”. Entretanto, ainda que ela não relacione, explicitamente, o insucesso do aprendizado com a inadequação da prática pedagógica, interpretamos que esta relação está implícita, uma vez que houve a reflexão da professora no sentido de mudança das estratégias utilizadas.

⁴⁵ A unidade aqui referida se trata do bimestre letivo. No Nordeste, no ensino fundamental e médio, o ano letivo é dividido em quatro unidades, assim como no Sul e Sudeste ele é dividido em quatro bimestres.

⁴⁶ A aula de Andréa será analisada na próxima seção quando abordaremos os objetivos do professor e sua prática.

Observamos, ainda, que a professora busca alternativas para trabalhar com seus alunos de forma mais satisfatória a fim de conseguir resultados positivos. Andréa nos fala sobre algumas modificações feitas em seu planejamento:

Andréa: Veja bem... como lá é uma região turística⁴⁷ [...] eu fiz um trabalho com algumas atividades assim... pra eles procurarem material, pesquisarem, irem a campo, para que eles percebessem, para que eles vissem o uso da língua (inglesa) na comunidade, no contexto onde eles vivem. Então, eles trabalharam com rótulos de embalagens, porque lá tem muitos estrangeiros, tem muitos produtos importados jogados. Então eu pedi para que eles trabalhassem com supermercados, com rótulos, com placas e cardápios [...] trabalhos em grupos que eles iam e tentavam traduzir, entende, depois eu ia e explicava... com orientação contínua nesta atividade. Não foram trabalhos em grupo que eles tinham que ir lá, trazer e acabou o trabalho. Entendeu? Foi por etapas. [...]

No exemplo de Andréa, observamos a preocupação com o contexto social no qual o aluno se insere. A atividade sugerida por ela proporcionou o envolvimento desses alunos com sua comunidade no sentido de perceberem a importância que a língua inglesa tem nesta região, o que pôde ser verificado através do exemplo da pesquisa feita pelos alunos. Vale lembrar que esta professora está entre as que encontram resistência por parte de seus colegas em compartilhar. Assim, a influência dos alunos de Andréa em relação à decisão de alteração das estratégias afetou apenas as séries que ela leciona, dentro da instituição em que trabalha. Da mesma forma, nenhum compartilhamento foi feito no sentido de avaliar os resultados.

A análise dos dados em relação à forma com que os alunos interferem ou participam no planejamento, segundo a interpretação das próprias professoras, apresentou duas situações. Na primeira observamos que a participação dos alunos é passiva, caracterizada pela aceitabilidade deste aluno do que é proposto pelas professoras. O segundo caso apresenta características de um ensino reflexivo, já que observamos a influência do aluno em mudanças na prática pedagógica da professora a partir da reflexão e avaliação do processo do ensino e aprendizado. Esta situação foi confirmada por sete entre as dez professoras participantes deste trabalho.

A seção seguinte dará direcionamento ao segundo objetivo específico desta pesquisa que consiste em analisar a maneira pela qual os professores refletem sobre os macro-objetivos de sua disciplina e se estes objetivos se inserem no plano das aulas.

⁴⁷ Ela se refere à Praia do Forte e Imbassá, regiões localizadas no Litoral Norte da Bahia, com grande movimentação turística em qualquer época do ano.

3.3 OS OBJETIVOS NO PLANEJAMENTO

Antes do início da análise dos dados sobre os objetivos dos professores, consideramos importante lembrar que, sob o ponto de vista do ensino reflexivo, espera-se que o professor e os demais interessados pelo processo de ensino e aprendizagem discutam a fim de que o proposto como objetivo não esteja incoerente com o que é desejado no ensino da disciplina da língua inglesa. E, tão importante quanto a coerência entre o desejado e o proposto é a forma com que o ensino será efetivado durante a prática pedagógica, a qual deve estar direcionada pelos parâmetros dos macro-objetivos.

Com o propósito de desenvolver uma análise sob a perspectiva dos principais sujeitos do universo desta pesquisa, incluiremos nos dados desta seção a expectativa dos alunos das professoras participantes sobre o porquê consideram a disciplina importante. Este dado foi coletado através do questionário respondido pelos alunos, cujo recorte é direcionado pela seguinte questão:

- a) você acha importante aprender inglês para:
 - comunicar-se com outras pessoas;
 - para passar no vestibular;
 - para jogos e internet;
 - outro motivo:

Ao final da observação das aulas, solicitamos às professoras que disponibilizassem dez minutos para a aplicação do questionário. 214 alunos contribuíram para a coleta destes dados, entretanto não foi possível aplicar o questionário nas turmas de Rosa, Solange e Márcia por indisponibilidade de tempo durante as aulas. Kelly, por sua vez, permitiu que coletássemos os dados em duas turmas.

Após a distribuição dos questionários, pedimos aos alunos que preenchessem os campos sobre a idade e a série. Então, os alunos foram instruídos a deixar as respostas em branco caso não considerassem a disciplina da língua inglesa importante na escola. Instruímos, também, no caso de considerarem este aprendizado importante, que marcassem a(s) alternativa(s) que justificasse(m) o motivo de assim pensarem, ou escrevessem qualquer outra

justificativa que acreditassem importante. Apenas um aluno, dentro do universo pesquisado deixou a questão sem resposta. Os demais alunos optaram por uma ou mais alternativas, e alguns acrescentaram outros objetivos para o aprendizado da língua inglesa. Os resultados das alternativas estabelecidas no questionário serão apresentados no quadro abaixo:

PROFESSOR	Dercy	Kelly	Andréa	Maria	Clara	Tatiana	Anita	TOTAL DE VEZES QUE A ALTERNATIVA FOI ESCOLHIDA
QUANTIDADE DE ALUNOS	30	55	14	30	24	25	35	
IDADE DOS ALUNOS	11 a 14	11 a 15	13 a 18	15 a 18	15 a 23	15 a 26	12 a 17	
PARA ME COMUNICAR COM AS PESSOAS	09	48	09	21	17	18	23	145
PARA PASSAR NO VESTIBULAR	08	30	09	09	04	10	12	82
LER E ENTENDER FILMES, JOGOS, ETC.	16	34	09	10	10	09	21	109

Quadro 2 – Dados sobre os objetivos da língua inglesa para os alunos

Embora este trabalho não seja de cunho quantitativo, optamos por apresentar o resultado geral destes dados, também, através dos percentuais no gráfico abaixo, por considerarmos que a visualização facilita a compreensão. Vejamos, pois, em termos percentuais, a escolha dos alunos:

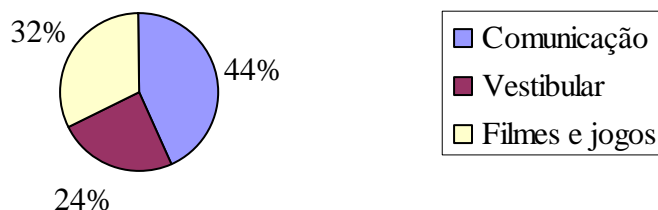


Gráfico 1 - Objetivos da língua inglesa para os alunos

Através dos dados apresentados no gráfico 1, observamos que o uso da língua inglesa para a comunicação com outras pessoas é o desejo mais apontado pelo total dos alunos, seguido pelo objetivo de ler e entender filmes e jogos. O conhecimento do inglês objetivando

a aprovação no vestibular foi a alternativa menos apontada pelos alunos das professoras participantes desta pesquisa. Alguns alunos citaram, ainda, outros motivos que apontam para a importância deste aprendizado:

- a) aluno de Tatiana, 18 anos: “Para que possamos ter um bom trabalho”;
- b) aluno de Anita, 13 anos: “Para viajar. Com o inglês podemos ir a qualquer país”;
- c) aluno de Maria, 15 anos: “Fundamental para o futuro”;
- d) aluno de Maria, 16 anos: “Para ter algo mais na minha educação, é algo novo que eu aprendo”;
- e) aluno de Dercy, 12 anos: “Para ser alguém na vida”;
- f) aluno de Kelly, 12 anos: “Para ser uma pessoa bem inteligente”.

Vimos que os alunos demonstraram perspectivas diversas que justificam o aprendizado da língua inglesa. O desejo de construção deste conhecimento como garantia para o futuro pode ser observado no desejo de um trabalho melhor, em planos de viagens, ou na questão da construção do conhecimento como desejo pessoal. Nestas citações podemos inferir a vontade destes alunos de uma participação ativa dentro da sociedade, diferenciando-se pelo conhecimento da língua inglesa. Os dados nos permitem inferir, ainda, que o interesse pelo aprendizado do inglês reflete mais enfaticamente a língua como instrumento de uso constante na vida do aluno, seja da comunicação oral ou no entendimento através da leitura. A maior ênfase, porém, é dada a comunicação oral.

Assim, consideramos relevante ressaltar a perspectiva dos alunos sobre a possibilidade de expansão e aplicação do conhecimento além da própria realidade social, a qual, geralmente, é considerada fator limitante ao ensino e aprendizado da língua inglesa no contexto público. Ou seja, o fato de os alunos serem provenientes de um grupo social desprivilegiado economicamente, não os impede de almejavem um aprendizado, o qual, em nosso país, geralmente é proporcionado apenas às classes mais favorecidas. Dessa forma, acreditamos que estes dados demonstram o interesse, de modo geral, dos alunos da rede pública que participaram do universo desta pesquisa, para o aprendizado da língua inglesa.

Sendo assim, consideramos que este interesse possa contribuir para a delimitação dos objetivos da disciplina da língua pelas professoras. A análise dos objetivos propostos pelas professoras buscará mostrar se os interesses dos alunos e seu capital social estão presentes ou não no planejamento, e como esta situação se reflete no aprendizado.

Optamos por não analisar detalhadamente os casos das professoras Clara, Tatiana e Dercy por considerar os dados coletados durante a observação das aulas⁴⁸ insuficientes para uma interpretação da relação entre os objetivos propostos e a prática pedagógica. As situações das demais professoras serão analisadas a seguir.

3.3.1 Os professores e seus objetivos

A análise apresentada nesta seção dará encaminhamento ao terceiro objetivo específico desta pesquisa que busca conhecer como os sujeitos refletem sobre os objetivos que direcionam sua prática pedagógica. Os dados que possibilitaram a análise foram obtidos, inicialmente, através de uma questão semi-estruturada do questionário (Q):

a) (Q) *Você planeja sua aula visando à necessidade de:*

- () promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
- () preparar seu aluno para o vestibular.
- () apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
- () Outra: _____

Após verificarmos a dificuldade em interpretar a primeira alternativa da questão, visto que dava margem a uma interpretação generalizada, solicitamos às professoras, as quais a haviam escolhido, que esclarecessem o que iam dizer com “promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida” durante a entrevista. Enfim, a coleta dos dados completou-se com a observação das aulas das professoras participantes da

⁴⁸ Nas aulas de Clara e Tatiana, que trabalham na mesma escola, observamos o mesmo procedimento, ou seja, apresentação de trabalhos dos alunos que consistiram na apresentação de uma música e sua tradução, seguido da leitura de algumas partes para a pronúncia, o processo demonstrou-se avaliativo. No caso de Dercy, os alunos trabalharam em grupos com um texto em português, sem a participação direta da professora. A professora explicou que o propósito era que os alunos desenvolvessem um mapa mostrando a localização de sua casa em relação à escola, entretanto não foi possível a observação das aulas seguintes, para a observação do uso da língua inglesa na atividade, embora consideramos a importância da atividade, uma vez que a professora privilegiou a realidade dos alunos. Assim, resguardamo-nos em desenvolver a análise destes casos por considerar os dados insuficientes para uma interpretação fiel da situação.

pesquisa, com o objetivo de observar a relação entre o que as professoras disseram ser o objetivo com a prática em sala de aula.

Embora a pergunta da entrevista direcionada aos professores ter sido diferente da pergunta aos alunos e, assim, possivelmente dar margem a questionamentos metodológicos, esclarecemos que a opção se deu por motivos que consideramos justificáveis. Considerando a faixa etária dos alunos entre 11 e 26 anos, optamos por dar um direcionamento a assuntos de possível interesse das diferentes idades e, ainda, dar a liberdade de expressão para que os mesmos acrescentassem qualquer outro motivo além dos já indicados no questionário. Da mesma forma, quando os professores foram perguntados, no questionário, lhes foi dada a oportunidade de expressar seus objetivos através da entrevista, o que nos orientou no entendimento sobre a relação entre o que as professoras disseram e o desejo dos alunos em aprender a língua inglesa.

A primeira situação aponta para a falta de clareza nos objetivos das professoras. Em alguns casos, observamos a dificuldade de concretização deste propósito devido à incoerência entre o desejo em promover um conhecimento sólido e os objetivos para o alcance deste propósito. Vejamos as explicações de Kelly sobre o que considera promoção do conhecimento sólido do inglês para toda a vida:

Kelly: Trabalhar palavras básicas do inglês. Pelo menos que fique na mente do aluno o que são frutas em inglês. Desde a base. O que são frutas, animais, como se diz, como se pronuncia. E principalmente a construção do *verb to be* porque eles levam essa dificuldade pra o ensino médio ou pra toda vida. Então, construindo uma base sólida em inglês é construir a questão gramatical e uma base sólida em inglês. Eu acredito que no futuro vão lembrar, quando falar *apple* ou algumas palavras assim simples e eles vão saber identificar.

Se partíssemos para a análise exclusiva da questão elaborada através do questionário, observamos que a intenção da professora reflete o desejo de seus alunos de poderem construir este conhecimento como uma garantia de futuro melhor. Percebemos que a escolha da primeira alternativa pode estar refletindo o desejo que a professora tem em relação aos resultados do processo de ensino e aprendizagem ao qual está comprometida.

Entretanto, na fala acima temos em evidência o distanciamento entre os objetivos propostos pela professora e o realizado em sala de aula, o que aponta para a impossibilidade do que se deseja deste processo de aprendizagem. Nas aulas observadas, percebemos que a

mesma se limitou em proporcionar aos alunos a compreensão de certas estruturas gramaticais e a apreensão de vocabulário. Durante as aulas, observamos que, de fato, a ênfase na gramática e no vocabulário é prioridade, e, neste caso, encontramos uma certa coerência entre o proposto como objetivo da aula e o efetivado durante a prática pedagógica. Entretanto, a construção sólida do conhecimento da língua inglesa parece-nos distante.

Nas aulas de Kelly os objetivos específicos visavam a levar os alunos a compreender a estrutura das formas do futuro *be going to* e *will*, bem como as preposições de lugar *in, on, under, behind, beside, between*⁴⁹. Os recursos utilizados foram o quadro e o giz, porém os alunos de Kelly trabalharam individualmente na cópia do assunto e na feitura de exercícios propostos pela professora. Durante as aulas, percebemos uma grande preocupação com a conclusão do conteúdo o que prejudicou a interação entre aluno e professor a fim de proceder à prática e à verificação do aprendizado. Esta situação deixou implícita a prioridade que a professora deu ao cumprimento do conteúdo em detrimento ao real aprendizado do aluno.

Observamos também que a minoria dos alunos mostrou-se atenta e receptiva ao proposto durante a aula⁵⁰. No caso em que os alunos foram solicitados a trabalharem individualmente, percebemos situações como o “entra e sai” de alunos repetidas vezes, outros que se reuniram no fundo da sala para conversarem e aqueles que estavam presentes e em silêncio sem, entretanto, desenvolver a atividade.

Considerando o que o aluno espera da disciplina da língua inglesa, observados na primeira parte desta seção, nosso objetivo ao descrever o comportamento destes sujeitos visa observar a incoerência entre os interesses dos alunos e o que é proposto pelas professoras bem como sua prática em sala de aula, como uma das possíveis causas da desatenção ou desinteresse do aluno na atividade desenvolvida em sala de aula. Assim, entendemos que a incoerência entre o desejado por professores e alunos, o proposto como objetivo de aula e o efetivado⁵¹ durante a prática pedagógica das professoras pode contribuir para a improdutividade do processo de ensino e aprendizagem.

⁴⁹ A aula apenas explorou os pontos gramaticais e o vocabulário de preposições, não houve, assim, interação entre os assuntos.

⁵⁰ Durante todas as observações, optamos em nos acomodarmos ao fundo da sala com o propósito de ter uma visão geral sobre a prática pedagógica, bem como o comportamento dos alunos durante esta prática. Embora a questão comportamental não seja foco deste trabalho, consideramos importante interpretar, sob uma perspectiva etnográfica, a relação entre o comportamento dos alunos e a prática desenvolvida em sala de aula.

⁵¹ Neste caso: o desejado= promover a construção de um conhecimento sólido para toda a vida; o proposto como objetivo= a explicação que cada professora deu sobre o que considera seu objetivo; o efetivado= a prática desenvolvida na sala de aula.

O próximo caso analisado é o de Solange. No questionário, ela afirma planejar sua disciplina com o propósito de “ampliar a noção de mundo do aluno”. Durante a entrevista, pedimos que ela comentasse este objetivo:

Solange: Eu acho que é fazer o aluno conhecer, principalmente o nosso aluno que é um aluno daqui do Nordeste de Amaralina, que muitas vezes pouco sai desse bairro, que não tem muita noção do que é a própria cidade de Salvador, muito menos a Bahia, nem o Brasil e o mundo lá fora. Então, é mostrar pra ele um pouquinho que o mundo não é só o Nordeste de Amaralina de manhã, de tarde e de noite. Tem outras coisas, coisas boas pra a gente aprender, coisas curiosas pra a gente saber, coisas que tão acontecendo a todo o momento e que a gente não pode ficar de fora. Então eu tenho essa preocupação de estar passando pra ele essa realidade maior, que eu acho que às vezes ele não tem muita noção disso. Através dos textos, através de filme e qualquer coisa que eu possa trazer pra a gente daí, então, desenvolver um trabalho.

Durante a observação das aulas de Solange, foi possível verificar o objetivo da professora refletido em sua prática pedagógica. Esta relação foi observada através do desenvolvimento de uma atividade na qual a professora propôs aos alunos a preparação e apresentação de painéis sobre o *Halloween* e os países Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Canadá. A fonte para a pesquisa das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho foi cedida pela professora, através de um material coletado na *internet*. Além deste material, ela pediu que os alunos fizessem, também, pesquisas fora da sala de aula para enriquecerem o trabalho. As informações que deveriam constar na apresentação se referiam à localização, história, turismo e cultura dos países em questão e, no caso do grupo responsável pelo tema *Halloween*, que fosse apresentada a história, bem como a forma como é comemorado nos Estados Unidos. Durante a apresentação dos trabalhos, os alunos passaram as informações coletadas através da pesquisa para os demais alunos.

Voltando aos objetivos da professora, como vimos, ela buscou proporcionar ao aluno o conhecimento de mundo que considera importante. Esta atitude nos remete, inicialmente, a importância de se conhecer outras culturas a fim de contribuir para a formação de uma consciência intercultural⁵² do aluno. Porém, a perspectiva que direcionou a delimitação deste objetivo nos parece questionável. Observamos que, para a professora, o conhecimento de mundo exclui o auto-conhecimento e a exploração da riqueza cultural do próprio aluno. A

⁵² Por consciência Intercultural entende-se a capacidade de perceber a própria cultura e a cultura do outro sem julgamentos, compreendendo, aceitando as diferenças. Ela é representada por três fatores: consciência não julgadora das diferenças; reflexão sobre a própria cultura e da cultura do outro, e a relativização. (BYRON, doc. eletrônico).

maneira como a professora delimitou seus objetivos e como encaminhou a aula observada nos remete à distância entre os interesses dos alunos e a prática em sala de aula, uma vez que, a todo momento, “o outro” estava em foco nas informações que objetivavam descrever alguns aspectos relacionados a lugares e situações distantes da realidade do aluno. Outro aspecto que nos chamou atenção foi a ausência de comparações com a realidade de nosso país, o que poderia contribuir para o enriquecimento da aula, uma vez que os alunos teriam a oportunidade de expressar opiniões através do conhecimento que possuem sobre o assunto.

Outra questão observada foi a ausência do ensino da língua inglesa. A atividade proposta limitou-se ao conhecimento de informações cuja recepção e produção foi desenvolvida na língua portuguesa, não contribuindo, assim, para o desenvolvimento lingüístico do idioma alvo.

A próxima prática analisada é a de Anita. Ao responder ao questionário, ela optou pela alternativa que visa a promover a construção de conhecimento sólido de seu aluno. Pedimos que ela nos explicasse:

Anita: Quero dizer que eu tento dar minhas aulas para que o aluno leve consigo, para as séries posteriores, aquele conhecimento que foi adquirido na série que ele está atualmente. Então, falando neste sentido, que seja algo que não vá cair no esquecimento, mas que no ano seguinte ele possa utilizar o conhecimento dele para avançar. Sempre avançar.

Observamos que os objetivos de Anita, no seu entender, são focados no progresso do conhecimento da disciplina durante a vida escolar de seu aluno. O conhecimento sólido a que se refere é por ela exemplificado como a construção de um conhecimento que “não vai cair no esquecimento”. Através de suas aulas, foi possível observar que o objetivo da disciplina proposto pela professora estava refletido nos objetivos da aula.

Durante as aulas de Anita a atividade proposta foi conduzida em grupos, pois apenas parte dos alunos possuíam o livro⁵³. A aula foi iniciada com a revisão da aula anterior. A participação dos alunos nesse início de aula apontou para a compreensão do que os alunos tinham visto anteriormente. Os alunos mostravam-se participativos e atentos durante todo o tempo. Da mesma forma, a postura da docente foi a de retribuir a atenção através da preocupação em obter o *feedback* dos alunos e assisti-los prontamente em suas dúvidas.

⁵³ Vale lembrar que Anita faz campanha com alunos e pais para a aquisição do livro *Start UP* já mencionado.

O objetivo descrito no plano de aula⁵⁴ foram dois, o primeiro buscou revisar as formas comunicativas utilizadas no texto apresentado na aula anterior sobre problemas de saúde (*I don't feel well; I have a headache and a sore throat; I think you have a bad cold; Mom, do you have an aspirin?*); e o segundo objetivo foi levar os alunos a perceberem o uso do presente simples e dos verbos no modo imperativo a partir do contexto de um diálogo. A estrutura gramatical enfatizada durante a aula foi apresentada de maneira contextualizada através de um diálogo ilustrado no livro. Verificamos, também, que a professora preocupou-se com a apresentação de algumas funções relacionadas ao diálogo, solicitando que os alunos repetissem as frases propiciando um momento de prática oral direcionada, através da repetição, mesmo durante a explanação da gramática.

Durante toda a aula de Anita, a porta foi mantida fechada, para facilitar o trabalho, uma vez que o movimento de alunos de outras salas era intenso. A sala, apesar de não possuir ventiladores, era arejada naturalmente. Algo curioso que consideramos importante relatar é a condição do teto da sala de aula feito com telhas de amianto. Próximo ao quadro, o teto estava quebrado o que permitia que raios do sol penetrassem por ele, e interferisse na visualização do quadro. Ainda que a sala se apresentasse em tais condições, a aula transcorreu sem problemas e de forma produtiva. O mesmo, talvez, não acontecesse no caso de chuva, já que o uso do quadro ficaria comprometido.

Voltando para a questão dos objetivos, percebemos que o caso de Anita apontou para a coerência entre o que ela propõe como objetivo de sua disciplina e os propostos em sua aula. Vimos que, apesar das condições da sala de aula, do barulho externo, e do fato de nem todos os alunos possuírem livros, a relação entre professor e aluno e a organização da aula demonstraram resultados positivos, e a possibilidade de que os alunos possam levar este aprendizado para a vida além da escola, ao contrário do que sugeriu a professora. Esta análise leva-nos a considerar que o desejo de promover uma construção sólida, o proposto como objetivo da aula, refletiram os interesses dos alunos. Nas aulas observadas podemos verificar a disponibilidade dos alunos em participar, voluntariando-se para responder às questões feitas pela professora, ou na leitura, em inglês, do que era solicitado. Vale destacar que o uso do inglês em sala de aula foi bastante relevante. Se considerarmos o desejo do aluno em utilizar a

⁵⁴ Anita foi a única professora que nos cedeu uma cópia de seu plano de aula. Dercy, Maria, Andréa, Marcia fazem anotações em um caderno e disseram não possuírem um modelo específico de planejamento. As demais professoras disseram não ter o hábito de formalizarem o planejamento.

língua inglesa na fala, ou mesmo no entendimento da leitura, a forma com que Anita encaminhou seus objetivos refletiu o esperado pelos seus alunos.

Os casos de Maria, Andréa e Márcia também apontam para a coerência entre os objetivos do professor e os interesses dos alunos no processo de ensino e aprendizagem do inglês na escola pública. Maria, ao responder o questionário, afirma visar “a utilidade prática da língua” para os alunos. Ela explica:

Maria: Olha só, eu trabalho basicamente procurando ver qual utilidade (para o aluno)... Como é que ele (aluno) vai usar, [...] só na sala de aula ou ele vai usar aquele inglês como ferramenta pra alguma coisa fora? [...] Não só visando aquela coisa assim: tenho que dar artigos e acabou, é artigo e acabou!... mas como é que eu posso usar artigos, formando frases e que ele sinta assim, a segurança de que ele pode falar, estruturar uma frase, estruturar alguma coisa, descrever alguma coisa dentro do conhecimento, dentro do nível (dele) em inglês.[...] E eu acho que quando dá a oportunidade de ele dizer assim: - “Eu uso isso fora” cria uma necessidade de: “-Não... eu preciso aprender!”.

Nas aulas observadas, Maria desenvolveu uma atividade que envolveu a participação dos alunos desde a preparação do material até a apresentação oral dos trabalhos em sala de aula. Os alunos foram solicitados a falarem sobre seu artista predileto utilizando-se a realidade de Salvador ou de outro local de preferência do aluno, pesquisando em jornais, revistas e *internet*, a fim de obter dados sobre o perfil do artista e sobre *shows* para que pudessem passar as informações, em inglês, aos demais colegas.

Antes, porém, os alunos trabalharam em sala de aula descrevendo seus próprios perfis, no intuito de conhecer o vocabulário sobre descrição física e de personalidade, bem como a estrutura da língua para esta função.

Para a apresentação destes dados, os alunos produziram um cartaz em cartolina em forma de *folder* para a descrição do artista e a divulgação de seu *show*. Todas as informações constantes no cartaz estavam escritas em inglês. Esta parte da atividade foi desenvolvida em sala de aula com o auxílio da professora.

A atividade foi finalizada com a exposição oral, na língua alvo, sobre a opinião dos alunos em relação ao artista escolhido e apresentação dos cartazes confeccionados por cada grupo que foi composto por, em média, seis participantes. Havia um total de 38 alunos na sala de aula. Após a apresentação de cada grupo, a professora interagia com os demais alunos questionando-os sobre suas opiniões: “*Do you like Ivete Sangalo?*”, algumas respostas dadas pelos alunos foram: “*I think she is great*”, “*She is my favorite singer*”, “*Very good*”.

Durante o desenvolvimento desta atividade, observamos a prática de todas as habilidades. A oralidade esteve presente no decorrer de todo o processo e principalmente na finalização da atividade durante a apresentação dos trabalhos e a interação entre os grupos; a escrita foi praticada através da confecção dos cartazes; a leitura, através da apresentação dos trabalhos; e a compreensão oral entre a produção dos próprios alunos e da professora.

A coerência entre os objetivos da professora durante sua prática em relação aos interesses dos alunos esteve presente durante toda a aula. Algo que nos chamou atenção foi a dedicação à atividade proposta e a disciplina dos alunos em sala de aula. Durante toda a atividade, os alunos se mostraram comprometidos, em alguns casos, os grupos interagem entre si com o objetivo de se ajudarem com vocabulário ou empréstimo de material para a produção do trabalho proposto. Alguns alunos utilizavam o inglês para perguntar sobre vocabulário: “*How do you say... in English?*” .

Percebemos que as aulas de Maria propiciaram um aprendizado significativo para os alunos, enfatizando a prática da língua inglesa apresentada sem a fragmentação da estrutura através de explicação sobre a gramática, uma vez que a ênfase foi dada à comunicação. Percebemos que a participação dos próprios alunos na construção deste conhecimento, através das escolhas pessoais, possibilitou a expressão de opiniões sobre um assunto de interesse dos alunos, mesmo que em nível básico de conhecimento lingüístico.

Andréa também traz um exemplo sobre a coerência entre os objetivos dos sujeitos da pesquisa. A professora afirmou ter como objetivo “construir uma estrutura básica para o avanço do processo de ensino e aprendizagem”. Ela comenta:

Andréa. [...] Construir uma estrutura básica para melhorar o avanço do ensino, porque... porque eu percebi que os alunos de quinta à oitava série não tem base gramatical para caminhar... para que eu possa desenvolver este trabalho, eu precisava da base de estrutura mesmo gramatical... então eu estava no momento tomando como base esta estrutura para poder desenvolver, arrumar... desenvolver a oralidade.

Ao afirmar ter como objetivo construir uma base “gramatical” para que os alunos possam, então, desenvolver a oralidade, Andréa, em princípio levou-nos a entender que sua prática pedagógica estaria baseada no ensino da gramática. Entretanto, durante as observações das aulas, percebemos que, apesar de a professora apresentar e praticar a estrutura gramatical através de exercícios estruturais, ela propicia, também, a interação entre o conhecimento da

gramática e as demais habilidades pertinentes ao ensino de uma língua estrangeira através de atividades que refletem os interesses dos alunos.

Uma atividade proposta pela professora permitiu que os alunos percebessem o uso da língua inglesa em sua própria comunidade. Partindo da característica turística do local, a professora propôs aos seus alunos da sétima série um trabalho no qual os estudantes foram solicitados a pesquisar em campo informações sobre a presença da língua inglesa em sua comunidade. O direcionamento dado pela professora foi para que os alunos procurassem em supermercados, restaurantes e hotéis da região e fizessem anotações sobre o que encontrassem.

O trabalho foi desenvolvido em grupos. Com os dados em mãos a professora trabalhou com a tradução de palavras e construção da estrutura de sentenças da língua inglesa. Andréa nos conta que alguns alunos, ao visitarem hotéis, questionaram os recepcionistas sobre as perguntas mais comuns feitas por turistas, e a “transcrição” destas perguntas foi feita pelos alunos através da pronúncia do entrevistado. Com a “transcrição” e as respectivas traduções dadas pelos entrevistados, a professora de encaminhamento à organização das perguntas, seguida da prática da pronúncia e possíveis respostas em inglês, observando que, se algum turista os abordasse com aquela pergunta eles já saberiam responder. Andréa relata que a atividade propiciou, também, a participação de alguns pais pelo fato de trabalharem diretamente com turistas⁵⁵.

Uma vez que a atividade foi desenvolvida durante uma unidade inteira, não foi possível observarmos todas as etapas de desenvolvimento. Percebemos, porém, o comprometimento e interesse dos alunos durante as aulas observadas e a reciprocidade da professora ao atendê-los em suas dúvidas. Apesar de boa parte da aula não ter sido conduzida na língua alvo, ficou claro o interesse e a curiosidade dos alunos para o aprendizado do inglês, uma vez que lhes foi possível compreender a utilidade deste conhecimento na realidade em que vivem, o que pode ter contribuído para a motivação dos alunos.

Observamos que a forma com que Andréa descreve seus objetivos não nos permite compreender exatamente a dimensão do trabalho que desenvolve com seus alunos. Entretanto, a partir da observação de seu trabalho, percebemos a preocupação da professora em contribuir

⁵⁵ Andréa comenta que na maioria dos casos os pais trabalham no comércio informal, e o contato com turistas é bastante intenso.

para um ensino significativo que desperte o interesse do aluno a partir do conhecimento da real aplicabilidade da língua inglesa no contexto social dos estudantes.

Márcia é nosso último sujeito de pesquisa nesta seção, cujos objetivos serão analisados a seguir. Consideramos importante comentar o perfil reflexivo que ela apresenta o qual nos chamou a atenção por não se restringir ao ensino de sua disciplina. Márcia busca inovar sua prática através de atitudes que ela acredita serem importantes para o crescimento de seus alunos. Ela comenta ter dois objetivos:

Marcia: Eu penso em duas coisas. Primeiro, que eles (os alunos) entendam o conteúdo, a gramática e que eles saibam usar em outras situações que possam aparecer. A outra preocupação é que tenham uma formação como seres humanos de bom caráter. Então, pode não ser da minha alçada, mas eu acho importante levar pra eles material de pesquisa, que eu possa orientar a eles, pensar, refletir sobre como é que eles são como seres humanos, como eles estão agindo, perceber como é à sua volta, o que é que está acontecendo (?). As duas coisas que eu levo em conta principalmente quando eu planejo minhas aulas, é isso.

Márcia comenta sobre um trabalho desenvolvido juntamente com a disciplina de ciências sobre higiene pessoal. Ela explica que as professoras observaram a necessidade de orientar os alunos sobre o assunto e decidiram inseri-lo em seus planos de aula. A disciplina de ciências, segundo Márcia, encarregou-se em dialogar com os alunos sobre a importância da higiene pessoal trazendo textos para a discussão. Márcia, por sua vez, inseriu em seu planejamento a estrutura do presente simples, no qual propôs que todos os alunos descrevessem sua rotina diária, utilizando a língua inglesa. Durante as apresentações, ela procurava dar ênfase à rotina sobre a higiene pessoal dos alunos. Márcia comenta que os resultados deste trabalho foram positivos, uma vez que observou-se, segundo a professora, um maior comprometimento dos alunos em relação aos cuidados pessoais.

Outro exemplo do perfil reflexivo da professora é sua tentativa em desenvolver projetos entre a escola em que trabalha e faculdades particulares. Um exemplo é o projeto intitulado “Ações Positivas”⁵⁶, no qual ela propõe uma parceria para a educação das crianças da escola em que trabalha. Esta parceria é proposta por cursos, por exemplo, ao Curso de Odontologia da faculdade, ela sugere que seja feito um trabalho atentando para a importância da higiene bucal; ao Curso de Letras, é sugerido que os alunos sejam orientados para a produção de pequenos textos; ao Curso de *Marketing* e Propaganda, Márcia sugere que os alunos sejam orientados para a construção de cartazes que passem mensagens positivas.

⁵⁶ Anexo A: “Projeto Ações Positivas”, Apresentado por Márcia para uma faculdade privada de Lauro de Freitas.

Mesmo que as sugestões apresentadas neste projeto, especificamente, não estejam diretamente ligadas ao ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, o interesse da professora em relação à educação de seus alunos para além da sala de aula é evidente.

A preocupação de Márcia, em relação à realidade de seus alunos, foi também observada durante suas aulas em uma turma da quinta série, cujo tema era família. A aula foi conduzida inicialmente em português para mostrar aos alunos os diferentes tipos de famílias que existem. Os alunos foram encaminhados à sala de vídeo, na qual havia, também, um retroprojetor, tocador de CD, e cerca de quarenta cadeiras para os alunos, todos se acomodaram e ficaram atentos à aula da professora.

Ela utilizou transparências de duas pinturas e a cena de um filme⁵⁷ no intuito de apresentar e discutir as diferenças que existem entre as famílias. Durante a apresentação das transparências ela perguntou: “Todas as famílias são iguais?”, as respostas levaram à conclusão de que algumas crianças tinham irmãos, outras não; algumas tinham pais, outras não; e que algumas vivem com tios ou avós, mas que mesmo assim não deixam de ter uma família. Além disso, Márcia comentou sobre diferentes etnias: “umas são negras”, “outras brancas”, “e às vezes vemos negros e brancos na mesma família.”

A partir desta introdução, a professora passou para o ensino e aprendizagem da língua inglesa com a apresentação do vocabulário específico sobre o tema. Para a apresentação do vocabulário, ela optou pela tradução direta através da listagem no quadro dos nomes dos componentes da família. Após os alunos copiarem, houve a prática da pronúncia das palavras. Em um segundo momento, a professora solicitou que os alunos trouxessem à escola uma foto de seus familiares, ou que desenhassem sua família para a apresentação aos colegas na aula seguinte.

Durante as aulas de Márcia, constatamos a participação dos alunos, através da atenção durante a explicação da professora, nas respostas imediatas àquilo que lhes era perguntado, bem como durante a prática da pronúncia do vocabulário apresentado. Da mesma forma, percebemos a atenção da professora para com os alunos, o que propiciou um ambiente que contribuiu para o bom desenvolvimento da atividade proposta durante a prática pedagógica.

Observamos que o objetivo delimitado pela professora, o qual consistiu em proporcionar uma formação positiva para os alunos, refletiu-se em sua prática durante a

⁵⁷ As transparências eram reproduções dos quadros “A família” de Tarsila do Amaral e “Colonos” de Di Cavalcanti. A cena utilizada na aula era do filme “O Rei Leão II” de Walt Disney.

observação de suas aulas, bem como em seus relatos sobre atividades que buscam ir além do ensino estritamente lingüístico, uma vez que ela contribuiu para a reflexão em relação às diferenças entre as famílias. Vimos que este fato foi colocado pela professora como algo muito presente na comunidade dos alunos. Alguns alunos demonstraram uma receptividade positiva em relação à diferença entre suas famílias, já que se voluntariaram para servir de exemplo das diferenças mencionadas por Márcia.

Durante a análise desta seção, foi possível verificar que a coerência entre o proposto na sala de aula pela professora e o que é de interesse do aluno, como vimos no quadro dois, tende a contribuir para a motivação dos alunos ao aprendizado da língua estrangeira. Ao contrário, o distanciamento entre os interesses de alunos e professores se mostrou um provável motivo para o não comprometimento dos estudantes para este aprendizado.

A próxima seção constituirá na análise dos desafios encontrados durante a prática pedagógica das professoras. Esta análise será feita a partir das opiniões e reflexões acerca das limitações que os sujeitos do universo desta pesquisa encontram no contexto público de ensino, e a forma com que eles refletem sobre essas limitações.

3.4 OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO NO CONTEXTO PÚBLICO

Consideramos importante iniciar a análise desta seção com a opinião dos sujeitos da pesquisa em relação à relevância da disciplina de língua inglesa na escola pública, bem como às crenças dos mesmos sobre a possibilidade do sucesso deste processo. Para tanto, duas questões do questionário (Q) serviram de instrumento de coleta dos dados que possibilitaram esta análise. A entrevista (E) foi o instrumento que veio complementar as informações que julgamos necessárias para a análise em relação aos desafios apontados pelas professoras. Os dados coletados durante as observações das aulas auxiliarão no objetivo que busca analisar de que forma o professor reflexivo lida com as limitações de recursos da escola pública.

- a) (Q) Você acredita ser possível obter sucesso no ensino e aprendizagem do inglês, na rede pública estadual, mesmo com as precárias condições de trabalho?⁵⁸
- b) (Q) Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?
- c) (E) Você encara as dificuldades como empecilho ou desafio à sua prática docente? Quais são estas dificuldades?

Todas as professoras, dentro do universo pesquisado, consideraram a disciplina da língua inglesa na escola pública relevante. As respostas sobre a crença na possibilidade de sucesso do ensino e aprendizagem do inglês revelaram que a maioria das professoras acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizado do inglês, mesmo em face às adversidades, que são descritas pelas próprias professoras como a precariedade de recursos oferecidos pela escola, a limitação de material didático (livros e material visual) e a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

Entre os sujeitos do universo pesquisado, Tatiana mostrou uma visão contrária à da maioria. Ela afirma que, apesar de considerar a disciplina relevante, não acredita no sucesso deste processo. Clara, por sua vez, observou que o sucesso deste processo é algo difícil de ser alcançado. Em suas entrevistas, as referidas professoras falam sobre as dificuldades e insucessos em seu trabalho como sendo resultado da falta de interesse ou desmotivação⁵⁹ do aluno pela disciplina:

Clara: Bom, encontro (dificuldades), [...] os alunos não gostam da disciplina. E eles não têm consciência da importância da disciplina. [...] eles assistem às aulas como se fossem [...] obrigados. Por que têm que assistir as aulas... eles [...] não vão com aquela boa vontade pra aprender. [...] hoje em dia os alunos, em geral... não têm interesse, não. Falta interesse, não só na disciplina de inglês... falta muito interesse...

Tatiana: ... o desinteresse, a desmotivação deles, de ver assim “- Professora, eu nunca vi inglês. Ah professora, se eu não sei português, imagina inglês.” Essa dificuldade que eles têm. Em casa..., não ter... é... não ter suporte, os pais não se ligam nesse aspecto aí de aprender uma segunda língua, não é interessante. Não é importante pra eles.

Observamos que Clara e Tatiana consideraram a desmotivação dos alunos um fato que contribui para o insucesso deste aprendizado. Alguns fragmentos das falas das professoras

⁵⁸ Esta questão foi elaborada a partir do senso comum. Vale ressaltar, entretanto, que a ausência de recursos não foi confirmada em alguns casos no que tange à disponibilidade de recursos audiovisuais, os quais são considerados importantes para o ensino de uma língua estrangeira. Apenas o caso de Maria apontou para a ausência total destes recursos.

⁵⁹ A motivação sob a perspectiva do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é definida por Gardner e Lambert (1972) como uma combinação do esforço e do desejo de conseguir o objetivo de aprender o idioma com as atitudes favoráveis diante desta aprendizagem.

permitem-nos interpretar que elas atribuem aos alunos a responsabilidade deste insucesso, uma vez que estes “não têm consciência da importância da disciplina”, “não têm vontade de aprender” ou “não têm interesse”.

Com base nas respostas dos alunos sobre a importância de aprender inglês apresentadas no quadro 2 deste trabalho, no qual apenas um aluno dentre mais de duzentos não considera importante este aprendizado, percebemos uma certa incoerência entre as falas acima e o desejo dos estudantes. Tal incoerência leva-nos a questões sobre a distância entre a prática do professor e o desejo do aluno, ou mesmo à crença dos professores e alunos sobre a impossibilidade deste processo dentro do contexto público de ensino (MOITA LOPES, 1996).

Assim como Clara e Tatiana, Márcia também fala sobre a dificuldade em lidar com o desinteresse dos estudantes, somado ao grande número de alunos em sala, ainda que afirme acreditar no sucesso deste aprendizado. Entretanto, ela procura alternativas paliativas para lidar com esta dificuldade na tentativa, segundo ela, de motivar seus alunos:

Márcia: É a indisciplina, eles são agressivos, não são interessados, apesar de eu tentar fazer uma aula diversificada, a sala é muito cheia e eles são muito agressivos. Eu ainda não consegui lidar com eles, mas esta é a realidade deles e eu estou me adaptando ainda. Estou tentando.

Ao explicar a “realidade deles” Márcia diz que muitos alunos não têm referência familiar, fato que acaba refletindo, segundo a professora, na dificuldade de aprendizagem do aluno. Márcia diz que ao contrário, aqueles que têm um suporte da família se destacam entre os demais:

Márcia: É o ambiente que eles têm na rua. A família também não dá um apoio... apoiar assim, quer dizer... “estudem bastante”, que eles estudando, eles vão ter uma vida melhor, vão conseguir um trabalho legal. A família não interfere muito. [...] se você passar a tarde pelas ruas... eles estão nas ruas, sem fazer nada, aprendendo o que não deve. A escola está aí só pra passar um período do dia ou pra merendar, pra comer alguma coisa. Mas estudo mesmo, pouquíssimos. Aqueles que têm família mesmo são poucos. Aí estes a gente consegue fazer um bom trabalho, mas a maioria não.

Como vimos, a realidade em que os alunos vivem, para a professora, interfere em sua prática, uma vez que o incentivo que deveria vir da família de alguns alunos inexistente.

Entretanto, considerando o conhecimento da prática de Márcia⁶⁰ através da observação de suas aulas e dos relatos sobre atividades propostas por ela, percebemos que a forma pela qual a professora busca lidar com estas dificuldades através da diversificação de atividades tem o objetivo de contribuir para a motivação do aluno como, por exemplo, através de atividades na sala de recursos audiovisuais ou com atividades que interajam com outras disciplinas. A questão sobre a participação da família levantada por Márcia demonstra a preocupação dela em relação à formação de seus alunos dentro e fora da escola. Podemos interpretar esta situação como uma característica reflexiva da professora, uma vez que ela percebe a ausência da família na formação de seus alunos, cujo suporte pode fazer diferença.

Outras professoras, ao contrário, não colocam o desinteresse do aluno como dificuldade para o sucesso do ensino e aprendizado do inglês na escola pública. Entre estes está Maria que afirma não ver desinteresse por parte dos alunos. Dercy que também não considera a desmotivação um empecilho, fala sobre a importância de despertar a vontade do aluno para o aprendizado:

Dercy: Eles não vão sair *expert* na língua inglesa, mas vão sair motivados a buscar... se tiverem interesse em continuar a aprendizagem. Pra mim o meu papel é esse. Sempre eu tenho o retorno deles. Tem significado pra eles o que eu faço. Pra mim é o que vale.

Dercy levanta a questão da possibilidade de encaminhar os alunos para buscar o aprofundamento do aprendizado da língua inglesa além da escola. Ela acredita que seu papel é motivar os alunos através de um ensino e aprendizagem significativos para que desejem buscar o aprimoramento deste aprendizado também fora da escola. Observamos que, para a professora, o contexto em que seus alunos estudam não limita as possibilidades de progresso destes. Ao contrário, percebemos que a visão desestereotipada permite que a professora veja em seus alunos a capacidade de uma construção mais aprofundada do conhecimento da língua inglesa.

A segunda dificuldade levantada pelas entrevistadas refere-se ao material didático. Algumas consideram que este seja um dos empecilhos para o sucesso da disciplina, como o caso de Clara e Solange:

⁶⁰ Lembramos que Márcia busca incentivar o aprendizado de seus alunos além da sala de aula e de sua própria disciplina, como no exemplo citado na seção anterior.

Clara: A maioria do material somos nós que arranjamos, por que na escola não tem praticamente material nenhum. O que é que a gente pode usar da escola: os meios como vídeo, DVD, essas coisas, mas... o material mesmo, como o próprio DVD, fitas com textos, filmes, tudo o que a gente fizer a gente tem que (?) por nossa conta. A gente aluga, a gente toma emprestado, a gente compra de acordo quando pode...

Solange: A gente tem dificuldades na escola pública em relação a tantas coisas... Em relação, por exemplo, a material, uns (alunos) mesmo não têm livro, aí você pede um texto, aí a xerox tá quebrada... ou então não tem papel, aí pega o texto e digita o texto em papel contínuo, perde toda a beleza do texto e vem cheio de erros, perde as gravuras. Enfim, existe uma série de problemas. Aí você quer usar naquele dia um som, mas o som tá trancado numa sala que, quem tem a chave não está (na instituição). Então existe tudo isso, mas a gente vai levando. Tem dias que eu me zango, reclamo, daí no outro dia aparece. Tem dias que eu digo assim: “- Ah, eu quero usar isso assim.” “- Ah, tá não sei onde”. “- Não quero nem saber. Eu quero usar, meu trabalho é usar. Eu vou usar. Agora, vocês que estão aí, providenciem porque eu não vou fazer nada”. Então a gente tem que exigir que cada um faça o seu papel certo. Mas até que de uma certa forma eles procuram atender, não deixam muito assim... dentro do possível.

As professoras⁶¹ comentam a disponibilidade da escola de equipamento audiovisual cujo uso, segundo Solange, é dificultado pela indisponibilidade no momento da aula, ou pela escassez de material como fitas, textos, DVDs. A dificuldade mencionada por Clara e Solange, no nosso entender, aponta para causas que, além da questão da dependência do comprometimento de outros sujeitos responsáveis pela disponibilização do material no momento do uso, possivelmente, também para questões que envolvem a racionalização de materiais e equipamentos através do planejamento antecipado. Dessa forma, por um lado, observamos a não antecipação das necessidades através do planejamento compartilhado, pelo qual professores, coordenadores, e até mesmo alunos que poderiam, também contribuir efetivamente para a realização do planejado na arrecadação de recursos. Por outro lado, vimos a necessidade da sintonia entre os elaboradores do planejamento e os responsáveis por disponibilizar os recursos pontualmente para que a aula não sofra redução de tempo, evitando, assim, prejuízo ao que foi planejado.

Andréia e Dercy também apontam para o desafio da falta de material didático ou da indisponibilidade de recursos presentes na escola para o uso em aula. Entretanto, elas demonstram encontrar um paliativo para esta situação:

Andréia: Eu encaro como desafio porque a primeira vista até foi empecilho, mas à partir do momento em que você busca outras formas de trabalhar, “- Ah, não está dando desta forma então eu vou testar esta.-”. Por exemplo; xérox fica caro, então

⁶¹ Solange, assim como Clara, trabalha em uma escola equipada com recursos como televisão, DVD, retroprojeter, toca cd, os quais estão disponíveis em sala própria para uso dos professores e alunos.

you faz trabalhos em dupla, leitura em dupla, então diminui o custo e não deixa de fazer.

Dercy: [...] ...deixe eu te dar assim (um exemplo)... material, suporte, eu não tenho suporte nenhum, [...], porque a língua inglesa (na escola pública) não tem livros, ela não tem suporte, dentro da escola a gente tem que ir criando as coisas. Se eu trago uma transparência, o retroprojetor não funciona, as salas não têm cortinas e aí não adianta. Você tem que buscar outro meio. Não tenho acesso à informática, apesar de a escola ter computadores; tem uma sala onde tem computadores, onde tem quatro, cinco cadeados, e que quando for tirar já passou parte da aula, então eu desisto de utilizar. Então... recursos eu utilizo recursos primários, construções minhas que eu tenho que fazer junto com eles. Nós construímos juntos.

É importante ressaltarmos que cada aula, na rede pública, tem a duração de cinquenta minutos. Entendemos que, para Dercy, assim como nos casos anteriores, a morosidade dos responsáveis para disponibilizar, por exemplo, o computador, impede o andamento de seu planejamento de acordo com o desejado. A professora busca a solução deste problema na produção de seu próprio material através de recursos próprios. Um exemplo que Dercy nos deu é o uso de material visual encontrado em revistas, jornais, *internet*, ou mesmo em livros didáticos de língua inglesa. Durante a aula observada, verificamos que ela plastifica o material selecionado visando à durabilidade do mesmo para a reutilização em outras aulas. Outra estratégia que ela utilizou para atender uma turma de trinta alunos foi a reprodução de seis cópias coloridas do mesmo material para que os alunos trabalhassem em grupos de cinco em uma atividade que requeria a apresentação visual do vocabulário. Ela explica que mantém um arquivo próprio com materiais deste tipo e os atualiza periodicamente conforme sua necessidade.

Outra solução para a escassez de material didático nos é apresentada por Anita, uma vez que sua prática pedagógica é baseada em um livro didático, ela faz campanha junto aos pais e alunos para a aquisição do livro selecionado a partir do perfil de seus alunos.

Anita: [...] nas reuniões de pais eu sempre tento mostrar pra eles a importância do aprendizado da língua inglesa. Trago a minha própria história, uma aluna de escola pública, de família pobre, e que estudei, e que hoje eu sou professora de inglês. Que o fato de nós estarmos em uma escola pública não significa que as nossas possibilidades de lá na frente de conseguirmos um bom emprego, de avançar, de crescer mesmo... Isso não é nenhum empecilho. Então eu mostro pra eles que assim... que hoje, com a globalização, com todas as transformações que o mundo vem passando, que o aprendizado da língua inglesa é importante. Então eu sinto que quando eles chegam aqui e encontram uma professora que tem uma história de vida muito parecida com a deles, que deu certo “- ói... professora de inglês, e tal...”. Então eu sinto que a família fica um pouco mais estimulada e aí: “- Não pró, pode deixar que eu vou comprar o livro”.

Durante a aula observada, verificamos que apenas parte dos alunos possuía o livro, assim, a estratégia utilizada pela professora foi o trabalho em grupo, e os que não tinham o livro, apesar de terem que utilizar o caderno durante a parte escrita da aula, foram privilegiados com o visual colorido oferecido pelo livro, o qual a professora considera importante. A alternativa encontrada por Anita foi sugerir a aquisição do livro pelos alunos, a fim de proporcionar, além do próprio recurso didático, um visual colorido que atraia o interesse do aluno, bem como a otimização do tempo:

Anita: [...] eu tento mostrar pra eles de todas as formas como é bom a gente ter um livro. O tempo que a gente perde copiando no quadro, com o livro a gente já ganha esse tempo, na explicação, na execução da tarefa, na correção... tudo isso. E também na questão do colorido que eu acho que seduz muito mais do que apenas aquela aula expositiva lá... na lousa e eles copiando no caderno. Isto não me seduz, como aluna não me seduziria. Eu tento assim, mostrar que é super válido. A gente tem um material.

Como vimos, Anita percebe a importância de despertar o interesse dos alunos e se coloca no lugar destes a fim de avaliar sua própria prática. O fato de imaginar-se como aluna participante de uma aula expositiva, cuja estratégia se resume na cópia do que é exposto no quadro, demonstra a preocupação com sua prática pedagógica.

Assim como Anita, Maria, cuja escola não possui recurso audiovisual, também busca a participação direta de alunos e familiares, mostrando a importância da presença deles no processo de aprendizado:

Maria: Quando é a reunião de pais, e aí nós vamos conversar, [...] eles ajudam sim. Não é 100%, né? Não existe 100%. Mas os pais, quando vêem, eles conversam, falam e ajudam bastante. E a gente se coloca assim...[...] Que... qual é o nosso objetivo na sala? Que os filhos melhorem, pra que eles cresçam, que eles aprendam. (Os pais) aprendem, então, que eles precisam dar este suporte em casa. Então, a gente sempre joga pra eles (a responsabilidade). Pra que eles vejam como a atividade do inglês é (importante). E que ele (aluno) pergunte ao pai, pra que ele pergunte pra o irmão, “- O que é isso?” pra que ele (aluno) se sinta também assim, importante de ensinar ao pai o inglês que o pai não sabe.

Além da participação dos familiares, observamos que Maria busca outras estratégias a fim de resolver o impasse da falta de material oferecido pela escola. Ela é enfática em dizer que a falta de material ou livro didático não é um empecilho, um vez que ela antecipa as necessidades de materiais didáticos, no planejamento, a fim de dinamizar suas aulas:

Maria: Olhe... dificuldade mesmo eu não tenho. Dificuldade assim, de material eu não tenho porque... eu procuro diversificar. Quando eu não posso fazer alguma coisa, eu corro na xerox, eu procuro sabe... cartolina e papel, sei lá, vou, invento, entendeu, eu não tenho esta dificuldade. [...] Mas não falta material, de eles (alunos) trabalharem, de eles trazerem as coisas, eles trazem. [...] Porque eu não tenho mais tempo então [...], então eles trazem material, eles fazem a tarefa, trabalham em atividades quando é assim... um diálogo, um *Poster Presentation*... essa semana eu esqueci até de gravar... eles fizeram uma atividade com o comparativo e superlativo. Foi super interessante. Foi bem legal, eu me esqueci de gravar. Eu tenho que gravar essas coisas porque isso é importante.

Durante a observação da aula de Maria, foi possível verificar a disponibilidade de recursos através do material trazido pelos alunos como cartolinas, revistas, lápis de colorir e tesouras. Vimos que esta dificuldade que poderia ser empecilho para que o plano inicial se concretize, se torna um obstáculo superado quando a professora busca soluções como trabalho em pares para a otimização do custo ou o planejamento antecipado das necessidades, solicitando a colaboração direta de alunos e familiares.

A forma com que Maria supera a falta de recursos através de alternativas simples, aponta para a importância da criatividade do professor. A consequência desta criatividade resultou em uma aula dinâmica que envolveu a participação ativa de todos os alunos. Durante suas aulas, percebemos o envolvimento de seus alunos, seja na recepção ou na produção da língua alvo. Nas aulas de Maria destacaram-se em relação às das demais professoras no que se refere ao tempo dispensado à produção oral dos alunos, o que foi propiciado, possivelmente, pelo planejamento coeso das etapas da apresentação, prática e produção da língua inglesa, e a racionalização dos recursos necessários para a viabilização dos resultados.

Observamos que a maneira com que Andréa, Dercy, Anita e Maria buscam soluções para o problema da escassez de material, seja através de recursos próprios, ou da participação dos alunos e familiares é resultado de um planejamento o qual visa racionalizar as necessidades de forma a viabilizar aulas dinâmicas, evitando, assim, o imprevisto de uma aula não planejada. Embora o consenso sobre a escassez de material tenha emergido durante a pesquisa, observamos que alguns sujeitos buscaram soluções possíveis para o enriquecimento da prática pedagógica. Estes professores, por sua vez, não consideram a desmotivação dos alunos um dos prováveis entraves para o sucesso da disciplina. Ao contrário, aquelas professoras que vêem o desinteresse do aluno como obstáculo, são as que apresentaram menor criatividade na racionalização dos recursos.

3.5 COMENTÁRIOS SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados que direcionou os objetivos específicos desta pesquisa aponta para situações que reforçam a crença sobre a ineficiência do ensino e aprendizagem do inglês no contexto público, como também para resultados que contradizem esta crença, o que pôde ser observado pela postura reflexiva de alguns professores.

A análise sobre a prática social do planejamento dos sujeitos interessados pelo processo mostrou que, em relação ao compartilhamento entre professores e coordenação foram observadas três situações distintas.

A primeira situação, resultante da análise das entrevistas dos professores, aponta para a ausência de compartilhamento em alguns casos, esta situação foi observada através dos exemplos de Maria, Márcia, Rosa, Anita e Andréa. Esta ausência é exemplificada pela falta da participação, segundo as professoras, no que diz respeito às orientações sobre os conteúdos e estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como na racionalização de recursos usados durante as aulas. Esta atitude é avaliada pelas professoras como fruto do desconhecimento específico da disciplina de língua inglesa pelos responsáveis pela coordenação.

Entretanto, não houve menção destas professoras sobre a participação deste setor no desempenho de sua função pedagógica, seja em relação ao incentivo à reflexão em conjunto sobre a disciplina ou a avaliação dos resultados da prática pedagógica, o que nos permite perceber o desconhecimento dos professores sobre o papel da coordenação pedagógica. Da mesma forma podemos inferir a falta de interação entre as professoras e a coordenação como resultado da crença do(a) próprio(a) coordenador(a) sobre sua incapacidade em auxiliar uma vez que não possui o conhecimento da língua em questão.

A segunda situação aponta para a participação limitada da coordenação, observada nos casos de Kelly e Dercy. Assim como na situação anterior, o desconhecimento da disciplina em questão é o responsável por esta limitação que, segundo as professoras, não permite uma participação direta no processo do planejamento. A participação, neste caso, está no interesse sobre o sistema avaliativo ou sugestões sobre projetos como vimos no caso de Kelly ‘- Como é que vai ser o teste?’ [...] ‘- Ah... porque você não faz um projeto sobre tal assunto?’. Eles dão sugestões, mas é claro que a parte principal do inglês quem faz sou eu.” Apesar de não ser

possível dimensionarmos, exatamente, a participação da coordenação nestes dois casos, acreditamos haver a aceitabilidade das próprias professoras em relação à não participação da coordenação, seja pela resistência às mudanças do processo atual ou pela consciência das professoras sobre a limitação da coordenação em relação ao conhecimento da língua inglesa.

A última situação analisada sobre o planejamento compartilhado entre professores e respectivas coordenações, segundo relatos dos sujeitos do universo pesquisado, mostra que há a participação da coordenação seja de forma indireta através do incentivo à prática da socialização de interesses entre os professores de inglês, como no caso de Tatiana e Clara, ou pela participação direta nas discussões sobre a organização do planejamento, observada no caso de Solange que afirmou ter uma coordenação específica para a área de linguagem. Neste último caso, a professora, que, como as demais, tem autonomia em sua prática pedagógica, mostra a participação da coordenação no sentido de organizar o encontro, incentivar a discussão e verificar os resultados do proposto no planejamento. Mostrando, assim, o importante papel da coordenação sob uma perspectiva reflexiva.

Estas três últimas professoras trouxeram, também, exemplos da atitude esperada de um ensino reflexivo no que se refere à prática social entre os professores. Tatiana e Clara, que lecionam na mesma escola e Solange disseram se encontrar regularmente para discussões com os demais professores da instituição, nas quais o planejamento está presente, bem como para assuntos que estejam ligados ao andamento do processo de ensino e aprendizagem, como as dificuldades ou sucessos encontrados durante a prática.

Ao contrário do que se espera de um planejamento sob a perspectiva de um ensino reflexivo, para algumas professoras esta prática é solitária, não existe nenhuma discussão, seja com professores da mesma série ou de séries posteriores e anteriores, este foi o caso de Kátia e Rosa, que trabalham na mesma instituição, e Dercy e Anita.

Esta situação levou-nos a inferir sobre a impossibilidade na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não há seqüencialidade no que diz respeito aos conteúdos trabalhados. Esta impossibilidade, no nosso entender, se fortalece à medida que não há um planejamento entre as séries que sirva de direcionamento e até mesmo de parâmetros que sejam avaliados e reavaliados constantemente e afim de que se estude propostas sobre como trabalhar para um melhor rendimento de professores e alunos.

Os motivos apresentados pela falta de interação entre os professores foi a resistência de alguns ao compartilhamento e a impossibilidade do encontro em horários comuns. Esta

resistência ao compartilhamento pode ter em como causa o despreparo de alguns professores e o receio da exposição de suas limitações, como no caso de Andréa a qual vive esta realidade em sua escola. Da mesma forma, a falta de compatibilidade de horário pode ser interpretada como resultado do receio dos professores em mostrar suas limitações, pelo não comprometimento da coordenação no desenvolvimento de sua função, como nos relatou Anita, ou, ainda, pela própria falta de interesse do professor ao compartilhamento. Acreditamos, porém, que estas possibilidades remetem à ausência da postura reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A resistência de alguns professores na participação de discussões sobre a prática pedagógica é apontada, também, por Maria e Andréa que comentam sobre a tentativa de compartilhamento rejeitada por colegas de trabalho. No entanto, elas buscam compartilhar com outros colegas de profissão, mesmo que não trabalhem na mesma instituição.

Em relação à maneira com que os alunos influenciam no planejamento das professoras, verificamos duas situações distintas. Na primeira, a participação se dá de forma passiva. Para algumas professoras, a influência dos alunos está na receptividade ao que é proposto, sem que haja consideração de mudanças por influência do perfil dos alunos. Nestes casos vimos a prática com foco na estrutura gramatical da língua inglesa baseada na seqüência proposta por livros didáticos, como nos casos de Kelly, Rosa e Anita.

A outra maneira na qual a influência do aluno foi notada, difere-se da primeira. Observamos a interferência do aluno em mudanças na prática pedagógica da professora a partir da reflexão e avaliação do processo do ensino e aprendizado, e da aplicação de estratégias que consideram o contexto social do aluno, como o caso de Andréa ao propor uma atividade de campo aos seus alunos; ou no caso de Maria e Dercy que também colocam seus alunos como sujeitos que participam ativamente no planejamento, através da racionalização de material para o desenvolvimento de atividades propostas no planejamento. Nestes casos o planejamento caracterizou-se pela flexibilidade ao perfil dos alunos. Clara, Márcia, Tatiana e Solange também relataram sobre a flexibilidade do planejamento de acordo com o perfil de seus alunos. Esta flexibilidade é um fator positivo na perspectiva reflexiva.

O segundo objetivo desta pesquisa buscou conhecer como os professores refletem sobre os objetivos que direcionam sua prática pedagógica, e qual a coerência entre o que o professor propõe e as expectativas dos alunos.

Em um universo de 214 alunos, apenas um estudante, de 18 anos, não respondeu sobre a importância do aprendizado da língua inglesa, o que nos levou a inferir seu desinteresse por este conhecimento, uma vez que, ao aplicar o questionário, instruímos os alunos a omitirem a resposta, caso não considerassem o aprendizado do inglês importante. Os demais apresentaram objetivos que se dividiram entre a importância do inglês para a comunicação, cuja alternativa foi citada 145 vezes (44%); seguida pela importância deste conhecimento para ler e entender jogos, filmes, *internet*, etc., escolhida 109 vezes (32%); e por último, apontada 82 vezes (24%), a importância deste conhecimento para a aprovação no vestibular. Alguns alunos ainda comentaram a importância do inglês para a obtenção de um bom emprego, a possibilidade de viagem para o exterior ou para um futuro melhor. Este resultado permitiu-nos interpretar a existência do interesse dos alunos por este aprendizado, o que contradiz a percepção de algumas professoras que consideram o desinteresse pela disciplina um empecilho para o sucesso do processo de ensino e aprendizado.

O confronto destas informações com a análise dos objetivos considerados pelas professoras como parâmetro de suas aulas, e os objetivos específicos durante sua prática, mostraram-nos algumas situações de incoerência entre o desejado pelos alunos, o proposto pelas professoras e a prática pedagógica. Na maioria dos casos em que ocorreu esta incoerência, observamos uma aula baseada no ensino da gramática com a utilização de recursos disponíveis na sala de aula (quadro e giz). Durante estas aulas, foi possível perceber alunos desatentos, dispersos em meio a uma minoria participativa. Outra característica entre estas professoras é a forma de adjetivarem seus alunos pela condição social, pelas dificuldades de aprendizagem, ou pelo fato deles não gostarem da língua inglesa. Dentre as dez professoras, Kelly, Solange e Rosa, as quais demonstraram não refletir sobre a realidade do aluno em suas aulas.

Uma entre as professoras, Solange, disse ter como propósito proporcionar o conhecimento de mundo, uma vez que seus alunos só conheciam o bairro onde moravam. Neste caso, assim como no caso já citado em relação ao foco gramatical, observamos o distanciamento entre a prática em sala de aula e o capital cultural do aluno, tampouco percebemos um trabalho voltado para o desenvolvimento lingüístico das habilidades inerentes ao aprendizado da língua inglesa.

A situação contrária também foi observada. A prática pedagógica de alguns sujeitos, com condições de trabalho muito semelhantes aos das acima mencionadas, apresentou

características de um ensino reflexivo no que se refere à valorização do capital cultural do aluno. Nestes casos percebemos a aproximação do que é praticado em sala de aula com a realidade dos estudantes, através de objetivos propostos pelas professoras que refletiram o desejado pelos alunos em respeito ao aprendizado da língua inglesa para a comunicação oral ou escrita. Esta situação pode ser percebida principalmente nos casos de Andréia e Maria.

Durante a observação das aulas, este dado foi comprovado por atividades sugeridas pelas professoras que condiziam com o que planejavam, ou seja, atividades nas quais os alunos participam ativamente, seja na sala de aula ou fora dela, na produção de material ou no desenvolvimento de atividades. Percebemos o comprometimento dos sujeitos da pesquisa na organização das aulas através de um planejamento coeso que resultou na produção oral e escrita dos alunos, como no caso de Maria, por exemplo. Em suas aulas observamos, claramente, um planejamento que contemplou a prática de vocabulário e estrutura da língua inglesa referente à função sobre “*likes and dislikes*”, bem como a produção oral e escrita dos alunos durante a confecção de cartazes e sua apresentação.

Concluimos, pois, que quando há a coerência entre os objetivos dos professores e a prática pedagógica, o processo encaminha-se para a possibilidade de resultados positivos no aprendizado. Estes resultados estiveram refletidos no interesse dos alunos dispensado durante a prática e a produção escrita e oral da atividade proposta pela professora.

Nosso terceiro objetivo específico buscou conhecer os desafios encontrados no planejamento das professoras no contexto público, e como elas lidam com estes obstáculos. Clara, Kelly e Tatiana apontaram para a falta de interesse dos alunos como empecilho ao sucesso da prática pedagógica. Os motivos citados para a comprovação deste fato foram o desconhecimento dos alunos sobre a importância deste aprendizado e a falta de expectativa de que a língua inglesa seja útil para estes alunos devido à condição social dos mesmos. Entretanto, baseados nos dados fornecidos pelos próprios alunos sobre a importância da língua inglesa, verificamos que existe o interesse por este aprendizado, seja para o uso da língua no entendimento de jogos e filmes ou mesmo para a interação com outras pessoas.

Assim, concluimos que um dos motivos pelo insucesso deste aprendizado observado pelas professoras como sendo a falta de interesse, pode ser resultado da incoerência entre o desejo dos alunos e o objetivo proposto em sala de aula. Um dado que reforça esta conclusão é o fato de que notamos, em contextos de ensinamentos semelhantes, alunos interessados e

aparentemente motivados para o desenvolvimento da atividade proposta pela professora, cujos objetivos se aproximavam do esperado pela maioria dos alunos.

Outro desafio apresentado por alguns professores refere-se à inexistência de livro didático. Observamos que há pouco ou nenhum suporte aos professores em relação a este material. Algumas professoras superam esta dificuldade através da utilização da seqüência gramatical de livros didáticos de escolha pessoal que direciona seus planejamentos. Nestes casos observamos um certo engessamento do professor ao conteúdo proposto pelo livro que se reflete em uma aula com pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno.

Ao contrário da limitação do livro didático, observamos que, na maioria das escolas em que esta pesquisa se desenvolveu, há disponibilidade de recursos como televisão, vídeo, DVD, retro-projetor e CD *player*. Em duas das escolas, existe um espaço exclusivo para o desenvolvimento de atividades que demandam a utilização destes recursos, o qual necessita ser reservado com antecedência para a programação da instituição. Durante as observações das aulas, notamos o uso destes recursos por Márcia a qual providenciou a reserva do equipamento de vídeo utilizado em suas aulas antecipadamente. Outras professoras comentam a dificuldade na disponibilidade destes recursos por motivos de manutenção dos mesmos pelas escolas, ou pelas dificuldades encontradas na disponibilidade do equipamento no momento da aula, seja pelo não planejamento antecipado ou pela não eficiência das pessoas responsáveis pela liberação dos equipamentos.

Entretanto, a dificuldade da escassez de material apontada por algumas professoras mostrou-se um desafio superado através de soluções simples. Estas soluções podem ser exemplificadas através da produção de material visual próprio, e o uso de equipamento de áudio próprio, troca com colegas, e a participação de alunos e familiares na aquisição de livros ou na contribuição para a aquisição de material de apoio como lápis de colorir, cartolinas, tesouras, revistas, etc. Estes materiais são utilizados para o desenvolvimento de atividades que buscam favorecer a interação dos alunos no aprendizado da língua inglesa de forma a propiciar, além da recepção, também a prática e a produção do conhecimento dentro do nível dos alunos.

Embora consideramos este dado importante para ilustrar de que forma o compartilhamento pode contribuir para uma maior eficácia no planejamento, não pretendemos aqui impor o discurso da autonomia sobre o direito do professor em relação ao suporte para

um melhor desenvolvimento de seu trabalho. Tampouco desejamos mostrar que a solução das dificuldades da escassez de material na escola pública deva resultar de atitudes individuais.

Os resultados desta pesquisa mostram que as características esperadas de um professor reflexivo foram encontradas de forma isoladas nos sujeitos, ou seja, nenhuma das professoras apresentou todas as características esperadas de um professor reflexivo. Na seção seguinte, comentaremos, mais atentamente, sobre as características reflexivas apresentadas pelas professoras que participaram deste trabalho.

3.6 AS CARACTERÍSTICAS REFLEXIVAS DOS SUJEITOS

Lembramos que segundo Liston e Zeichner (1996) são cinco as características esperadas de um professor reflexivo: a capacidade de examinar, ponderar e tentar resolver os dilemas da prática em sala de aula; estar consciente dos pressupostos e valores que ele próprio traz à sala de aula e questioná-los; estar atentos ao contexto institucional e cultural onde seu trabalho se insere; participar do desenvolvimento do currículo e se envolver nos esforços que contribuam para mudanças em sua escola; responsabilizar-se por seu próprio desenvolvimento profissional. Segundo os autores, estas características, quando associadas, são facilitadoras do processo de ensino e aprendizado. O quadro abaixo mostra os dados referentes às características apresentadas pelas professoras que participaram deste trabalho.

	Responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional	Consciência e questionamentos de pressupostos e valores próprios	Atenção ao contexto institucional e cultural	Participação no desenvolvimento do currículo e em mudanças na escola	Resolver dilemas da prática em sala de aula
Maria	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Márcia	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Andréa	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Dercy	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Anita	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Clara	Sim	Não	Não	Sim	Não
Tatiana	Sim	Não	Não	Sim	Não
Solange	Sim	Não	Não	Sim	Não
Rosa	Sim	Não	Não	Não	Não
Kelly	Sim	Não	Não	Não	Não

Quadro 3- Os sujeitos da pesquisa e suas características reflexivas.

No quadro acima vemos que apenas uma das características reflexivas, a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional, esteve presente na análise de todas as professoras, ainda que em diferentes dimensões. Lembramos que Solange é mestre em letras, Márcia, Anita e Kelly participam de disciplinas do curso de mestrado em letras na Universidade Federal da Bahia como alunas especiais, e as demais buscam aperfeiçoamento através de mini-cursos e palestras oferecidos aos professores da área. Embora todas as professoras mostraram-se atentas à necessidade de estudo e aperfeiçoamento contínuo, vimos que este aprimoramento não reflete na postura reflexiva em relação às demais características, ou seja, nenhuma das professoras apresenta 100% das características esperadas de um docente reflexivo.

Apenas Andréa, Maria, Márcia e Dercy se mostraram atentas ao contexto institucional e cultural em que o aluno se insere. Elas demonstraram planejar atividades que privilegiam o cotidiano do aluno, bem como assuntos relacionados ao contexto em que vivem. As demais professoras, entretanto, mostraram certo engessamento ao conteúdo gramatical apresentado em livros didáticos, privilegiando o cumprimento destes conteúdos em detrimento ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, resultando em um distanciamento da prática em sala de aula em relação ao capital cultural dos alunos.

Essa característica nos encaminha para o entendimento de uma terceira que se refere à consciência de pressupostos e valores que trazemos à sala de aula e a necessidade de questioná-los caso não o considerarmos adequado ao contexto pedagógico. Observamos esta característica presente no trabalho das professoras cuja prática se aproxima dos objetivos desejados pelos alunos. Embora se espere que professores de língua inglesa tenham conhecimento das diferentes abordagens para o ensino e aprendizagem, observamos que Rosa e Kátia, por exemplo, se espelham no método da gramática e tradução, metodologia que exige do professor uma postura centralizada, ao mesmo tempo em que os alunos são caracterizados pela passividade no aprendizado.

Neste caso, notamos que o cumprimento do conteúdo planejado é prioridade. Esta situação é considerada pelas docentes como a mais facilmente realizável dentro de um contexto com grande número de alunos e poucos recursos didáticos. Ainda que a dificuldade dos alunos à adequação das estratégias utilizadas por Rosa e Kátia tenha sido algo observado, as mesmas não se mostraram atentas a questionamentos que as levem a reavaliar sua prática.

Exemplos contrários nos foram apresentados por Márcia, Maria, Dercy e Andréia através da flexibilidade no planejamento e a atitude de constante avaliação da prática, o que resultou em estratégias mais dinâmicas. No caso de Andréia, os alunos foram solicitados a se mobilizarem em uma pesquisa fora da sala de aula, interagindo o aprendizado com a realidade na comunidade em que vivem. Maria, por sua vez, desenvolve aulas que privilegiam todas as habilidades lingüísticas inerentes ao aprendizado de uma língua, utilizando estratégias da abordagem comunicativa. Márcia e Dercy são outros exemplos sobre a flexibilidade do planejamento à adequação das necessidades dos alunos, dentro das possibilidades didáticas disponíveis na escola, ou elaboradas por elas próprias. Estas professoras mostraram, também, outra característica do professor reflexivo a qual busca resolver os dilemas de sua prática. Andréia é um dos sujeitos que procura resolver a necessidade da otimização de material através de trabalhos em grupos. Maria e Anita tentam resolver a racionalização de materiais para o desenvolvimento de sua prática através da solicitação da participação de pais e familiares. Já Dercy mantém um arquivo pessoal de atividades elaboradas por ela, as quais utiliza em suas aulas.

Outra característica de um professor reflexivo, na qual se espera a participação deste no desenvolvimento do currículo e em mudanças na escola, mostrou-se ausente na maioria dos casos. Apenas Solange, Clara e Tatiana, disseram discutir sobre a disciplina e mudanças de seu currículo com os demais professores e, no caso da primeira, também com a coordenação. O gráfico abaixo demonstra a porcentagem a qual cada característica esteve presente na postura dos sujeitos participantes deste trabalho.

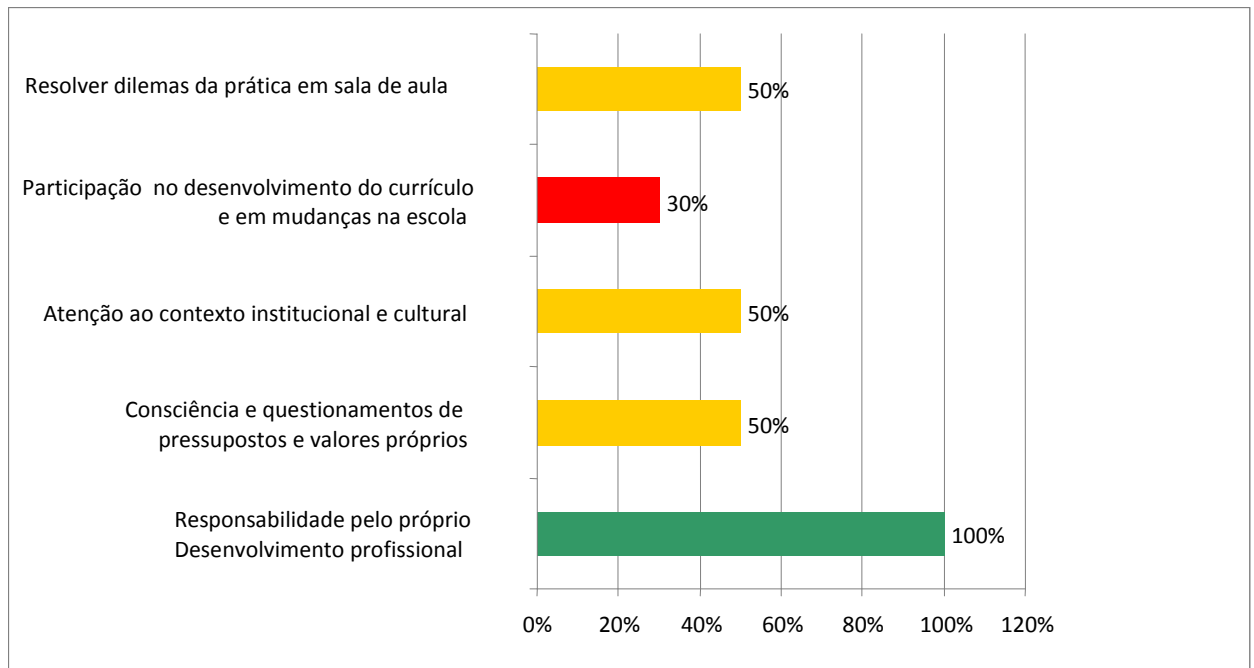


Tabela 2: Percentual das características reflexivas apresentadas pelas professoras

O gráfico acima mostra que a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, que acontece pela iniciativa individual dos sujeitos, foi a única característica presente em 100% dos casos estudados. As demais características, entretanto, as quais necessitam a interação de outros interessados no processo, foram observadas em casos isolados. Destacamos a questão da participação no desenvolvimento do currículo ou em mudanças na escola, que foi a característica menos presente entre as docentes. Este fato reflete a fragilidade do processo, uma vez que esforço em conjunto é negligenciado, sem o qual a possibilidade de mudanças se torna distante, já que não existe uma avaliação constante que leve a refletir sobre os resultados atingidos e os esperados, e possíveis reformulações que encaminhem à mudanças necessárias.

Uma vez que os contextos pesquisados assemelham-se seja pela classe social dos estudantes, pelo número de horas de trabalho das professoras, ou pelo grande número de alunos em sala de aula, acreditamos que os diferentes encaminhamentos observados durante a prática pedagógica das professoras devem-se, pois, às características reflexivas isoladas dos sujeitos que fizeram parte do universo desta pesquisa.

Retomamos agora a hipótese levantada no início deste trabalho a qual considera a possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizado do inglês na escola pública a partir de uma prática de planejamento caracterizada por um ensino reflexivo, mesmo diante das limitações apresentadas neste contexto. Tomando o universo pesquisado como exemplo,

ainda que a proporção de participantes não possa ser considerada como referência da cidade de Salvador e região, uma vez que apenas dez professoras se prontificaram a participar deste trabalho, acreditamos que muitas reflexões surgiram deste trabalho.

Embora algumas professoras, entre elas Maria, Andréia e Márcia demonstraram, durante o andamento desta pesquisa, a possibilidade de incentivar o aluno para o aprendizado através de atividades que propunham a aproximação entre o ensino do inglês e os interesses dos estudantes, a hipótese não foi confirmada considerando o processo de ensino e aprendizagem como o todo. Embora o trabalho solitário destas professoras se mostrou eficiente, o mesmo não possibilita a riqueza da troca de experiências, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida por essas professoras, possivelmente não terá continuidade, uma vez que não existe interação entre as demais professoras da instituição em que trabalham, daí a não comprovação da hipótese desta pesquisa.

Entretanto, situações nas quais vimos a utilização de estratégias pelas professoras que propiciaram a prática e produção da língua inglesa em um ambiente motivado e participativo, no nosso entender, devem ser investigadas a fim de se estudar uma metodologia de ensino específica para a rede pública de Salvador e região, considerando as condições do contexto de ensino e aprendizagem no que se refere a interação dos interessados, quantidade de alunos, ou a disponibilidade de recursos.

Embora possamos parecer repetitivos, consideramos de extrema importância reiterar que a atitude solitária de alguns sujeitos participantes desta pesquisa, ainda que tenha demonstrado uma possível melhoria do ensino da língua inglesa nas escolas públicas, esta possibilidade só se estenderá ao processo de ensino e aprendizado como um todo, se houver a troca de experiência. Este fato deve-se à ausência de uma das características fundamentais ao professor reflexivo, ou seja, o compartilhamento entre os professores para a discussão, análise, e busca de resultados mais duradouros. Neste caso, a ponte que poderia levar à comprovação da hipótese desta pesquisa em termos mais abrangentes depende, principalmente, do compartilhamento entre os sujeitos interessados pelo processo de ensino e aprendizagem de todas as séries, a fim de que as dificuldades sejam amenizadas pela união de esforços e para que os bons resultados obtidos durante uma série possam ter continuidade. Assim, sugerimos uma maior intervenção pedagógica por parte da coordenação, em relação ao incentivo de troca de experiências e discussões para a elaboração de planejamentos mais reflexivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos no início deste trabalho, o ensino e aprendizagem do inglês na rede pública é alvo de crenças sobre sua impossibilidade, e esta pesquisa, de certa forma, reforça a existência desta crença através do diagnóstico de fatos que são de conhecimento comum. Acreditamos, porém, que a apresentação destes fatores pode contribuir para o reconhecimento da importância da reflexão na prática pedagógica.

Entretanto, nossa primeira intenção ao desenvolvermos o presente trabalho, ao contrário de diagnosticar, foi o de apresentar situações que apontassem para a possibilidade de melhoria do ensino e aprendizado da língua inglesa no contexto público de ensino. Acreditamos que este nosso desejo foi realizado, de certa forma, pela experiência de professoras, que, através de uma postura reflexiva na prática do planejamento, mostra-nos caminhos que podem resultar na melhoria do ensino e aprendizagem do inglês na rede pública, desde que haja compartilhamento contínuo.

Retomamos agora à pergunta-problema que direcionou os objetivos desta pesquisa a qual buscou saber de que maneira a postura reflexiva do docente pode contribuir para o sucesso do ensino e aprendizagem da língua inglesa na rede pública de Salvador e região metropolitana, a partir de um planejamento pautado no ensino reflexivo, mesmo com as limitações de estrutura e recursos que são de conhecimento do senso comum.

O diagnóstico sobre a dificuldade de sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na rede pública teve sua confirmação, como mencionamos, através da análise de um planejamento individualizado, cujos objetivos estão distantes da realidade do aluno ou simplesmente não são definidos. Entretanto, nossa pergunta-problema obteve respostas positivas na prática do planejamento de alguns professores.

As similaridades dos contextos pesquisados permitiram-nos compreender que a postura reflexiva somada à criatividade do docente refletidos no planejamento pode contribuir para o processo de um ensino e aprendizagem da língua inglesa na rede pública. Esta

possibilidade mostrou-se presente, principalmente, nos casos em que a prática pedagógica privilegiou os interesses dos alunos através da consideração do capital cultural destes. Neste caso, as professoras mostraram uma postura “desestereotipada” em relação às características sociais, étnicas e sexuais de seus alunos, dando ênfase à complexidade da riqueza e dimensão humana dos mesmos. Os casos estudados que apresentaram resultados positivos estavam relacionados ao respeito entre professores e alunos e à certeza da possibilidade de um bom trabalho. Estes resultados, vale ressaltar, foram percebidos, também, através da prática e produção do inglês por alunos de algumas professoras que, em comparação à outras demonstraram maior conhecimento e envolvimento durante sua prática.

Além da coerência entre o desejado pelos alunos, o proposto como objetivo da professora e o praticado em sala de aula, a racionalização de recursos para a diversificação de atividades desenvolvidas durante as aulas através do planejamento mostra outra situação em que o ensino reflexivo pode contribuir para o bom andamento das aulas. Diante da escassez de material, as professoras, com a participação de alunos e, em alguns casos, de familiares, podem contribuir para minimização do problema. Vale ressaltar que, apesar do uso do português durante parte das aulas, o tempo reservado à prática da língua inglesa pelos alunos, como vimos no caso de Maria, foi relevante, fato que nos encaminha para a necessidade de estudo de uma metodologia aplicada à grande número de alunos, uma vez que esta possibilidade pode ser observada.

Apesar de ser inegável que a disponibilidade de recursos e materiais contribui para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, o resultado desta pesquisa mostra que isto está, necessariamente, vinculado à postura reflexiva do professor através de um planejamento que requer a observação dos objetivos e a criatividade para a realização de atividades com recursos que podem ser conseguidos.

Entretanto, o aspecto do planejamento como prática social, mesmo nos casos em que o professor apresentou algumas características reflexivas, aponta para a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de língua inglesa. Esta fragilidade é caracterizada pela fragmentação de um planejamento individualizado, seja por desejo próprio do professor, ou por resistência dos demais interessados em participar ativamente desse processo

Outro assunto que emergiu durante este trabalho e que consideramos relevante apresentarmos para discussões futuras é a questão da autonomia que é, sob a perspectiva de um ensino reflexivo, uma característica fundamental do professor. Esta pesquisa mostrou que

100% dos professores entrevistados através do questionário, inclusive aqueles que não prosseguiram até o fim da pesquisa, afirmaram ter total autonomia em sua prática pedagógica. Fato que, na verdade, não nos causou surpresa, pela constatação do isolamento em que trabalham os professores, pois não existe o hábito do planejamento, acompanhamento e avaliação de suas atividades em grupo.

Esta constatação, porém, leva-nos a refletir sobre a hipótese da questão da autonomia dissociada da reflexão, como sendo um dos possíveis entraves ao sucesso do ensino e aprendizagem. Através desta hipótese, convidamos todos os professores que são privilegiados com esta condição de autonomia a refletirem sobre seus objetivos em relação aos seus alunos e como estes estão sendo direcionados em sua prática pedagógica.

Outra hipótese levantada durante esta pesquisa é a relação entre reflexão e motivação dos professores. Percebemos que quanto mais características reflexivas apresentadas pelos professores, maior a motivação destes docentes durante sua prática.

Analisando a postura desses professores em relação aos demais, os quais apontaram a indisponibilidade de tempo como empecilho para um planejamento compartilhado, acreditamos que, talvez, a conscientização destes sujeitos em relação à importância de um planejamento em grupo pudesse resultar em aulas mais criativas e dinâmicas tanto para os alunos como para os próprios professores. Além deste benefício, este compartilhamento poderia resultar, também, na redução de trabalho do professor ao planejar suas aulas, já que os esforços estariam somados em um objetivo comum, otimizando, dessa forma, o tempo do professor.

No intuito de contribuir com os sujeitos interessados pela melhoria do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na rede pública, apresentaremos, a seguir, algumas propostas. As idéias apresentadas surgiram durante o desenvolvimento desta pesquisa, através das várias leituras que fizemos e, principalmente, pela observação da prática de alguns sujeitos engajados no ensino reflexivo, os quais contribuíram para a realização deste trabalho. Ainda que a pesquisa tenha sido desenvolvida na rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, acreditamos que os pressupostos presentes em um planejamento sob a perspectiva reflexiva podem ser de interesse dos diferentes contextos de ensino, seja da rede pública estadual ou municipal nas várias regiões do Brasil, desde que tenham interesse no ensino e aprendizagem do inglês.

4.1 O PLANEJAMENTO REFLEXIVO: UMA PROPOSTA

Consideramos importante ressaltar, inicialmente, que as propostas que pretendemos apresentar não se referem a modelos de planejamento como solução para todos os problemas existentes no contexto público de ensino, uma vez que apresentar um modelo seria andar na contra-mão da perspectiva defendida neste trabalho. Além disso, acreditamos que, a postura reflexiva do docente e dos outros sujeitos que estão diretamente interagindo no processo de ensino e aprendizagem é apenas um dos itens necessários para o sucesso do ensino e aprendizado da língua inglesa.

Nosso foco estará voltado para atitudes tomadas diante da responsabilidade pela formação de futuros cidadãos que contrariando algumas crenças, e baseando-nos na visão de alguns alunos, os quais fizeram parte deste trabalho, e se mostraram interessados pelo aprendizado de uma língua estrangeira, aqui representada pelo inglês.

Uma atitude positiva diante do ensino da língua inglesa na escola pública é a credibilidade do professor em relação à capacidade cognitiva de seu aluno para o aprendizado. Lembramos que a condição social não diagnostica a pobreza cultural ou a incapacidade cognitiva. Ao contrário, a valorização do contexto do aluno é o que o auxiliará no distanciamento dos preconceitos e estereótipos os quais, muitas vezes, contribuem para que ele próprio se considere incapaz.

Assim, antes da escolha dos conteúdos a serem inseridos em nossos planejamentos, propomos que haja um diálogo com a realidade de nossos alunos, o que facilitará a compreensão dos interesses destes. Esta pesquisa apresenta-nos a importância de que o “por quê” e “pra quem” planejar anteceda o “o que” e o “como”. Assim, sugerimos como uma primeira atitude reflexiva diante de um planejamento que sejam feitos questionamentos como: Eu conheço meus alunos? Qual é a expectativa deles em relação ao aprendizado de minha disciplina? Quais são minhas expectativas e as da instituição em que trabalho em relação a este processo? A discussão sobre estas perguntas, certamente, auxiliará na delimitação de objetivos coerentes que possam direcionar a prática docente de maneira mais produtiva.

Importante lembrarmos que o compartilhamento é uma atitude necessária para o ensino reflexivo em qualquer contexto e para todas as disciplinas. Dessa forma, as idéias que

surgirem dos questionamentos acima certamente serão fortalecidas através de uma atitude coesa entre todos os interessados. Esta questão, que também foi observada durante o desenvolvimento da pesquisa, encaminha uma proposta para os coordenadores, ou diretores os quais, como vimos em algumas escolas, dividem a função de orientação pedagógica com os coordenadores. Importante ressaltar que, para que as reuniões sejam produtivas, é necessária a organização de pautas para discussão de assuntos, os quais podem e devem ser refletidos antecipadamente para que o tempo de que professores dispõem para o compartilhamento seja frutífero. (FERRARI e GUIRRO, 2006).

Ao contrário do que observamos na crença de alguns professores, ressaltamos que esta orientação não está, necessariamente, relacionada ao conhecimento específico de uma disciplina. Lembramos que, sob a perspectiva reflexiva, o papel do coordenador seria auxiliar os professores na reflexão sobre os macro-objetivos, bem como sobre os resultados de sua prática pedagógica através da (auto) avaliação (SCHÖN, 1983). Dessa forma, acreditamos que a não especialidade do coordenador não o impossibilita de contribuir para a reflexão junto aos professores de inglês sobre os objetivos que podem direcionar a prática pedagógica destes, uma vez que seu conhecimento pedagógico pode contribuir para a formação contínua dos professores.

Para tanto, é importante que seja proporcionado um momento em que todos possam se reunir para a discussão de assuntos em comum dos interessados pelo processo. Sugerimos, também, que durante estes encontros sejam discutidas metas a serem atingidas, que devem ser retomadas em novos encontros a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja constantemente avaliado.

Assim, é necessário que os professores vejam na prática social do planejamento uma forma de melhor equacionar as adversidades presentes no contexto público. Além disso, a importância da troca de experiências deve ser vista, não como ameaça às nossas crenças ou atitudes as quais estão presentes em nosso trabalho, mas, ao contrário, que esta soma de experiências seja vista como uma forma de enriquecimento e valorização de nossa prática

A importância da prática social do planejamento reside, também, no nosso entender, na possibilidade de aulas mais criativas, cujas estratégias e atividades possam despertar o interesse do aluno para o aprendizado, bem como o prazer do professor na realização de sua prática. O compartilhamento de experiências, neste sentido, possibilita a troca de idéias, além de contribuir para a realização de grupos de estudos cujo objetivo esteja na busca de idéias

criativas que enriqueçam o planejamento e, conseqüentemente, a prática pedagógica. (NÓVOA, 1995).

Outra proposta que emergiu deste trabalho refere-se à alternativa para a solução da limitação de material, resultante da participação ativa do aluno. Como sabemos, a viabilização de recursos é um quesito indispensável a qualquer planejamento, e a atitude reflexiva de algumas professoras durante esta pesquisa nos sugere a participação direta de alunos e familiares. Esta atitude tende a resultar em um maior comprometimento do aluno com seu próprio aprendizado, além de auxiliar o professor na tarefa de racionalização de recursos para o ensino de sua disciplina. A exigência dessa participação por alguns professores, como vimos, resultou em maior responsabilidade e envolvimento do aluno.

Em relação aos objetivos, os professores devem sempre questionar os resultados de seu trabalho a fim de auto-avaliarem sua prática como algo que contribua efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem, neste caso, do inglês, para seus alunos. Dessa forma, se os professores tiverem um olhar crítico sobre os objetivos de sua prática, se deixarem de lado a crença sobre a impossibilidade de os alunos da rede pública de aprenderem o inglês, e ainda, se a responsabilidade pela funcionalidade do processo for compartilhada com os alunos e demais professores, e por fim, se sua prática for direcionada por um planejamento reflexivo que tenha o aluno e suas necessidades como foco, a possibilidade de um ensino e aprendizado mais eficaz pode se tornar algo concreto.

É importante mencionarmos que estas propostas estão baseadas em fatos que foram apresentados como possíveis de serem realizados, a partir de atitudes reflexivas de sujeitos diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na rede pública de Salvador e região metropolitana, ou seja, alunos, familiares, professores e coordenadores. Entretanto, não é nossa intenção, através destas propostas, inocentemente decretar o fim dos problemas desta disciplina no contexto no qual foi pesquisada, já que é de conhecimento comum que a reversão completa do quadro em que o processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira na rede pública se encontra hoje não depende somente da reflexão dos sujeitos diretamente envolvidos.

Certamente bem mais poderia ser feito se órgãos competentes pelas políticas educacionais também assumissem seu papel como sujeitos responsáveis pela melhoria da educação no ensino público, seja no que se refere aos investimentos na formação de professores, na melhoria de salários, na diminuição da carga horária de trabalho em

detrimento do aumento de horas para planejamento, e ainda, em investimentos com a reforma e construção de escolas, entre outras questões. Entretanto, convidamos todos os leitores a refletir: será que esta omissão, por parte das políticas públicas, faz coerente o discurso do “nada pude fazer?” ou “os alunos não querem saber de nada”, ou a conhecida crença “eles não aprendem nem português, o que dirá inglês?”.

Não seria, talvez, mais coerente perguntarmos sobre as possibilidades de realizar melhorias com o que está disponível? Como despertar, nos alunos, o desejo e a responsabilidade pelo aprendizado? Acreditamos que com a contribuição de alguns professores que participaram do desenvolvimento deste trabalho, foi possível mostrar atitudes que podem contribuir para o melhor desenvolvimento do processo. Atitudes que se refletiram, por exemplo, no enxugamento do conteúdo trabalhado em sala, devido ao grande número de alunos e as limitações de materiais, e na busca de estratégias que despertaram o interesse do aluno.

O esforço para a mudança é a ação que resulta da reflexão. Esta atitude pode ser vista como uma postura participativa do docente, dos alunos e dos coordenadores no processo político e educacional. Convidamos, enfim, todos os interessados para uma postura mais questionadora sobre nossa realidade, a fim de que possamos unir esforços contra a situação perturbadora da improdutividade de um processo que se estende pelos oito anos do ensino fundamental e médio, e que afeta todos os interessados pelo ensino e aprendizado da língua inglesa nas escolas públicas de Salvador e região metropolitana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada**: ensino de línguas e comunicação. São Paulo: Pontes, 2005.
- BIGGE, M. L. **Teorias de aprendizagem para professores**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1977.
- BORROWMAN, M. **The liberal and technical education in teacher education**. New York: Teachers College Press, 1965.
- BROWN, D. **Teaching by principals**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- BYRON, M. **The Interculture Project: evaluation report**. Disponível em <http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/docs/mbevalrep.rtf>. Acesso em: 02 abr. 2007.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CONTRERAS, D. J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- CRUICKSHANK, D. **Reflective teaching**. Reston, VA: Association of Teacher Educator, 1987.
- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Free Press, 1916.
- _____. **How we think**. New York: Dover Publications Inc, 1933.
- _____. **Experience and education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

FARIA, R. B.; MORINO, E. C. **Start up**. São Paulo: Ática, 2003.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 212-233.

FERRARI, M; GUIRRO, R. Trabalho de todos e de cada um: cooperação, diálogo, reflexão e uso racional do tempo são algumas das pistas para organizar uma jornada pedagógica conseqüente. **Nova Escola**, São Paulo, n.198, p.26-35, dezembro de 2006.

FLEXNER, A. **Universities: American, English, German**. Oxford, England: Oxford University Press, 1930.

GANDIM, D. **Planejamento como prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass., Newbury House, 1972.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professor de línguas. In: Freire, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 173-182.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Danilo Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIMMETT, P; MACKINNON,A.;ERICKSON,G. & RIECKEN, T. Reflective practice in teacher education. In CLIFF, R.; HOUSTON, W.R. & PUGACH, M. (eds) **Encouraging Reflective Practice Education**. New York: Teachers College Press, 1990, p.20-38.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teacher's College Press, 1990.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1976. p. 211-236.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira Barcelos. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 203-218.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K.M. **Culture and teaching**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

_____. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador: Edufba, 2003.

MARTINEZ, M. J.; LAHONE, C. O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planear? Como planejar?**: currículo-área-aula. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês: a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública”. In: _____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. cap.4, p. 66.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Sipione, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: ARTMED, 2002.

PERRONE, V. **Working papers: reflections on teachers, schools and community**. New York: Teacher's college press, 1989.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

RODGERS, C. R. **Defining reflection:** another look at John Dewey and reflective thinking. New York: The Teachers College Record, 2002. Disponível em: <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/147-9620.0081>>. Acesso em: 17 fev. 2006.

SCHEFFLER, I. **University scholarship and the education of teachers.** Teachers College Record, 1968. 70 (1), p. 1-12.

SCHÖN, D. **The reflective practioner.** New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practioner.** San Francisco: Jossey Bass, 1987.

VALLI, L. The question of quality and content in reflective teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Ma, 1990. IN LISTON e ZEICHNER. **Reflective teaching:** an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996, p. 61.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa para professores

• **A prática do planejamento do professor de inglês.**

Marta Helena Longo Simione – Mestranda em Letras e Linguística.

Universidade Federal da Bahia – Julho de 2005.

E-mail para contato: martasim@terra.com.br

Prezados Professores,

- A proposta deste questionário é a de levantar dados sobre a atual prática de planejamento de professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana.
- A instrução para o preenchimento está explícita em cada questão.
- A pesquisadora solicita a gentileza que o questionário seja entregue respondido à direção ou coordenação da escola na semana seguinte à solicitação de seu preenchimento.
- Os dados aqui fornecidos só serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a não repassar informações a qualquer outro título. Por favor, queira dispor de alguns minutos para responder as questões, pois elas serão de fundamental importância na elaboração de pesquisa que pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas brasileiras.
- É extremamente importante que você preencha a ficha abaixo com seus dados.
- Agradeço antecipadamente sua disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

Marta.

Nome (opcional): _____

Escola(s) Estadual _____

Trabalho em () Salvador () Camaçari () Lauro de Freitas () _____

Sexo: () feminino () masculino Idade: ____ anos.

Tempo de trabalho como professor de inglês: ____ () anos () meses

Carga horária semanal _____ horas.

Faixa etária dos alunos de _____ a _____ anos. Séries que leciona: _____

Sua Formação: () Universitária, graduado em () letras () outro: _____
() ensino médio com magistério.

() em processo de formação superior: curso () letras () outro: _____

Conhecimento do inglês: leio > () muito bem () bem () regular () sofrível

Escrevo > () muito bem () bem () regular () sofrível

Compreendo > () muito bem () bem () regular () sofrível

Falo > () muito bem () bem () regular () sofrível

Conheço a gramática > () muito bem () bem () regular () sofrível

Você se disponibiliza a fazer parte desta pesquisa durante o próximo semestre (2005/2), participando de um grupo de estudo e possibilitando o acesso da pesquisadora a informações sobre sua prática em sala de aula, durante a quarta unidade de 2005?

() não () sim: contato pessoal > tel.: _____
e-mail: _____

Questionário: DERCY

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
(x) **sim** () não
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
(X) **grande** () média () pequena () igual a de qualquer outra disciplina
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
(X) **promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.**
() preparação de seu aluno para o vestibular.
() apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
() Outra: _____
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
(X) **sim** () não
5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
() mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
(X) **seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;**
() Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____
() Outro critério: _____

Questionário: KELLY

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
(x) **sim** () não
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
() grande () média () pequena (X) **igual a de qualquer outra disciplina**
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
(X) **promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.**
(X) **preparação de seu aluno para o vestibular.**
() apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
() Outra: _____
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
(X) **sim** () não
5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
() mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
(X) **seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;**
(x) **Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) : vários**
() Outro critério: _____

Questionário: ANDRÉA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
 sim não
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
 grande média pequena **igual a de qualquer outra disciplina**
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
 promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
 preparação de seu aluno para o vestibular.
 apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
 Outra: visando construir uma estrutura básica para o avanço do processo de ensino/aprendizagem.
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
 sim não
5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
 mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
 seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;
 Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____
 Outro critério: Se for necessário, retomo o conteúdo anterior, mas normalmente, adequo essa escolha ao nível da turma.

Questionário: MARIA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
 sim não
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
 grande média pequena **igual a de qualquer outra disciplina**
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
 promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
 preparação de seu aluno para o vestibular.
 apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
 Outra: Qual a utilidade prática para eles.
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
 sim não
5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
 mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
 seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;
 Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____

(X) Outro critério: Adoto uma apostila e enxerto outras atividades.

Questionário: CLARA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
 sim não **(NÃO RESPONDEU)**
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
 grande média pequena **(X) igual a de qualquer outra disciplina**
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
(X) promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
 preparação de seu aluno para o vestibular.
 apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
 Outra: _____
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
(X) sim não
5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
 mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
 seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;
(X) Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____
 Outro critério: _____

Questionário: TATIANA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
 sim **(X) não**
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
 grande média pequena **(X) igual a de qualquer outra disciplina**
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
(X) promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
(X) preparação de seu aluno para o vestibular.
 apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
 Outra: _____
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
(X) sim não

5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
- () mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
 () seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;
(X) Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) Apostila de língua inglesa
 () Outro critério: _____

Questionário: ANITA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
(x) sim () não
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
(X) grande () média () pequena () igual a de qualquer outra disciplina
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
(X) promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
 () preparação de seu aluno para o vestibular.
 () apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
 () Outra: _____
4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*
(X) sim () não
5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*
- () mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;
 () seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;
(X) Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) Start Up – Ensino Fundamental
 () Outro critério: _____

Questionário: MÁRCIA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*
(x) sim () não
2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*
 () grande () média () pequena **(X) igual a de qualquer outra disciplina**
3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*
(X) promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.
 () preparação de seu aluno para o vestibular.
 () apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.
(X) Outra: Proporcionar a formação positiva dos aprendizes

4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*

sim não

5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*

mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;

seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;

Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____

Outro critério:Relaciono o conteúdo com o de outras disciplinas

Questionário: SOLANGE

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*

sim não

2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*

grande média pequena igual a de qualquer outra disciplina

3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*

promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.

preparação de seu aluno para o vestibular.

apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.

Outra: Ampliar a noção de mundo do aluno.

4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*

sim não

5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*

mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;

seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;

Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____

Outro critério: Procuro utilizar alguns conceitos gramaticais pertinentes a cada série e vou incluindo atividades que possa interessá-los.

Questionário: ROSA

1. *Você acredita ser possível obter bons resultados no ensino e aprendizagem do inglês na rede pública estadual, mesmo com as atuais condições de trabalho?*

sim não

2. *Qual a sua opinião sobre a relevância de sua disciplina na escola pública?*

grande média pequena **igual a de qualquer outra disciplina**

3. *Você planeja sua aula visando a necessidade de :*

promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida.

preparação de seu aluno para o vestibular.

apenas cumprir a grade, já que o próprio aluno não vê necessidade do inglês.

Outra: _____

4. *Você tem autonomia na escolha do conteúdo a ser planejado para as aulas?*

sim não

5. *Se você tem autonomia nesta escolha, qual critério você utiliza?*

mantenho o mesmo conteúdo de semestres anteriores;

seleciono conteúdo de acordo com o perfil dos meus alunos;

Adoto o conteúdo do livro: (cite-o) _____

Outro critério: _____

APÊNDICE B – Resposta dos alunos sobre importância do inglês

PROFESSORA: DERCY - 6ª SÉRIE/FUNDAMENTAL - 30 alunos

Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 11 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA SER ALGUÉM NA VIDA
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	E VIAJAR PARA OUTRO PAÍS.
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: não informou Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha	(X) Para me comunicar com as	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos,	_____ _____

importante estudar inglês:	peessoas		etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____

PROFESSORA: KELLY - 6ª SÉRIE/FUNDAMENTAL - 55 alunos				
Idade: 11 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____

Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos	(X) Para me	(X) Para passar no	(X) Para poder ler e	_____

Você acha importante estudar inglês:	comunicar com as pessoas	vestibular	entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 11 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA QUANDO EU CHEGAR EM LUGARES E NÃO PASSAR VERGONHA.
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	POR QUE É FUNDAMENTAL PARA MIM.
Idade: 11 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	COM OUTRAS PESSOAS QUE NÃO VIVEM AQUI
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	ENTENDER A LÍNGUA INGLESA.
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA VIAJAR

importante estudar inglês:	peessoas		etc.	PARA FORA DO BRASIL
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA SER ALGUÉM BEM INTELIGENTE.
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: não inform. Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

PROFESSORA: ANDRÉA - 7ª SÉRIE/FUNDAMENTAL - 14 alunos				
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	CONSEGUIR EMPREGO
Idade: 19 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos	<input type="checkbox"/> Para me	<input type="checkbox"/> Para passar no	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e	_____

Você acha importante estudar inglês:	comunicar com as pessoas	vestibular	entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA ENCONTRAR UM BOM EMPREGO
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

PROFESSORA: MARIA - 8ª SÉRIE/FUNDAMENTAL - 30 alunos				
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

importante estudar inglês:	peessoas		etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA ME AJUDAR EM EMPREGO QUE NECESSITA DO APRENDIZADO DO INGLÊS
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA QUANDO EU PRECISAR RESPONDER AS PROVAS DA VIDA
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA APRENDER CULTURAS DIFERENTES
Idade: 16 anos	() Para me	() Para passar no	() Para poder ler e	PARA APRENDER

Você acha importante estudar inglês:	comunicar com as pessoas	vestibular	entender filmes, jogos, etc.	A LÍNGUA INGLESA
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PRA TER ALGO MAIS NA MINHA EDUCAÇÃO E É ALGO NOVO QUE EU APRENDO.
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PRA CONHECER MELHOR ESSA LÍNGUA
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA QUE UM DIA EU POSSA IR A OUTROS PAÍSES SABENDO
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
PROFESSORA: CLARA - 2ª SÉRIE/MÉDIO - 24 alunos				
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 20 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos	(X) Para me	(X) Para passar	(X) Para poder ler e	_____

Você acha importante estudar inglês:	comunicar com as pessoas	no vestibular	entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 19 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 19 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 21 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	CONSEGUIR UM EMPREGO MELHOR
Idade: 19 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 23 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 19 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: não informou Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

PROFESSORA: TATIANA - 1ª SÉRIE/MÉDIO - 25 alunos				
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 19 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 26 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 16 anos Você acha	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos,	_____

importante estudar inglês:	peessoas		etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 25 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 16 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	TODOS OS ITENS SÃO IMPORTANTÍSSIMOS, PRINCIPALMENTE PARA, UM DIA, PODER VIAJAR PARA OUTRO PAÍS E PODER ME COMUNICAR
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA TER PROFUNDIDADE
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	SIM! PORQUE ELE PODE ME AJUDAR SE CASO EU VIAJAR PARA OS E.U.A.
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	E PARA QUE EU POSSA TER UM BOM TRABALHO

inglês:				
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	TER MAIS CONHECIMENTO
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 18 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____

PROFESSORA: ANITA - 7ª SÉRIE/FUNDAMENTAL - 35 alunos				
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	PARA VIAJAR. COM O INGLÊS PODEMOS IR A QUALQUER LUGAR
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____ _____ _____

Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 14 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input checked="" type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	<input type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input checked="" type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	<input checked="" type="checkbox"/> Para me comunicar com as pessoas	<input type="checkbox"/> Para passar no vestibular	<input type="checkbox"/> Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Para me	<input type="checkbox"/> Para passar no	<input type="checkbox"/> Para poder ler e	_____

Você acha importante estudar inglês:	comunicar com as pessoas	vestibular	entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 15 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 12 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 13 anos Você acha importante estudar inglês:	() Para me comunicar com as pessoas	(X) Para passar no vestibular	(X) Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____
Idade: 17 anos Você acha importante estudar inglês:	(X) Para me comunicar com as pessoas	() Para passar no vestibular	() Para poder ler e entender filmes, jogos, etc.	_____

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas

P: Pesquisador**E: Entrevistada****1) ENTREVISTADA: DERCY**

OBS.: A entrevista se inicia com o esclarecimento sobre a questão respondida no questionário sobre o objetivo da disciplina segundo o ponto de vista da professora.

P: O que você quer dizer com promover a construção de um conhecimento sólido para toda a vida?

E: *Na realidade é algo que seja significativo...porque quando você faz o planejamento onde você bota atividades que tem significado pra eles, isso vai ser sólido na vida deles e eles vão sempre lembrar disso... de alguma forma. Você trabalha um projeto que trabalha frutas no contexto deles, uma construção e não um exercício mecânico. Então é assim...vai estar apreendido o significado daquilo porque teve um significado para ele.*

P: Você costuma planejar a disciplina antes do ano começar?

E: *Sempre, porque senão não dá. Não tem como sobreviver na sala sem um planejamento, não tem mesmo. Você se perde completamente.*

P: E este planejamento é feito com os demais professores das mesmas séries, das séries anteriores e posteriores, um planejamento individual? Como é feito este planejamento?

E: *É um planejamento individual, apesar de ter tido um contato prévio com outros professores e ter uma idéia de que temas, por exemplo, trabalharíamos, mas em questão de inglês, o meu planejamento é individual porque não existe uma parceria de trabalho, os professores não conseguem se encontrar e quem coordena não entende nada, quer influenciar e tudo, mas, mas a gente precisa ter um direcionamento e tenho que buscar sozinhas este direcionamento.*

P: Você comentou que vocês se encontram para debater esses temas. Você poderia colocar números, quantidades no ano em que vocês se encontram?

E: *Que a gente se encontra pra falar de um tema em conjunto? Sei lá...uma vez ou duas no máximo.*

P: E no seu planejamento, você utiliza o planejamento que você utilizou no ano que passou? Por exemplo, você tem sexta série este ano. Você utiliza o planejamento do ano passado ou faz alterações?

E: *Eu faço alterações no do ano passado, porque assim, como eu trabalho com projetos, eu estou sempre colocando coisas novas que surgem...por exemplo, as transformações mesmo. Eu trabalhei com um projeto de pirâmide alimentar no ano passado, inclusive eu estou trabalhando com a sexta série este ano. E aí pronto, o que é que eu já vi; a base da pirâmide alimentar já não são mais os alimentos energéticos e sim os exercícios físicos. Eu já tenho que incluir isto pra que eles construam a pirâmide alimentar deles, com todo o processo, mas que eles levem em conta os exercícios físicos que eles tenham atividade. Sempre estou acrescentando de acordo com a própria evolução dos conteúdos.*

P: E esta modificação você tomou conhecimento através de leitura, pesquisa, atualização sua?

E: *Atualização minha...toda a minha luta...pessoal mesmo.*

P: Você comentou sobre a seleção do conteúdo, por exemplo, na pirâmide alimentar. Você tem um critério para selecionar estes conteúdos?

E: *O critério geralmente são os livros didáticos...eu sigo mais ou menos uma ordem, quer dizer, não precisa ser na ordem mas eu busco orientação dos livros dentro da faixa etária, assim; se eu for trabalhar conteúdos da quinta série, eu não vou acrescentar conteúdos da sexta, por causa da formação cognitiva, da idade. Então eu uso muito a informação dos livros didáticos e vou mesclando. Vou vendo a capacidade deles.*

E os alunos têm uma influência no seu planejamento, além de você considerar idade, perfil do aluno? Eles te influenciam de uma outra forma no planejamento no sentido de contribuir...para material, coisa assim?

P: *Ah, com certeza! Os projetos, eu escrevo e vou trabalhando com eles. Mas de acordo com a turma eu vou vendo a necessidade de colocar algo a mais porque: “-essa turma puxa mais”, então eles vão influenciando. O movimento deles movimenta o meu trabalho. Então não é uma coisa fixa, ela é flexível. Justamente pra se adaptar a cada contexto de sala de aula.*

P: E eles costumam trazer material para trabalhar fora da sala de aula...novamente para o seu planejamento?

E: *É essencial que eles façam alguma coisa fora e tragam também pra sala. É essencial. O trabalho tem que ser construído na escola e fora dela.*

P: E você vê a participação da família nesse processo?

E: *Difícil...mas eu cobro muito com relação a isso. Pro exemplo, eu trabalhei a árvore genealógica...na quinta série e eles precisam para construir árvore deles ter acesso à certidão de nascimento. Então às vezes os pais não deixam, porque é um documento, mas eu mando dizer que é trabalho de escola e que eles precisam ver aquele documento pra que eles tenha acesso ao nome dos avós. Eles não sabem o nome dos avós. Muitos não sabem os maternos nem os paternos. Só sabem o primeiro nome ou o apelido. E é uma dificuldade enorme que eu tenho com as famílias. Às vezes não mora com o pai. Não sabe o nome do pai do pai. Como eu trabalho muito com o contexto deles; porque o conteúdo que eu trabalho é vocabulário de família e muitas outras coisas mais de inglês. Mas dentro disso eu trabalho a própria língua. A construção deles e isso é muito difícil a participação, é difícilimo.*

P: Qual é a maior dificuldade que você encontra? Você já mencionou algumas, mas você poderia sintetizar quais são as maiores dificuldades que você encontra dentro da sua prática na sala de aula. E estas dificuldades você considera empecilhos pro seu trabalho, ou desafios para serem superados?

E: *Algumas vezes é empecilho, mas na maioria das vezes é um desafio a ser superado. Mas...deixe eu te dar assim...material, suporte, eu não tenho suporte nenhum, né, porque a língua inglesa não tem livros, ela não tem suporte, dentro da escola a gente tem que ir criando as coisas. Se eu trago uma transparência, o retroprojeto não funciona, as salas não*

têm cortinas e aí não adianta. Você tem que buscar outro meio. Não tenho acesso à informática, apesar de a escola ter computadores; tem uma sala onde tem computadores onde tem quatro, cinco cadeados, e que quando for tirar já passou parte da aula, então eu desisto de utilizar. Então recursos eu utilizo recursos primários, construções minhas que eu tenho que fazer junto com eles. Nós construímos juntos.

P: Há recompensas nesta sua realidade em sala de aula na escola pública?

E: Eu acho que sim. É o que me faz criar cada vez mais. É o retorno deles. É o significado que tem isto que eu estou trabalhando com eles. Eles não vão sair expert na língua inglesa, mas vão sair motivados a buscar...se tiverem interesse em continuar a aprendizagem. Pra mim o meu papel é esse. Sempre eu tenho o retorno deles. Tem significado pra eles o que eu faço. Pra mim é o que vale.

P: Você já ouviu falar do ensino reflexivo? Você já leu e sabe o que é o ensino reflexivo?

E: Já. Tenho alguma leitura sobre as dez competências de Perrenoud da prática reflexiva e que eu acredito que é isso mesmo o que eu faço. É o fazer e refazer. É o pensar no que eu fiz. Algumas coisas eu consigo modificar e outras eu não consigo. E funciona assim mesmo...

2) ENTREVISTADA: KELLY

OBS.: A entrevista se inicia com o esclarecimento sobre a questão respondida no questionário sobre o objetivo da disciplina segundo o ponto de vista da professora.

P: O que você quis dizer com promover um conhecimento sólido de inglês pra toda a vida?

E: Trabalhar palavras básicas do inglês. Pelo menos que fique na mente do aluno o que são frutas em inglês. Desde a base. O que são frutas, animais, como se diz, como se pronuncia. E principalmente a construção do “verb to be” porque eles levam essa dificuldade pra o ensino médio ou pra toda a vida. Então eu construindo uma base sólida em inglês é construindo a questão gramatical e uma base sólida em inglês. Eu acredito que no futuro vão lembrar, quando falar “apple” ou algumas palavras assim simples e eles vão saber identificar essa palavra. Saberem que é uma fruta, saberem que é um animal e saber que é em inglês, aquilo.

P: Você planeja a disciplina antes do ano letivo?

E: Sim...eu já vou pensando antes o que eu quero dar e baseado nas dificuldades anteriores eu já começo a planejar o que é que eu vou dar, o que é que tira, o que é que não deu certo, o que é que deu certo. Eu praticamente passo Janeiro e Fevereiro pensando o que é que eu vou dar pros meus alunos. É o ano todo pensando em inglês. O ano todo, eu. O ano todo...

P: E este planejamento geralmente é feito com os demais professores da mesma série que você leciona, ou das series anteriores, ou das séries posteriores, ou é um planejamento individual?

E: Eu faço o meu plano individual, e quando é feito o planejamento anual com todos os professores de inglês, nós os professores de inglês sentamos e aí vamos ver o que é que dá pra colocar, o que é que não dá pra colocar e aí faz um paralelo. Quando é professor da mesma série, a gente junta e vê o que é que vai dar no ano pra não dar assuntos diferentes na

unidade. Então, primeira unidade, o que é que nos vamos dar; frutas, então vamos todos trabalhar frutas. Tem algum projeto? Então vamos todos trabalhar em cima deste projeto. Aí é feito assim.

P: E com qual frequência vocês professores de inglês se reúnem?

E: *Já tem um A.C. com o coordenador toda a semana e às vezes eles marcam uma reunião geral. Então vai todos os professores pra ver o que foi bom, o que não foi bom. O que é melhor, o que é que tem que melhorar. É feito assim.*

P: E a coordenação? Qual é a participação da coordenação neste planejamento de vocês do inglês?

E: *a coordenação não tem talvez a noção do que é cada matéria em sala de aula. Então a coordenação me ajuda assim; como é que vai ser o teste. Então eles avaliam o meu papel, o meu teste, avalia a minha prova pergunta se eu tenho algum projeto. Então eles só colaboram assim, “-Ah...porque você não faz um projeto sobre tal assunto?-.”. Eles dão sugestões, mas é claro que a parte principal do inglês quem faz sou eu. Então eu digo “-Isso aí não dá pra trabalhar. Isso aqui, o nível do meu aluno não tá a esse ponto“. Então ele só vai me instruir. Me dar uma luz pra que lado eu tenho que ir. Só. Mas não interfere no plano propriamente dito eles não interferem. Porque eles sabem que eu sou capacitada para criar um plano ideal pra minha turma. Então, quanto ao assunto não.*

P: Você já comentou que vocês planejam, verificam as atividades, projetos iguais. Mas as estratégias ou as habilidades que vocês trabalham em sala de aula, vocês também tem essa coesão? Ou seja, se eu trabalho mais na escrita, o outro professor também, se eu dou mais ênfase na oral, o outro professor dá mais na escrita. Como é? Tem alguma diferença ou isto acontece coerentemente entre as diferentes séries?

E: *Tem a diferença. Porque tem professor que não gosta de trabalhar música, por exemplo. Então já eu gosto de trabalhar música. Eu dou a sugestão pra eles, “-Olha, tem a música tal que tá falando sobre isso e a gente pode falar sobre isso.-“. Mas tem professores que dizem assim, “-Ah não, mas eu não gosto de levar música pra sala de aula, então isso aí eu não vou trabalhar.-“. Então a única diferença é essa. Alguns trabalham mais só a gramática. Então fica só o trabalho de escritos com os alunos, caderno e tal. Outros já faz algo mais lúdico, aí traz uma música, faz um teatro em sala, usa cartazes. Então aí é feito este tipo de trabalho.*

P: E você? Você trabalha a oralidade? Quais são as habilidades que você enfatiza na sala de aula?

E: *Eu prefiro enfatizar mais a gramática realmente. Então a maior parte do meu trabalho fica em cima da gramática por causa da realidade do aluno. Mas mesclando isso eu trago uma música, trago um trabalho em que eles tem que se apresentar na frente, então eles vão ter que falar algumas palavras. E em sala, quando eu estou colocando o conteúdo no quadro, eu vou pronunciando as palavras e peço a eles pra repetir. Porque a escola dispõe de som, mas não pra todos, então tem que marcar horário. Então às vezes isso dificulta um pouco. Então não é sempre que eu posso trazer um cd, trazer algum trabalho assim, que eles tenham que ouvir o cd, não dá. Não dá por causa da realidade da escola mesmo.*

P: Você falou que você tem que dar gramática por causa da realidade dos alunos. Explica isto melhor pra mim. Qual é a relação entre a realidade do aluno e a gramática?

E: *A gramática, eu acho que ele deve ver o que é que está escrito, a frase como está escrita e como é construído em inglês. O meu aluno não tem livro de inglês, então eu tenho que colocar toda a parte gramatical no quadro e tenho que reforçar sempre isso com ele. A gramática que eu falo é realmente como se constrói uma frase em inglês, o que é verbo, o que é pronome, o que é um substantivo, o que é um adjetivo. Então esta parte gramatical é que eu tenho que “bater” sempre com eles, porque eles esquecem. Então fica gravado tudo no caderno. Tem aluno que escreve errado, tem aluno que não escreve. Então tem essa dificuldade. É...”bater” a gramática é isso. Colocar tudo, como está no livro eu coloco no quadro e eles reproduzem no caderno. Depois a gente repassa isso, vai tirar as dúvidas. É essa parte gramatical que eu falo.*

P: Os alunos influenciam no seu planejamento de alguma forma?

E: *Sim, completamente. Porque tem alunos com dificuldades, tem alunos mais acelerados e tem alunos que não querem realmente aprender inglês. Não gostam de inglês. E eles são claros, a primeira coisa que eu pergunto na sala quando eu começo o inglês é: “-Quem gosta? Quem não gosta?-”. Então baseado nesta quantidade de alunos eu vou planejando, vou e mesclando.*

P: E a família desse aluno? Ela participa de alguma forma? Você, por exemplo, solicita que alguns alunos tragam algum material e se você solicita, este aluno tem participação da família para ajudá-lo a fazer esta pesquisa? A família tem a participação de alguma forma?

E: *Mínima. A família tem mínima participação. Primeiro porque assim que eles vêem inglês eles já dizem: “-Eu não sei nada de inglês.-”. Se eles tem algum reforço escolar, o reforço diz que não sabe nada de inglês. Então o inglês é trabalhado todo em sala de aula. Se eu mando alguma atividade para casa, eles mesmo é...eu explico em sala de aula como é que ele vai fazer aquela atividade pra que eles não dependam da família ou de alguém pra explicar pra ele o que foi feito. Então a família só participa assim, quando eu mando alguma entrevista. Às vezes quando eu quero saber algo do passado, então: “-Fazer uma pesquisa com os pais de vocês e saber como era o passado: a farmácia, a rua, sua comunidade.-”. Só isso, a participação é só essa.*

P: Quais são as maiores dificuldades que você encontra na sua prática pedagógica e estas dificuldades, como você às encara? Como desafio ou como empecilho para sua prática pedagógica?

E: *Ah não...jamais empecilho. Jamais é...desafio mesmo. Até porque eu amo ensinar essa língua. É uma língua que eu adoro ensinar, que eu me divirto ensinando. A outra pergunta foi...*

P: Quais são suas dificuldades? Você diz que não são empecilhos, mas quais são estas dificuldades?

E: *As dificuldades são aquela coisa que o aluno sempre me pergunta. –Pra que eu tenho que aprender inglês?-. Todo o ano é esta mesma pergunta: “-Mas professora, eu não preciso aprender.-”. Porque ele vive num país que se fala português. Mas só que quando eu mostro pra eles que o controle remoto ta todo em inglês, que na rua você encontra palavras em inglês, que nas revistas existem palavras em inglês e a necessidade de eles saberem o que significa e até pro mercado de trabalho futuro eles precisam ter uma noção de inglês, então eles aí pedem, quando eu mostro essas coisas, mas no momento em que eu não mostro eu já*

vi que eles fica assim: “- Ah, inglês é só pra diversão, é só o lúdico lá na escola, né. Inglês não reprova.-”. Então eu já passei pra eles que agora inglês reprova. Que é uma forma de colocar eles pra estudar inglês. Que se disser que inglês realmente não reprova, eles não vão se empenhar pra aprender nada...não se empenham mesmo.

P: Então a maior dificuldade seria a falta de interesse do aluno? Resumindo, é isso?

E: *É...a falta de interesse e a falta de utilidade do inglês. Eles não conseguem ver utilidade me estudar inglês. Então a dificuldade maior é essa.*

P: E como você reflete ou avalia a sua prática? Como você como uma professora de inglês na escola pública?

E: *Olha, como um cidadão que está contribuindo para a educação. Mesmo no meu país que fala português, eu estou contribuindo para a educação de uma certa forma, pra a educação dos alunos. Porque inglês abrange tudo, não é só inglês focado, onde meu aluno vai aprender a falar inglês fluente. Não é isso. Mas eu posso mesclar o meu inglês como: incluir o meu aluno na sociedade, divulgar como é que é a cultura lá fora, como é a nossa cultura aqui. Então eu mesclo o inglês com a realidade do meu país. É uma forma de contribuir para o crescimento do meu aluno também.*

3) ENTREVISTADA: ANDRÉA

P: Você planeja a sua aula visando o que?

E: *Na é...na...esta questão...a minha resposta...visando construir uma estrutura básica para melhorar o avanço do ensino, porque...porque eu percebi que os alunos de quinta a oitava série não tem base gramatical para caminhar...para que eu possa desenvolver este trabalho eu precisava da base de estrutura mesmo gramatical...então eu estava no momento tomando como base esta estrutura para poder desenvolver, arrumar...desenvolver a oralidade.*

P: Certo... mesmo porque você já deve ter percebido que quando eles chegam lá no final, falta esta base, aquilo que você está preocupada que é esta base desde o início, não é?

E: Ah, ah. (afirmando)

P: Você planeja a disciplina...por exemplo, você tem a disciplina da sétima série, você planeja antes do ano letivo começar já assim...pensando no ano todo antecipadamente?

E: *Agora sim...no meu primeiro ano de trabalho eu não sabia como fazer isto. Então eu me preocupei em selecionar os conteúdos por série...mas também eu vi que não dava para seguir os conteúdos dada a deficiência, a dificuldade dos meninos seguirem o conteúdo...o perfil mesmo das turmas, então eu fui modificando, saindo um pouco deste planejamento anual que segue conteúdos por série... e fui colocando outras opções.*

P: E este conteúdo que você definiu era dado pela escola ou você mesmo planejava isto?

E: Eu mesmo que planejava...a escola mesmo não tinha um parâmetro...uma coordenação que cobre estes conteúdos.

P: Por falar em coordenação, você recebe algum suporte da coordenação no sentido de...planejamento ou cobrança para dar a sua disciplina?

E: *Atualmente eu tenho suporte material...eles dizem, “faça uma lista de material”, mas uma orientação pedagógica não.*

P: E os professores desta escola se reúnem freqüentemente para discutir o planejamento, material, atividades?

E: *Eu estou há dois anos nesta escola e só agora estão começando a partir desta minha tentativa de fazer essa mudança...é que está sendo aberto, estão mostrando livros. Eu levo livro, mostro. Eu não quero ser mal interpretada como a coleginha da direção que mostra, que se vira.*

P: Então esta iniciativa partiu de você?

E: *É.*

P: E qual é a receptividade dos outros professores com relação a esta idéia?

E: *Uma professora “troca figurinhas comigo”. A outra professora se recusa porque ela se sente inferiorizada com essa coisa de formação superior.*

P: Ela não é formada?

E: *Não, não é. Mas não quer também essa formação que a escola pode oferecer.*

P: E com esta outra professora você toma decisões sobre conteúdo, atividades; vocês discutem?

E: *Discutimos. Inclusive tiramos as dúvidas quanto à...nós professores sempre temos algumas dúvidas tipo, -Tal turma tem tanta dificuldade, será que sou eu?-. E nessas conversas isso fica muito bom, porque a gente...”- Não, comigo também aconteceu. Essa turma é assim. -“ Às vezes a gente faz até comparações com outras disciplinas para ver o rendimento da turma. E aí a gente decide os conteúdos; eu falo se eu trabalhei com uma atividade que foi interessante, daí sugiro a ela e ela também.*

P: Você me falou que deu aula para uma turma da sétima série. Quando você pensou no conteúdo, você verificou o que já tinha sido dado, qual o conteúdo do período anterior, as estratégias usadas pela outra professora?

E: *Antes de eles serem meus alunos...quando eu comecei a trabalhar com as turmas, eu percebi a... (os alunos) eram quase nulos. O que eles tinham feito até então era muita repetição escrita e o rendimento era muito pouco. Somente alguns que são mais interessados, começavam a interagir, pensar, falar com toda a dificuldade, mostrar que conheciam alguma coisa. É claro... até mesmo porque não é só na escola que alguns aprendem. Então eu verifiquei e aí eu fiz assim...o começo do “beabá”.*

P: Você comentou sobre a questão de adaptar o conteúdo de acordo com seus alunos. Além desta influência que os alunos tem no seu planejamento, eles contribuem de alguma outra forma para planejarem, no sentido de ajudar, realizar alguma atividade que você sozinha teria dificuldade como professora, de busca de material; você envolve seus alunos nesta questão de material, de ir a campo fazer alguma atividade?

E: *Veja bem...como lá é uma região turística...no ano passado eu fiz um trabalho com algumas atividades assim...pra eles procurarem material, pesquisarem, irem a campo, para*

que eles percebessem, para que eles vissem o uso da língua, na comunidade, no contexto onde eles vivem. Então, eles trabalharam com rótulos de embalagens porque lá tem muitos estrangeiros, tem muitos produtos importados jogados. Então eu pedi para que eles trabalhassem com supermercados, com rótulos, com placas e cardápios, porque isso traduz. Mas isto assim...trabalhos em grupos que eles iam e tentavam traduzir, entende, depois eu ia e explicava...com orientação contínua nesta atividade. Não foram trabalhos em grupo que eles tinham que ir lá, trazer e acabou o trabalho. Entendeu? Foi por etapas. Agora assim...as atividades de sala de aula que envolvem um conteúdo gramatical, a influência deles é mais na receptividade, na motivação, se eu percebo que eles dão este retorno de motivação, aí eles contribuem para que eu trabalhe com este tipo de estratégia ou aquela.

P: Você tem o envolvimento da família no aprendizado do aluno?

E: *Alguns comentam que os pais trabalham em... nesta área de turismo então contribuem na atividade, ficam curiosos. Alguns trazem algum relato.*

P: Qual é a maior dificuldade que você encontrou na parte pedagogia dentro da sala de aula?

E: *Bem...as maiores dificuldades...número de alunos, porque são salas grandes...quando você trabalha um vídeo, este controle de você passar um vídeo e eles estarem atentos, de estarem acompanhando, é uma dificuldade mesmo nas atividades sem vídeos, escrita, por exemplo, a distância do quadro para escrever inglês e para eles copiarem, isto leva muito tempo, e...a escola do estado não tem livros e o módulo não funciona porque eles não têm dinheiro. Então eu faço muitas cópias para facilitar a leitura, a interpretação; trabalho muito com leitura e interpretação.*

P: E quem arca com as despesas destas cópias?

E: *Às vezes eu, às vezes, quando a escola tem material, a escola.*

P: E estas dificuldades você encara como empecilho pra sua prática ou como desafio?

E: *Eu encaro como desafio porque à primeira vista até foi empecilho, mas a partir do momento em que você busca outras formas de trabalhar, “- Ah, não está dando desta forma então eu vou testar esta. -“. Por exemplo, xérox fica caro, então você faz trabalhos em dupla, leitura em dupla, então diminui o custo e não deixa de fazer.*

P: E recompensa?

E: *Ah...são grandes; porque hoje, por exemplo, os alunos estavam fazendo festa porque souberam que eu ia voltar a ser a professora deles. Então isso assim...chega eu ficar envergonhada porque os outros colegas podem sair. E também quando eles perguntam, quando eles interagem, você vai percebendo que realmente não tem grandes dificuldades de eles estarem participando, de eles estarem interessados se eu trouxer algum tipo de atividade que consiga envolver eles neste tipo de pratica. Então a gente percebe efetivamente que tem este feedback positivo neste momento, de aula mesmo.*

P: Como é que você avalia a sua prática? (?) Qual a sua postura como professora? (?) Como você se vê como professora?

E: *Eu me vejo como uma professora muito boa, muito eficiente...agora...eu tenho os meus defeitos e quando eu percebo eu reclamo comigo, “-Não pode fazer isso. -“ sabe...então assim...eu me percebo sabe...quando acontece de eu...hoje por exemplo eu fiz uma confusão com uma palavra... “law” e “lawyer”...mas é claro que este trabalho não era meu; foi da*

professora anterior que eu peguei então, foi assim, no calor da hora eu fui trabalhando com eles...mas...eu fui bem positiva, perguntei, “-Quem tem o dicionário? Vamos ver a diferença. ‘ então às vezes eu fico”, -Será que eu deveria ter feito desta forma ou não deveria ter demonstrado insegurança pra eles?- “. Erros e acertos pensados e mudados e também muitas coisas que eu posso ter (?) posso ter achado legal ter feito aquela atividade ou agido de tal forma e depois perceber que não teve o retorno esperado e aí eu... pensar assim”; -Hoje eu não vou perder tempo porque o tempo não dá.” ... então... procurar negociar com eles. Eu não posso ficar pensando só no tempo, eu tenho que ver “-Como é que está isso pra vocês? Vamos voltar? Eu estou achando que é melhor voltar.” ...então assim...aproveitar esta flexibilidade de não ser cobrada de uma forma, de ter liberdade, e negociar com eles e trabalhar... agora, por exemplo, eu estou com uma turma de terceiro ano quer eu estou batendo o simple present, da primeira unidade, present continuous e o simple past, to be no simple past. A gente precisa fazer isso pra avançar então a gente vai fazer”.

P: Você trabalha oralidade com eles?

E: Trabalho e eles ficam encantados porque eles não estão acostumados a ouvirem os professores falar, pronunciar bem. Então eles ficam assim...e no ensino médio, eles já estão querendo trabalhar, então eles ficam motivados a aprender. Então eles vêem (?) falando inglês e interação, porque eu faço muita interpretação de texto. Agora mesmo eu dei um texto pra eles que eu pedi “- Olha...eu não quero que vocês fiquem quebrando muito a cabeça com tradução ao pé da letra! Como é que a gente interpreta aquilo? Vocês estão no terceiro ano! Eu quero que vocês tragam esse...texto, mas com a coesão da língua portuguesa. Então se no inglês está dizendo de uma forma, eu quero que vocês digam a mesma coisa no português.-“ Então eu vou trabalhando mais esta leitura de interpretação para que eles até mesmo aprendam a ler. E quem sabe produzir textos.

4) ENTREVISTADA: MARIA

P: Qual o objetivo de sua disciplina?

E: Olha só, eu trabalho basicamente procurando ver qual utilidade dele, pra eles (os alunos) em sala de aula...né. e não só em sala de aula, fora. Como é que ele vai usar, aquele inglês ele vai usar só usar só na sala de aula ou ele vai usar aquele inglês como ferramenta pra alguma coisa fora. Tanto que o material que eu estou trabalhando agora é um material que me ajuda nessa parte. Pensarmos sobre jogos, vem falando sobre a utilidade do inglês na vida prática, como ele pode usar aquilo fora, o que ele pode ensinar a outra pessoa, entendeu? Não só visando aquela coisa assim, tenho que dar artigos e acabou, é artigos e acabou. Não, mas como é que eu posso usar artigos, formando frases e que ele sinta assim, a segurança de que ele pode falar, estruturar uma frase, estruturar alguma coisa, descrever alguma coisa dentro do conhecimento, dentro do nível em inglês. Eu penso dessa forma, mas eu acho que é mais prático assim pra mim né. Que é palpada pra isso né, porque fica muito subentendido, assim, muito subjetivo com a coisa né, fica muito “voando” o que é que a gente vai fazer em sala de aula. E eu acho que quando dá a oportunidade de ele dizer assim: - Eu uso isso fora – cria uma necessidade de: -Não... eu preciso aprender. – Né, eu penso assim.

P: E você planeja a sua disciplina antes do ano letivo?

E: *Antes de começar as aulas, não. Sim, eu planejo assim: qual é o assunto que eu vou trabalhar? E a cada unidade eu vou desenvolvendo. Porque se a unidade não deu tempo eu vou e empurro. Vou botando pra outra e... Mas planejo antes, planejo todas as aulas, tá até o meu caderno aí. Planejo todas as aulas, todo o que é que eu faço a cada dia, a cada aula, a cada turma.*

P: E esse planejamento é individual ou você compartilha com os demais professores de inglês da escola...dos anos anteriores e posteriores, e a coordenação também participa?

E: *Não, a coordenação não tem participação nenhuma. Nenhuma, nenhuma, nenhuma. Agora assim, na...eu já procurei nalguma escola que eu dou aula, eu trabalho de sétima série até o terceiro ano. A outra professora não...não é assim acessível, tá, não. A daqui dessa escola que eu trabalho eu já tentei chegar, procurei saber e ela se esquivou muito. Então eu senti assim que não ouve uma receptividade muito grande. Então eu faço sozinha, entendeu, procuro. Porque eu acho que trocar é muito importante. Trocar pra mim é essencial. Porque às vezes eu to fazendo uma coisa e ela tem uma outra visão, me ajuda e eu posso ajudar, mas não quer, fazer o quê? eu tenho uma amiga que a gente “troca figurinha”.*

P: E você, por exemplo, diz que planeja aula, você procura saber da outra professora da outra professora pelo menos o que é que foi dado, que estratégia foi usada pra que você de uma seqüência ou você realmente parte da sua experiência para planejar a disciplina, independente do que foi dado no anterior ou...como é que você faz isto?

E: *Eu procurei saber né, eu procurei assim... pra ver o que é que ela fez na unidade anterior na aula pra série anterior. Mas na maioria das vezes, contando a vez que eu cheguei, a pessoa se esquiva muito. Não sei por que. Eu não sei por que entendeu, se esquiva muito (?) como que ele falar. Aí o que é que eu faço? vou buscar nos meninos...entendeu. Daí eu procuro, - Você já fizeram assim, assim e assim. - Aí se eu já fiz um teste antes, um teste né. Atividade que eu fiz na sala com gravuras procurando saber justamente esta sétima série. Ontem eles ainda me disseram: - Pró, a gente ainda não está acostumado com o seu jeito, porque o seu jeito é diferente de ensinar da outra professora. - Aí eu fiz esta atividade justamente pra procurar saber o que ela tinha falado, o que é que ela tinha dado...(?), e aí que eu fui descobrindo como é que eles tinham trabalhado e aí to dando seqüência, não o que ela deu, mas seqüência é o que eu assim, na sétima série, que não foram meus alunos, mas o que eu acho que tá bom pra eles. Que ela trabalhou muita coisa que só foi assim, não to aqui julgando tá, mas assim, dizendo assim, só pra (?)...entendeu. não teve utilidade pra eles. Então eles ficaram, aprenderam, fizeram a prova e esqueceram.*

P: Tem uma freqüência que vocês se reúnem pra uma reunião pedagógica? Vocês costumam se reunir por pedido da coordenação ou não há essa reunião?

E: *Não, não existe reunião. Na escola, na outra escola que eu trabalho a tarde, como eu disse, eu tô da sétima ao terceiro ano, então eu sou sozinha, né... De manhã tem um grupo que trabalha também, mas a gente não se vê e não existe reunião pedagógica, não existe reunião de coordenação. Por isso que eu gosto de freqüentar curso. Tudo o que acontece eu to sempre me metendo pra poder me atualizar, me reciclar, procurar ver outras coisas.*

P: Os alunos então influenciam no seu planejamento?

E: *Bastante. Bastante. Às vezes eu planejo de uma forma e quando, na hora eu to vendo que os meninos tão procurando outras coisas e aí vou indo, vou indo, vou indo, vou ver, - Meu Deus, eu não fiz nada do que eu coloquei no caderno. - (risos).- Vamos voltar o que é que eu*

fiz. – Daí sento pra replanejar o que é que eu fiz. Mas eles influenciam bastante. Bastante mesmo.

P: Você se espelha na realidade deles pra trabalhar em sala de aula?

E: Com certeza. Com certeza. Às vezes eu até, (?) eu tenho trabalhado muitos anos em escola particular e o nível bem mais acima né, bem mais (?) eu demorei um pouco pra me acostumar. Não dizendo assim, que o nível deles é mais baixo. Não é isso, é assim. Porque eles não tiveram oportunidade de acompanhar. Eu vejo agora os meus alunos de terceiro ano que foram meus na oitava, primeiro, segundo e terceiro, eu vejo um nível agora deles. Aí eu vejo. Vejo esmo como é que eles tão. Então, parto da realidade deles? Parto. Procuo ver o que eles sabem? Procuo. Procuo ver como eles se adequam na sala de aula. Então agora, é difícil pra mim. É muito difícil. Eu tenho certeza eu, tenho consciência disso. Às vezes eu me pego e eu mesmo me policio, - Não é assim, vamos voltar. – Entendeu, eu me policio bastante.

P: Quais são as suas maiores dificuldades na sala de aula durante a sua prática pedagógica?

E: Olhe...dificuldade mesmo eu não tenho. Dificuldade assim, de material eu não tenho porque...eu procuro diversificar. Quando eu não posso fazer alguma coisa, eu corro na xérox, eu procuro sabe...cartolina e papel, sei lá, vou, invento, entendeu, eu não tenho esta dificuldade. Em sala de aula eles agora já tão bem mais tranqüilos, já conhecem meu jeito, então a disciplina, não é essa coisa maravilhosa assim, mas também não é de arrancar os cabelos. (?). Eu acho assim, a noite é que me dá mais trabalho, porque é o nível mesmo, é o nível mesmo, que não acompanham né. Então eu tenho que descer, descer, descer, descer. Só isso, a dificuldade maior é só isso. Mas não falta material, de eles trabalharem, de eles trazerem as coisas, eles trazem. Isso eu to falando da tarde (dos alunos do vespertino). Esses trabalhos. Porque eu não tenho mais tempo então eu posso ter, então eles trazem material, eles fazem a (?), trabalham em atividades quando é assim, um diálogo, é um “Pôster Presentation”. Essa semana eu esqueci até de gravar. Eles fizeram uma atividade com o comparativo e superlativo. Foi super interessante. Foi bem legal, eu me esqueci de gravar. Eu tenho que gravar essas coisas porque isso é importante.

P: E a família tem alguma participação? Você comentou sobre a questão de você solicitar que os alunos tragam material de casa. Você tem contato com a família, no sentido de você tem essa ajuda, este suporte familiar para realização de atividades nesse sentido?

E: quando é a reunião de pais, e aí nós vamos conversar, mas eles falam muito sobre isso, eles ajudam sim. Não é cem por cento né, não existe cem por cento, mas os pais quando vem eles conversam, falam e ajudam bastante. E a gente coloca assim, sempre na posição deles. Que qual é o nosso objetivo na sala? Pra que os filhos melhorem, pra que eles cresçam, pra que eles aprendam. Aprendam então que eles precisam dar este suporte em casa. Então a gente sempre joga pra eles, pra que eles vejam que com a atividade do inglês, que ele pergunte ao ele pergunte ao pai, pra que ele pergunte pra o irmão, - O que é isso?- pra que ele se sinta também assim, importante de ensinar o pai o inglês que o pai não sabe.

P: Qual é o perfil do seu aluno? Você saberia descrever o perfil do aluno que você trabalha?

E: Eu posso até falar deles porque eles trabalharam comigo na sétima, na oitava e agora estão no primeiro ano. Na sétima eles foram bem agitados, não tinham aquela concentração. Mais tarde você viu que eles continuavam agitados, mas tinham aquela concentração, queriam aprender. E no primeiro ano também. Eles tem assim, é um grupo que já sente a

necessidade de aprender, sente a necessidade de que eles precisam estudar, certo, o inglês, pra poder ser diferencial, ser diferencial lá fora, entendeu, e saber, eu posso ter o inglês como uma arma no meu currículo. E eles já (?). tem alguns, que são novatos, que não entendem isso. E aí ficam, - Ah ela não sabe.- ou - Eu não sei.- e ficam com dificuldade, mas eles, os meus alunos, que eu posso acompanhar e dizer que sentem a necessidade de... aprender, de estudar de saber que vai precisar do inglês. Então eu peguei uma turma tranqüila. Não tem muita dificuldade não.

P: Então você não vê o desinteresse como um empecilho?

E: Não. Não vejo desinteresse.

P: E quais são as recompensas da sua pratica?

E: *Ah, tem muitas...muitas, muitas, muitas, muitas, às vezes até a gente diz assim: - Ah eu vou largar, não quero mais ensinar inglês não!- Aí eu digo, aí vem um e vem outro e começa a falar, falar algumas coisas, ah sabe, - Não quero que vocês tão assim cansados...- Chantagem pura né. (risos). Aí falam, e aí utiliza o que a gente trabalha, entendeu, em sala de aula. Quer dizer, isso é a minha recompensa maior. Utilizar o que a gente ta trabalhando, é isso o que eu digo, a utilidade prática da língua. Não é só colocar no papel e deixar os cadernos fechados. Eles entrarem na sala e dizer: - Excuse me? - ou - Excuse me. - (risos). Entendeu? E dizer: - May I come in?- entendeu. E pedir pra entrar, pedir pra beber água. Pra mim...fundamental, acabou. Já ganhei o dia. Entendeu? Eu fiz uma atividade com eles pra eles colocarem; - I don't like tennis, it's boring.- Que dizer, é um nível bom pra meninos de escola pública. Porque eu esqueci de dizer porque. É interessante, pra mim isso é muito gratificante. Melhor prova do que no final receber um bilhetinho em inglês. Pra mim...é tudo... Não quero dez nas provas não. (risos).*

P: Você já teve contato com alguma leitura ou algum trabalho que envolva o ensino reflexivo?

E: *A não ser o curso que eu fiz com você não. Nunca tinha feito nada disso. Nunca. Nem no curso de pós-graduação. Esses dias eu até comentei com uma amiga minha: - Nós falamos alguma coisa sobre Ensino reflexivo - Ela fez: - Não.- É, porque eu nunca vi aquilo aí!- Foi aí que eu comecei a pensar, mas nunca tive. Só no curso que eu fiz. Nunca tive leitura.*

P: Muito obrigada.

5) ENTREVISTADA: CLARA

P: Você planeja sua disciplina antes do início do ano?

E: *Planejamos sim. Sempre tem a semana pedagógica...e...a gente se reúne, os professores, durante aquela semana, e aí a gente planeja o conteúdo que a gente vai colocar, se vai acrescentar de um ano para o outro e... também durante as aulas de coordenação.*

P: E isso acontece com os professores de inglês, ou tem uma coordenação que dá um suporte pra vocês?

E: *Tem uma coordenação da área de linguagem, né? Que é dessa área, mas, nada ... assim... específico pra gente da nossa área...*

P: Pra inglês?

E: *Pra o inglês, nada específico. Nós é que temos que fazer todo... é... trazer todas as idéias, tudo é nós é que temos que trazer.*

P: E o material que vocês utilizaM, são vocês também que...

E: *A maioria do material somos nós que arranjamos, por que na escola não tem praticamente material nenhum. O que é que a gente pode usar da escola: os meios como vídeo, DVD, essas coisas, mas... o material mesmo, como o próprio (DVD), fitas com textos, filmes, tudo o que a gente fizer a gente tem que (?) por nossa conta. A gente aluga, a gente toma emprestado, a gente compra de acordo quando pode...*

P: E vocês pedem a participação dos alunos pra isso? Pra preparação do material?

E: *O que se referir a dinheiro, não. Nada a gente pede a eles... assim... Agora, eu sempre converso com eles: Quem tem um material em casa... é... alguma música, um CD, um clipe de algum cantor... às vezes a gente faz alguma aula, assim, diferente, pode trazer, porque qualquer sugestão – eu falo pra eles – que trouxerem em material, será bem vindo. Que aí a gente analisa, em que é que a gente vai colocar aquilo ali, com o objetivo que a gente vai usar e em qual conteúdo. Aí eles trazem alguma coisa.*

P: E falando em conteúdo... que parâmetros você tem... assim... você e os colegas têm para a seleção do conteúdo que vocês vão trabalhar? Como é que vocês selecionam, qual é o... (critério)?

E: *Bom, a gente pega os livros didáticos, das séries, de acordo com a séries, né... de 1º, 2º e 3º e aí gente vê, adequa a situação do aluno, porque às vezes você pega um livro e... não tem nada a ver aquele livro com... que o conteúdo dali a gente já sabe que o nosso, como é? Os nossos alunos a gente já conhece mais ou menos, e a gente já sabe que ele não vai acompanhar e aí a gente vai fazendo as adequações daquele conteúdo.*

P: Quando você falou ‘nós’... estes professores são professores que lecionam a mesma série que a sua? Ou são professores também das séries posteriores e anteriores a sua?

E: *Não, tem... tem das séries anteriores também.*

P: Então vocês têm esta preocupação de verificar o que foi dado para dar uma seqüência coerente?

E: *Tem... não tanto o que deveria por que não nos encontramos, assim... regularmente pra... assim... pra parar só pra isso. Às vezes (?) você deu o que? Mas no início quando a gente vai fazer este planejamento, a gente confere com o ano anterior, por exemplo, o primeiro ano, o professor do primeiro já deu isso aqui. A gente olha... isso aqui foi dado, então, a gente vai dar segmento com esse aqui. Mas ainda precisaria melhorar...*

P: E vocês procuram saber com os alunos se aquele conteúdo, ou aquele objeto proposto pelo professor foi alcançado?

E: *Eu procuro, porque eu trabalho com segundo e terceiro anos. Então... geralmente, o terceiro ano – eu sempre pego o terceiro – sou obrigada. Aí, algumas turmas do segundo que*

já foram meus alunos, aí eu já sei tudo o que eu trabalhei. Mas tem os outros professores de segundo ano... que aí... quando eu chego lá... aí... aquele impasse, assim... por que é diferente (?) a gente não viu o conteúdo. Mesmo o planejamento sendo o mesmo, mas o professor não segue. Tem os professores que não seguem aquele mesmo planejamento. Aí eu tenho que dar aquele assunto, ou então, ele colocou...

P: E o que você faz quando, por exemplo, o outro professor não teve tempo de dar aquele assunto?

E: *Aí eu vou, pego aquele assunto de novo, pra poder levar adiante o meu. Por que... antes que isso (?) a maioria desses assuntos. Então eu tenho que dar uma parada antes, eu sempre faço assim: Ah, o que vocês não viram do assunto... tá bom... então, a gente vai fazer uma revisão que serve para os outros também, que já viram, como revisão, e pra eles... pra poder... seguir...*

P: E vocês se encontram, os professores se encontram pra trocar..., você comentou algo já sobre esta questão, mas vocês têm essa prática de se encontrar regularmente pra discutir o que foi dado, como é que foi dado, que atividade foi trabalhada, qual foi o resultado...

E: *Tem. A gente se encontra... não... por que é assim... toda a sexta feira tem a reunião de coordenação na área de humanas. Aí, é assim... a articuladora ela passa todos os informes, geral... pra gente e aí vai, demora assim muito... aí eu digo, aí vamos agora a nossa área (inglês) por que se a gente não fizer isso às vezes, a maioria fica assim, só aquele grupão...*

P: Então vocês se distanciam do grupão e resolvem os assuntos de vocês?

E: *É, exatamente. Aí eu digo: não gente, vamos ver aqui... o que é que a gente pode dar, de coisas novas, de novos materiais, de didáticas... metodologia. E também esta questão do... como é que está... - aí a gente troca idéia – como é que está o aproveitamento lá na sua sala? O pessoal tá entendendo? Você tá dando o que? Falamos. Mas eu continuo falando que precisaria mais, enfatizar mais neste... neste objetivo de a gente conversar mais um com o outro pra poder haver um melhor acompanhamento... da turma.*

P: Então, apesar de vocês se encontrarem não está tendo o retorno que você acha que deveria ter?

E: *Eu acho. Eu acho também que o tempo também é curto. Porque... inclusive neste dia que só é um dia ou outro que a gente se reúne, a gente ainda tem aula... tem professores que tem dois horários de aula, e ainda da tempo ...(?) só fica com dois horários pra se reunir, ou três. E sempre às vezes uma turma sai, o outro professo não sai, tá dando aula, aí quando sai o outro chega – entendeu? – tem isso tudo que não é nem culpa da gente, que é a escola que vai pegando estes horários assim... a aí... fica...*

P: E nestas conversas vocês tem... assim... como ... você tem a oportunidade de conversar sobre as estratégias que vocês usam na sala de aula? Vamos dizer assim, a forma com que você trabalha deu certo? Se deu certo, vamos seguir, tem esse tipo (?) entre vocês?

E: *Exista... mas... não sei, eu acho assim... que falta assim... falta é... como é que eu posso dizer... mais preparação dos professores, falta assim... ela ter uma melhora, boa vontade mais... pré-disposição pra pegar material, pra... pra... dar aquele incentivo e eu acho que falta incentivo pra o próprio professor...*

P: Você acha que falta incentivo por parte de quem?

E: *Ele se sente desmotivado por que trabalha muito, dão muitas aulas, a maioria tem sessenta horas, dá tanta aula ... é tanta coisa que ele já chega ali cansado... eu acho que isso desmotiva bastante para que ele se interesse de buscar coisas novas, aí fica naquela mesmice, muitas vezes é mais cômodo, ficar ali só dando aquele assunto... deixa também muito a desejar. Por que, também, os próprios professores não procuram...*

P: No caso você acha que eles não tem interesse?

E: *Eu acho que falta interesse também, falta. Porque muitas vezes eu me preocupo assim... eu fico pensando ... eu queria, assim, mais suporte, entendeu? Aí, por parte às vezes dos colegas eu não encontro muito, na escola não tem, e aí eu fico só às vezes pra buscar isso, porque não tem uma coordenadora da área de inglês, coordenadora geral e aí o professor se sente só. E aí ele também não tem tempo de sair e procurar um monte de coisas, porque ele tá sempre na sala de aula, ela sempre tá na sala, é de manhã, à tarde e tem professor que dá os três turnos. Aí não tem tempo também... pra procurar... fica difícil.*

P: Mas... você comentou até a questão dos objetivos - Só falando rapidinho um pouquinho da teoria – Giroux fala de macro e micro objetivos. O macro objetivo ele diz que é aquele objetivo além sala de aula. É o propósito pelo qual você vai caminhar dentro da sala de aula, não é... aqueles objetivos específicos no plano de aula pra alcançar. Por exemplo, eu até escrevi algo aqui pra ilustrar: Se você tem como macro objetivo desenvolver a competência intercultural do aluno pra que ele interaja com outras culturas de forma a conhecê-las e respeitá-las através do entendimento de crenças, comportamento, costumes... então, os objetivos da sua sala de aula devem estar coerentes com este objetivo maior. Então, você vai trabalhar com os micros objetivos com os micro objetivos para que alcance este macro (objetivo). Você tem esta visão assim, de... bom... eu tenho como objetivo maior que é prepará-los pro vestibular, ou é fazer com que eles trabalhem com a língua falada já que Salvador é uma cidade turística. Você tem esta relação do que você quer para além sala de aula e você caminha com seu trabalho dentro da sala de aula para alcançar este objetivo?

E: *Oh... é mais, assim, voltado para o vestibular. Porque eles se preocupam muito pra... com o vestibular, por que não entendem nada do inglês... acham muito difícil e quando chega no vestibular não sabem, principalmente no terceiro ano pedem muito. Eles sempre exigem: professora quero questões de vestibular, textos escritos pra gente fazer, porque eles sabem... vêem as outras provas dos outros anos do vestibular e eles ficam desesperados porque acham que não vão conseguir...*

P: Então este foco você dá mais para o terceiro ano?

E: *Sim, esse daí para o terceiro ano... e, para as outras turmas, eu não sei, eu acho assim...que, tá faltando, assim... mais planejamento neste aspecto que você tá falando. Inclusive material... material, porque...*

P: Quando você diz material, você pode especificar?

E: *livros atuais, que nós não temos livros nenhum. Conseguir livros com as editoras, escola pública não consegue, eles sabem que a escola não compra o livro, o aluno não compra o livro de inglês. Então, nem nós que somos professores temos acesso a esses livros. Aí fica difícil a gente acompanhar (?) o material todo que a gente tem que pegar por fora, e aí como*

já falei anteriormente se torna difícil. O professor não tem dinheiro, o mercado... o negócio do salário sabe como é pra ficar comprando livros, materiais, aí, isso dificulta bastante...

P: E a secretaria de Educação, assim, participa desta dificuldade no sentido de oferecer cursos, ou de alguma forma estar presente na escola...

E: *Não. Nada de ta presente. E outra, quando tem curso a gente não sabe. Às vezes a gente sabe no dia que vai acontecer o curso, na hora que a gente vai pra aula que a gente vê: ah, o curso tal... ninguém avisa quando vai ter aquele curso... específico pra nossa área. Nós gostaríamos de ir, mas eu não sei o que acontece ou sei que talvez o diretor até a secretaria não se interessa muito em que a gente vai por que a sala vai ficar sem aula, os alunos vão ficar lá, a gente tem que se ausentar... e aí... eu não sei ao certo, mas não há comunicação...*

P: Você falou do planejamento no começo do ano. Você tem sempre o planejamento anterior como parâmetro, mas vocês fazem modificações ou mantém o mesmo planejamento?

E: *Sim, pegamos, a gente pega, mas aí, como eu te falei, aí a gente modifica algumas coisas que a gente acha que não foi muito bom não, esse assunto... , então vamos tirar esse aqui, vamos botar outro...*

P: Então quer dizer que o aluno influencia no planejamento?

E: *É, o que você ver que não deu certo para aqueles alunos... Porque a gente viu que aquilo ali não foi legal, não rendeu, não foi interessante.*

P: Quais são as maiores dificuldades na sua prática pedagógica? Dentro de sala de aula, o que mais dificulta (o seu trabalho). Você já falou de outra forma que há dificuldade. Mas dentro da sala de aula, o que dificulta sua prática pedagógica?

E: *Em termos da minha aula? Em termos do meu comportamento?*

P: Você, enquanto professor, na profissão docente dentro da sala de aula, você sente dificuldades pra desenvolver o seu trabalho?

E: *Bom, encontro, assim, porque, os alunos não gostam da disciplina. E eles não têm consciência da importância da disciplina. Então, eles assistem as aulas como se fosse, assim, obrigados. Por que tem que assistir as aulas, então, eles já vão com aquela... não vão com aquela boa vontade pra aprender. Além do mais, a concepção deles de tudo... que envolve tudo... escola pública, eles não são bem conscientizados. E eles... hoje em dia os alunos em geral... mas já que eu to falando da escola pública, eles não têm interesse não. Falta interesse, não só na disciplina de inglês... falta muito interesse. Eles estão ali, você está ali (?) e outra, se eu quiser fazer a aula toda... é, conversar com eles e colocar tudo em inglês, eu não consigo, eu não sei, não sei, se só sou eu, não sei se a maioria. Mas eles não conseguem entender, eles reclamam, e eles conversam muito, eu não tenho como controlar... a sala toda... se eu quiser dar uma aula em inglês, eles não conseguem...*

P: E vocês têm um trabalho na escola desde o início – eles começam a ver o inglês na quinta série – Vocês não fazem este trabalho de conscientização com os alunos, sobre a importância...

E: *Todo ano, no início do ano, na primeira semana é só conversa informal. A gente conversa com eles, passo alguns questionários sobre a disciplina pra eles responderem, eles dizem o que eles acham, falar sobre a importância, tem debates...*

P: E no geral, como eles respondem a essas...

E: *Olha, na escrita é diferente... quando a gente ouve eles conversando alguma coisa, eles colocam de uma forma. Quando eles escrevem é diferente. Eles escrevem que têm consciência, que inglês é importante, que eles vão precisar para o trabalho. Mas às vezes eles falam, não vou precisar, não vou viajar, não vou fazer isso, não vou fazer aquilo... Mas eu acho o seguinte... a cada ano que passa eles estão se conscientizando mais um pouquinho da importância, aos poucos eles estão tendo consciência por conta que eles estão vendo, né... computador, linguagem... televisão, tudo. Eles estão tendo um pouquinho mais de consciência.*

P: Se fosse trabalhado muito seriamente com os alunos desde a quinta série, na escola pública, quando eles tem o acesso a essa aprendizagem. Qual a sua opinião, você acha que se fosse trabalhada seriamente desde a quinta série e tivesse uma coerência entre uma série e outra desde o início. Qual a sua opinião, você acha que isso seria positivo? Ou pelo que você conhece pelo perfil dos alunos, você acha que não adiantaria muito?

E: *Não, eu acho que seria positivo. Com todas as dificuldades presentes em todas as disciplinas que tem. Mas eu acho que seria muito positivo e que eles não iriam chegar ao terceiro ano da forma que eles chegam, sem conhecimento quase nenhum... a maioria, chega, assim, sem conhecimento da língua, quase de nada e também sem o conhecimento da importância da língua...*

P: E você acha que essa falta de conhecimento não é só culpa deles? Ou pela falta de interesse deles?

E: *Não, todo o sistema também, e... se o professor também, desde a quinta série fosse logo passando, desde a quinta série, pra eles e ensinando também a língua, como você falou, um meio de comunicar, de trabalho, cultural ... dessa forma eles se interessariam bem mais. Por que na maioria das vezes o professor fica só na gramática... e aquilo ali eles enjoam.*

P: Pra fechar. Falamos sobre as dificuldades e recompensa, tem alguma ou não?

E: *Recompensa... eu preciso pensar... se tem recompensa. Eu acho assim ... recompensa nenhuma de salário, recompensa... Eu acho que a recompensa é você... quando você... gosta de ser professor, gosta daquela disciplina que você trabalha, e você... quando o aluno reconhece. Quando ele chega lá: 'Oxe professora, gostei dessa aula... Eu consegui entender a aula, consegui desenvolver, fiz isso', e aí mostra aquele interesse e mostra que você... que o que você passou ele conseguiu aprender aquilo ali e que foi bom para ele. Acho que a recompensa é essa. Mas em outros termos, não.*

P: E você faz o que você gosta?

E: *Eu faço. Agora eu digo sempre... todo mundo pergunta... você gosta de ensinar, gosta de ser professora? Eu gosto, agora só não gosto de trabalhar o tanto que eu trabalho. Por que a gente trabalha muito. Eu acho que o professor deveria dar a disciplina dele, mas assim, vinte horas tava ótimo. Vinte horas ele conseguiria desenvolver assim muito bem, teria tempo pra arrumar e conseguir material. Mas eu tenho 60 horas... agora é que eu estou de licença, mas eu tenho mais vinte horas na prefeitura. Então a gente trabalha, a gente gosta, mas, a necessidade obriga a gente a trabalhar muito e isso não é bom.*

6) ENTREVISTADA: TATIANA

OBS.: A entrevista se inicia com o esclarecimento sobre a questão respondida no questionário sobre o objetivo da disciplina segundo o ponto de vista da professora.

P: O que você quer dizer com promover a construção de um conhecimento sólido do inglês para toda a vida?

E: *Bem...quando a gente ta dando aula para alunos de primeiro e segundo grau de língua inglesa, a gente quer que eles adquiram assim um conhecimento básico dessa língua. Na verdade a nossa intenção não é que eles saiam de lá falando fluentemente essa língua. Mas que ele tenha assim uma base, um conhecimento dele...se ele viajar, que ele possa saber se virar um pouco. Porque na verdade a gente não passa todo esse conhecimento, mesmo eles estudando numa cultura, num local próprio né, do ensino da língua, ele não sai de lá tão bem. Então fica até difícil pra gente, professor é...querer que este aluno saia assim falando fluentemente essa língua. Na verdade a gente trabalha mais o lado da gramática, o lado da leitura, é o que a maioria dos professores faz.*

P: E você visa o vestibular em algum momento? Prepará-los para o vestibular?

E: *A gente, na escola de segundo grau, no terceiro ano, a gente trabalha muito textos. Assim como o vestibular, só cai textos. E a gente tá fazendo isso.*

P: Você costuma planejar sua disciplina antes do ano letivo?

E: *Sim. A gente planeja toda a grade curricular, só que vai depender também do...como é que é a turma. Porque às vezes a turma não acompanha, aí a gente tem que voltar alguns assuntos, às vezes não dá tempo de dar todo o conteúdo por conta da sala. E também acontece o contrário, tem sala que desenvolve assim, numa fluidez incrível. A gente termina ultrapassando os assuntos.*

P: Este planejamento é feito individualmente ou você se reúne com outros professores de inglês, com a coordenação? Quem mais participa do planejamento?

E: *A gente se reúne com todos os professores, da escola, é feito um...planejamento pros três turnos, manhã tarde e noite, é...eu trabalho no vespertino com mais duas colegas e a gente organiza as nossas aulas pra que não diferencie uma da outra.*

P: E qual é a participação da coordenação?

E: *olha, a coordenação, ela na verdade ela...a exigência dela é que nós entreguemos todo o planejamento. Mas participação mesmo pra influenciar né, questão do conteúdo, questão de como a gente, a dinâmica na sala de aula. Isso aí ela não tem uma participação direta. Porque ela é professora de português, ela ta atualmente fazendo um curso de inglês na Unime pra...até pra melhorar isso, essa parte da coordenação da língua inglesa.*

P: Com qual frequência você e os demais professores se reúnem para falar sobre planejamento ou sobre atividades bem sucedidas, mal sucedidas, pra vocês “trocarem figurinhas”?

E: *Nós temos um A.C. semanalmente e é uma exigência da diretora. São quatro horas de A.C. toda semana nós nos reunimos, todos os professores.*

P: Mas especificamente com os professores de inglês pra vocês discutiram assuntos específicos da disciplina de vocês? Você tem este tempo, este momento do inglês?

E: *Olha, quando a gente se reúne, a gente se reúne assim, a coordenação de linguagem. A gente aborda vários assuntos, mas eu e as duas outras professoras de inglês da tarde, a gente fica à vontade pra a gente discutir o que a gente quiser.*

P: Vocês aproveitam este momento pra fazer discussão da disciplina de vocês, é isso?

E: *Exatamente isso. Agora, a questão...porque professora ensina terceiro ano...segundo e terceiro ano. Eu ensino o primeiro e segundo. Tem uma professora que ensina o primeiro. Aí geralmente mesmo a gente querendo fazer tudo semelhante uma à outra, mas sempre tem um professor que quer as coisas diferente, quer ao modo dele. E acontece isso na escola. Só que agora tem um professor novo, e ela é até um bom professor.*

P: Então é...você disse que vocês se reúnem os professores da primeira, segunda e terceira séries. Agora, então você tem o cuidado de, por exemplo, de dar seqüência no primeiro pro segundo, do segundo pro terceiro e a mesma coisa na questão das atividades? Você disse que tem professor que faz do modo dele. Mas ainda sim tem a seqüência lógica de conteúdo, de atividades, de estratégias?

E: *Ele muda as estratégias, mas acontece que o conteúdo, ele tem que seguir o conteúdo porque quando a gente faz o planejamento, nós fazemos o planejamento da primeira série, da segunda e da terceira, então ele tem que seguir o conteúdo. Mesmo que às vezes ele...não dê tempo de ele dar todo o assunto da primeira unidade ou então ele passa a frente, ou então ele modifique o...a seqüência, mas ele tem que cumprir.*

P: Qual é o critério da seleção deste conteúdo que vocês selecionam? Qual é o critério?

E: *Olhe...a gente já vinha seguindo o é...alguns livros. A gente vai olhando quais os assuntos é...mais interessantes e aí a gente cria esses conteúdos e na medida que os anos vão passando, no caso, o ano passado nós trabalhamos alguns conteúdos que não fluiu bem, os meninos não conseguiram aprender, era muita gramática. Então nesse ano nós modificamos.*

P: E que modificações foram estas?

E: *A gente colocou é...mais textos. Na verdade assim, mais...textos trabalhando textos antes de trabalhar a gramática pra ver se isso aí se torne mais interessante, mais atrativo pra eles.*

P: E qual está sendo o resultado?

E: *Umás turmas...é interessante que umas turmas, elas se destacam, elas gostam. Porque tem alunos que gostam da língua e parece que até juntaram assim, porque tem uma turma lá, o primeiro J juntou assim...que todo mundo participa da aula. Eles conseguem aprender, a gente sente essa aprendizagem. Agora tem turma mais muitos alunos que vem de outros colégios da...no caso, essa turma de primeiro ano, tem alunos que vem de colégios que não viram muito inglês não viu, o professor só ficava naquela questão da gramática, do “verb to be” e isso aí deixa os meninos desestimulados.*

P: Então, de certa forma, os alunos influenciam no seu planejamento, não é?

E: *Com certeza. À medida que ele vai mostrando interesse e a gente vai desenvolvendo o assunto, às vezes a gente até ultrapassa o que a gente quer dar.*

P: Quais são as maiores dificuldades que você encontra na sua prática pedagógica?

E: *É...os alunos...é...o desinteresse, a desmotivação deles, de ver assim “-Professora, eu nunca vi inglês. Ah professora, se eu não sei português, imagina inglês.-”. Essa dificuldade que eles tem. Em casa, não ter...é...não ter suporte, os pais não se ligam nesse aspecto aí de aprender uma segunda língua, não é interessante. Não é importante pra eles. Aí quando tem alguns alunos que acham que isso é importante, aí eles ficam buscando aprender mais, “-Professora, essa música, como é que eu traduzo isso aqui?-. Fica buscando...é...essa vontade de aprender mais.*

P: E você percebe, você disse que a família não dá suporte, mas você percebe vê a questão de alguns pelo menos familiares dar um suporte, estar incentivando o filho ou a filha à aula, e você vê é...se isso acontece, você vê algum resultado positivo nesta questão?

E: *Ah sim, com certeza. Aqueles pais que estudam, que...ou mesmo que tem um emprego...um bom emprego. Eles influenciam muito nesta questão. Porque passa pro filho a necessidade de ter o conhecimento de uma língua, de saber...de querer desenvolver e aprender verdadeiramente o que é visto em sala de aula, não só numa língua...em mais uma língua, mas em todas as disciplinas. Porque ele vê a importância do estudo, ele vê que quando ele é capaz na escola, ele vai conseguir uma profissão...vai ser melhor pra ele.*

P: E estas dificuldades, você encara como desafio ou empecilho para a sua prática?

E: *Olha, é um desafio e um empecilho ao mesmo tempo. (riso). Porque é um desafio, porque eu vou ter que...é...melhorar a minha prática. E é um empecilho porque a gente fica às vezes a gente fica assim, desestimulada. Isso aí faz com que a gente assim, “-Meu Deus do céu, eu vou mudar de profissão.-”. (risos).*

P: Mas há recompensa na sua...na profissão que você escolheu?

E: *Ah...eu já trabalho no magistério já...a muito tempo. E o interessante é que toda a vez que eu busco outra coisa, outro concurso, eu não me empenho assim o bastante. Porque eu não consigo passar, né. Se eu me empenhasse mais...eu acho que eu tipo de fato se eu quisesse mesmo mudar, eu acho que eu já teria mudado.*

P: Como você avalia a sua prática ou reflete sobre ela? Como você se vê como professora?

E: *Eu...a cada ano eu fico querendo...melhorar né...a gente quer ta sempre...aprimorar mais, estudar mais. Eu acho que eu não estou estudando o suficiente. Tenho que...buscar essa, aprimorar mais.*

P: Você tem algum conhecimento sobre o ensino reflexivo, já fez alguma leitura, participou de curso.

E: *Já participei de um curso na Unime com a professora Marta e a outra, como é que se chama ela?*

P: Ivana.

E: *Ivana, é. E foi bem interessante, inclusive é...quando eu falei pra ela esta questão aí, de ter mais esses cursos, de promover mais esses cursos. Principalmente professores...do estado, da prefeitura de Lauro de Freitas porque com isso, essa prática toda vai melhorar, nós vamos nos aprimorar, os professores vão ver técnicas que vai aprender mais sobre uma língua, sobre uma forma mais fácil de transmitir o conhecimento dessa língua e seria assim de fundamental importância se tivesse mais cursos oferecidos nessa área.*

7) ENTREVISTADA: ANITA

OBS.: A entrevista se inicia com o esclarecimento sobre a questão respondida no questionário sobre o objetivo da disciplina segundo o ponto de vista da professora.

P: O que você quer dizer com construir um conhecimento sólido pra toda a vida?

E: *Quero dizer que eu tento dar minhas aulas para que o aluno leve consigo para as séries posteriores aquele conhecimento que foi adquirido na série que ele está atualmente. Então se falando neste sentido, que seja algo que não vá cair no esquecimento, mas que no ano seguinte ele possa utilizar o conhecimento dele para avançar. Sempre avançar.*

P: E você planeja sua disciplina antes do ano começar?

E: *Pra ser sincera, às vezes sim, às vezes não. Depende um pouco da minha motivação. Às vezes quando eu estou de férias, a uma certa altura...sinto falta. Algumas idéias vem à minha cabeça e então eu me sinto super motivada e aí eu começo a pensar realmente o que é que eu vou oferecer para os meus alunos no ano letivo. E às vezes isso não acontece. Eu planejo quando já começou, mais ou menos assim o grupo, vejo as necessidades, porque nas primeiras aulas eu procuro saber que tipo de contato ele teve com a língua, onde estudou, quais os conteúdos que eles já viram, mais ou menos assim.*

P: O planejamento é feito individualmente ou com os demais professores de inglês?

E: *O planejamento é feito individualmente porque eu tenho pouco contato com o professor, por exemplo, na escola a coordenação não disponibiliza, não proporciona a união dos professores; até por questão do horário. Porque eu ensino na terça e na sexta e a outra professora na quarta e na sexta-feira, então dificilmente a gente se encontra.*

P: E não tem uma reunião de coordenação? Uma reunião que a escola prepare para que isto seja feito?

E: *A escola não prioriza e nem proporciona este encontro porque a coordenação não é feita por área. Talvez se as coordenações fossem feitas por área, seria mais fácil. No dia meu do AC, coincidissem com o dia do AC da professora de inglês, aí sim daria para que a gente sentasse e pensasse em alguma coisa. Quando a gente conversa é no horário do intervalo. “- Olha, eu estou pensando nisso e isso e isso, o que você acha?-. Trocamos figurinhas nesse sentido.*

P: E você costuma fazer modificações no seu plano ou você usa o mesmo plano para a mesma série?

E: *Às vezes eu faço modificações. É como eu disse anteriormente, eu procuro sentir o grupo. Às vezes eu tento trabalhar com livros didáticos, adotar, então eu fico com aquele livro. Quando eu percebo que a turma não vai realmente se empenhar pra comprar o livro, então eu tenho que mudar e fazer modificação no meu plano porque eu me baseio pelo livro. A partir do momento em que nem todos tem o livro, eu não posso estar seguindo o conteúdo naquela forma.*

P: E como você viabiliza esta questão do livro? Como você combina isto com os alunos em relação à série que a gente observou?

E: *Sim... eu tento "vender meu peixe". Falo para eles que no aprendizado da língua inglesa é interessante que a gente tenha material visual, que a gente tenha também material auditivo, o que geralmente os livros vem com CD, apesar de eu não usar muito...em CD. Mas assim, eu tento mostrar pra eles de todas as formas como é bom a gente ter um livro. O tempo que a gente perde copiando no quadro, com o livro a gente já ganha esse tempo, na explicação, na execução da tarefa, na correção...tudo isso. E também na questão do colorido que eu acho que seduz muito mais do que apenas aquela aula expositiva lá...na lousa e eles copiando no caderno. Isto não me seduz, como aluna não me seduziria. Eu tento assim, mostrar que é super válido. A gente tem um material.*

P: E...a família tem participação nesse sentido. Qual é a participação da família nesta questão e na questão do planejamento, na...no suporte ao filho pra trazer material. Como é que você vê a participação da família e do próprio aluno no seu planejamento?

E: *O que eu percebo é que é...os alunos, eles estão desmotivados no sentido geral. Eu não vejo isso somente com a minha disciplina. Então assim, eles não tem a noção de compromisso, de responsabilidade. Então não se falta aula, não traz o material, ou não trazem material...então assim, fica por isso mesmo. A preocupação desse aluno com relação ao material que foi pedido, solicitado, é quando chega a questão da nota. A primeira coisa que ele pergunta é sobre nota. "- É pra nota? Se eu trouxer vai ter nota? Quanto vale?-.". Então ele tá mais preocupado com relação a se ele vai ser beneficiado com uma nota. Se ele trouxer esse material ou não. A família...é...pela própria clientela que a gente tem, são familiares que são assim totalmente ausentes. Mas nas reunião de pais eu sempre tento mostrar pra eles a importância do aprendizado da língua inglesa. Trago a minha própria história, uma aluna de escola pública, de família pobre, que estudei, e que hoje eu sou professora de inglês. Que o fato de nós estarmos em uma escola pública não significa que as nossas possibilidades de lá na frente de conseguirmos um bom emprego, de avançar, de crescer mesmo. Isso não é nenhum empecilho. Então eu mostro pra eles que assim...que hoje, com a globalização, com todas as transformações que o mundo vem passando, que o aprendizado da língua inglesa é importante. Então eu sinto que quando eles chegam aqui e encontram uma professora que tem uma história de vida muito parecida com a deles, que deu certo "-óí...professora de inglês, e tal...-". Então eu sinto que a família fica um pouco mais estimulada e aí "- Não pró, pode deixar que eu vou comprar o livro.-". E assim, eu sei que não é certo, mas eu digo pros alunos, "-Se não tem condição para comprar o livro, tirem cópia. O importante é que vocês tenham este material para que vocês acompanhem-".*

P: E a maioria colabora nesse sentido? De ter o material?

E: *Nem sempre a maioria. Bem menos do que a maioria compra. Eles preferem gastar em roupa, num tênis caro, mas eles não vêem, é... eles não vêem isso como uma necessidade também, como um investimento. Eles não vêem comprar um livro de inglês, não sei se é porque eles recebem de graça das outras disciplinas e assim: comprar livro de inglês pra que?*

P: E eles recebem livros de graça das outras disciplinas. E o de inglês, não é? Não é cedido este livro gratuitamente pra eles?

E: *Não. O governo federal, ele manda os livros das demais disciplinas, porém o livro da disciplina inglesa, o governo não oferece livros. Atualmente, com fluxo, que é uma nova*

modalidade de ensino, que os alunos tem livros de inglês. Mas no ensino regular, o governo não disponibiliza.

P: Vamos falar na questão do planejamento. Há uma coerência entre os professores das séries anteriores e posteriores às que você dá, no sentido de dar uma continuidade na programação, no conteúdo, na questão da coerência das estratégias utilizadas, ou questões assim?

E: *A partir do momento em que a gente não senta pra trocar idéia, a gente não sabe, na verdade, o que é que esses alunos fizeram no ano anterior. Geralmente quando a gente apresenta um conteúdo, “-Ah...nunca vi isso!-“, ou então, “-Ah, minha professora só trabalhava com vocabulário: Dia da semana, objeto da classe”, mas a parte a gramática um pouco, fica muito aquém. A questão das estratégias de leitura, também. Então a gente tem sempre que fazer esse caminho de volta. É obvio que a gente...todo inicio de aula a gente tem que fazer todo o caminho de volta, mas eu percebo que durante o ano letivo, a gente tem que sempre estar fazendo esse caminho de volta. Porque determinado conteúdo ficou pra traz.*

P: Como é que você encara, é... quais são as maiores dificuldades; você já comentou algumas, a falta de material, a falta de interesse dos alunos, também com relação a falta de apoio da família, a falta de apoio pedagógico. Além disso, dentro da sala de aula, você tem alguma dificuldade que te impede a sua pratica pedagógica?

E: *Basicamente só essas coisas mesmo. A falta de motivação.*

P: Sua ou dos alunos?

E: *Dos alunos. E...da minha parte também. Porque a partir do momento em que você está em sua casa, você senta, mesmo que você não registre um planejamento, você mentaliza uma aula. Planeja mentalmente uma aula. Se é que isso é possível né...assim...planeje como é, vou fazer isso e isso e isso, e chega na hora “H”, conversa com o aluno não ta nem aí, - “Pra que eu quero isso aí? Pra que eu quero inglês? Eu sou brasileiro! Porque eu falo brasileiro. Pra que eu quero inglês? Ah... eu nunca viajei... tal... -“. Então essas coisas todas acabam desmotivando o professor. A gente já não tem o apoio de quem deveria. E a gente tenta fazer com que eles percebam esta necessidade de aprender. A gente sabe que o que a gente aprende aqui é muito pouco diante do que eles realmente deveriam ter acesso. Mesmo neste pouco eles não sabem valorizar. Eu sei que também o papel do professor é importante demais, mas...é que se você se mostra motivado, conseqüentemente o seu aluno também vai se mostrar motivado. Mas às vezes é muito difícil. Porque você conta com várias coisas contra você. É pra você ainda manter aquele gás, manter o ânimo. É difícil, mas...a gente ainda consegue o resultado com um, dois ou três alunos.*

P: E seriam essas. alguma recompensa, além dessa, teria mais alguma?

E: *Com certeza. A minha maior recompensa, assim, porque pra mim não vale a quantidade, pra mim vale a qualidade. Pra mim uma turma com vinte e poucos alunos, trinta e poucos alunos, se eu tiver um ou dois que correspondam às minhas expectativas, pra mim eu já estou satisfeita. Quando eu percebo que ele afasta a cadeira daquele colega que está conversando, ou que ele chega na minha mesa “-Pô prózinha, não entendi isso aqui, me explica aqui. -“. Pra mim, a recompensa maior é essa. Não é nem a questão da nota em si, mas esse interesse que ele tem de chegar, de querer tirar duvida. De querer sempre estar mostrando pra mim assim “-A galera tá aí e não tá querendo saber de nada, mas eu quero aprender. -“. Eu sempre digo pra eles: se dois ou três estiverem realmente interessados, pode ter certeza que eu vou dar a minha aula de qualidade, como se fosse para os trinta.*

P: Como é que você avalia sua prática pedagógica? Como você se vê na profissão professora de inglês na escola pública? Como você se avalia?

E: *Me avalio da seguinte forma. Eu gosto mais de refletir e ver se realmente eu estou dando aquilo tudo o que eu deveria dar. Eu não vejo assim, no processo de mudança estar se experimentando novas metodologias, estar realmente... arriscando eu percebo que há até um medo de se arriscar, porque a turma às vezes é grande, porque o tempo não dá. Então eu acho que às vezes acho que até eu acabo me escondendo atrás dessas dificuldades que eu tenho pra não ousar mais.*

P: Você conhece algo da teoria do ensino reflexivo?

E: *Já ouvi falar, mas neste momento...da teoria da pratica reflexiva...Assim, quando eu ouço a palavra reflexão, eu faço minha reflexão todas as noites. Eu atingi meus objetivos?...Eu realmente passei o meu conteúdo? Eu socializei os meus conteúdos da forma mais adequada? Será que eu atingi realmente meus objetivos durante a aula? Será que o que eu estou ensinando está fazendo sentido para os alunos? Em que é que eu devo mudar? Por exemplo, quando eu estou dando aula de gramática, eu gosto muito de utilizar nomes de celebridades, que eu acho que isso faz sentido pra eles. Tenho sido sempre atenta ao que ta acontecendo pra sempre estar usando como evento mesmo, usando a língua para exemplificar acontecimentos, ou estar falando sobre alguma celebridade. Então eu sempre paro pra refletir. Como é que eu posso atingir meus objetivos? Se esses objetivos estão sendo atingidos. O que é que eu posso fazer para melhorar. Mesmo assim refletindo e não fazendo... por causa das dificuldades. Mas eu sempre paro e sempre reflito e pergunto pra mim mesma: será que eu estou sendo um a boa profissional? Será que eu estou fazendo sentido para os meus alunos? Que as minhas aulas estão fazendo sentido pra eles? Então eu vejo a questão da reflexão por esse sentido. Eu sei que tem a questão teórica. Tem todo um estudo teórico. Mas a minha reflexão é muito em cima disso.*

8) ENTREVISTADA: MÁRCIA

P: Qual é o seu objetivo quando você planeja a sua disciplina?

E: *Eu penso em duas coisas. Que primeiro, que eles (os alunos) entendam o conteúdo, a gramática e que eles saibam usar em outras situações que possam aparecer, e a outra preocupação é que tenham uma formação como seres humanos de bom caráter. Então pode não ser da minha alçada, mas eu acho importante levar pra eles material de pesquisa, que eu possa orientar a eles, pensar, refletir sobre como é que eles são como seres humanos, como eles estão agindo, perceber como é à sua volta, o que é que está acontecendo (?). As duas coisas que eu levo e conta principalmente quando eu planejo minhas aulas, é isso.*

P: E você sempre faz a relação entre o inglês e esses objetivos? É isso?

E: *É...eu tento, dentro do programa, levar textos, músicas, quadro de artistas; coisas relacionadas ao conteúdo gramatical.*

P: Você planeja a sua disciplina antes do ano letivo?

E: *Planejo. Pelo menos o anual. Não a parte que eu vou trabalhar durante a semana não. Mas o conteúdo, os objetivos gerais, do ano, quais os sistemas que eu vou trabalhar, antes de começar o ano, eu planejo.*

P: Isto é feito com os demais professores das disciplinas dos anos anteriores e dos anos posteriores ou é feito individualmente?

E: *Eu faço o meu individualmente e quando tem a semana pedagógica, que é uma reunião de todos os professores, eu tento arrumar o meu como está sendo arrumado para a escola. Então algumas coisas que eu tinha planejado pro início do ano, às vezes eu deixo pro final, aí eu só faço um remanejamento, mas eu deixo pré-pronto.*

P: E essa reunião pedagógica, qual é a frequência que ela acontece?

E: *Com todos os professores só uma vez durante o ano. Antes de começar as aulas.*

P: E você e os demais professores de inglês da escola costumam se reunir para falar sobre planejamento ou não?

E: *No ano passado a gente tinha reuniões com os professores da minha escola, e de outra escola, porque na verdade só tem eu de inglês na escola e tem uma professora pra complementar o horário. Pegar turmas que não dá pra eu pegar. Então só tem eu. Então a sétima série, oitava, só tem eu como professora. Não tem quem como...mas este ano não tem mais... estas reuniões que a gente tinha era pra trocar idéias, atividades. Mas esse ano não tem mais não, não aconteceu ainda.*

P: As decisões sobre a questão das atividades, conteúdo, metodologia, estratégias que você utiliza nas aulas, geralmente são decisões que você toma sozinha ou em conjunto com os demais professores de inglês?

E: *Com o que eu tenho na escola, eu faço a seleção do conteúdo, da metodologia sozinha. Agora como tema eu trabalho junto com o professor, de ciências ou de artes, aí a gente faz trabalhos em conjunto. Mas assim, temático. Não tem a ver com a parte de conteúdo programático não.*

P: Você da aula de quinta a oitava, você é a única professora de inglês da escola?

E: *É, só tem eu como professora de inglês. Agora como eu tenho algumas turmas que eu não consigo cobrir, porque são poucas, aí vem uma professora de outra escola pra complementar o horário. Mas a maioria das turmas são minhas.*

P: Então essa questão da coerência entre um ano e outro, dando continuidade ao conteúdo, às estratégias que você usa, então você tem esta questão no planejamento, você mantém esta coerência no planejamento?

E: *Eu tento fazer uma seqüência da seguinte forma; eu pego o livro didático e olho mais ou menos, ou às vezes quem foi aluno meu de quinta série vai ser aluno meu de sexta, daí não tem problema. E se foi aluno de outra professora, eu pego o planejamento do ano anterior e dou uma olhada. Aí eu sei que...mais ou menos, eu planejo mais ou menos em cima disso.*

P: No que os alunos influenciam no seu planejamento em termos de conseguir material ou até mesmo no perfil do aluno? Eles interferem no seu planejamento de alguma forma?

E: *Eles trazem músicas que eles gostam, vídeos. Aí eles trazem e eu preparo a aula em cima do material que eles trouxeram e eles ajudam desta forma. Com músicas, com vídeos, com coisas que eles gostam. Aí eles trazem e eu preparo a aula.*

P: Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na sua prática pedagógica dentro da sala de aula? Quais são as dificuldades de sua prática?

E: *É a indisciplina, eles são agressivos, não são interessados, apesar de eu tentar fazer uma aula diversificada, a sala é muito cheia e eles são muito agressivos. Eu ainda não consegui lidar com eles, mas esta é a realidade deles e eu estou me adaptando ainda. Estou tentando.*

P: E você tem idéia de onde vem esta agressividade deles? Qual é o motivo da agressividade?

E: *É o ambiente que eles tem na rua. A família também não dá um apoio... apoiar assim, quer dizer... estudem bastante, que eles estudando eles vão ter uma vida melhor, vão conseguir um trabalho legal. A família não interfere muito. Geralmente se você não for de manhã você for à tarde. Passar a tarde pelas ruas. Eles estão nas ruas, sem fazer nada, aprendendo o que não deve. A escola está aí só pra passar um período do dia ou pra merendar, pra comer alguma coisa. Mas estudo mesmo, pouquíssimos. Aqueles que tem família mesmo são poucos. Aí estes a gente consegue fazer um bom trabalho, mas a maioria não.*

P: Então você relaciona a responsabilidade da criança com a participação da família. É isso?

E: *É... basicamente é isso. Porque eu vejo, a escola é bem estruturada, tem o mínimo que a gente consegue trabalhar. Não tem tudo o que a gente deseja, mas a gente consegue trabalhar, os professores são bem preparados, os professores das escolas que eu ensino. Mas a clientela é que não ajuda realmente. Eles são agressivos, não tem respeito. Por mais que a gente tente, a gente não tá obtendo respostas. Tá tentando né...*

P: E há alguma recompensa no seu trabalho?

E: *Algumas vezes sim. Tem alunos que...é...me emocionam, assim... às vezes agradecem, aqueles que tem família, são poucos, agradecem e chegam a verbalizar isso pra gente. E eles estão se esforçando, mesmo que tenha tantos alunos que não estão se interessando, estes que se interessam, eles vem, chegam até a te dar um beijo, com carinho, fala obrigado. E tem uns...esses que a gente não consegue atingir diretamente, a gente consegue ver que alguma coisa tocou ... mas...aí eu acho que a recompensa vem disso... dessas migalhas...*

P: Como você reflete sobre sua prática pedagógica? Como você se avalia como professora de inglês?

E: *Eu acho que eu sou uma professora esforçada, eu procuro dar o melhor. Mas eu ainda não consegui lidar com essa realidade dos alunos. Eu tenho boa vontade, eu tenho algumas idéias pra poder por em prática, mas a parte teórica, o planejamento é bonitinho... mas quando eu vou por em prática eu tenho aquele choque porque eu vejo que eu estava esperando. Mas quando eu olho o planejamento eu digo, “-Eu sou uma boa professora-“ mas quando eu vou aplicar às vezes eu não me acho tão boa assim. Eu estou precisando ver uma forma de atingir eles mais profundamente.*

P: Você conhece a teoria do ensino reflexivo? O que você conhece sobre ela? Você já leu alguma coisa?

E: *Eu já li alguma coisa, mas eu não saberia definir não...*

9) ENTREVISTADA: SOLANGE

OBS.: A entrevista se inicia com o esclarecimento sobre a questão respondida no questionário sobre o objetivo da disciplina segundo o ponto de vista da professora.

P: O que você quer dizer com ampliar a noção de mundo do aluno?

E: *Eu acho que é fazer o aluno conhecer, principalmente o nosso aluno que é um aluno daqui do nordeste de Amaralina, que muitas vezes pouco sai desse bairro, que não tem muita noção do que é a própria cidade de Salvador, muito menos a Bahia, nem o Brasil e o mundo lá fora. Então é mostrar pra ele um pouquinho que o mundo não é só o nordeste de Amaralina de manhã, de tarde e de noite. Tem outras coisas, coisas boas pra a gente aprender, coisas curiosas pra a gente saber, coisas que estão acontecendo a todo o momento e que a gente não pode ficar de fora. Então eu tenho essa preocupação de estar passando pra ele essa realidade maior, que eu acho que às vezes ele não tem muita noção disso. Através dos textos, através de filme e qualquer coisa que eu possa trazer pra a gente daí, então, desenvolver um trabalho.*

P: Você planeja a sua disciplina antes do ano começar? Antes do ano letivo?

E: *No começo do ano né...sempre que a gente vai (?) você vai fazer uma pergunta eu acho sobre reunião, nós temos reuniões ou semanais ou quinzenais e elas realmente existem. No meu caso ela é dia de terça feira pela manhã. E nessas reuniões a gente discute o que é que a gente vai fazer na unidade. Então por exemplo, na segunda unidade agora, nos trabalhamos no projeto do meio ambiente. Então todos os textos, todo o vocabulário que a gente tá trabalhando, toda a estrutura gramatical está sendo em cima disso. A gente começa com o vocabulário sobre a natureza, sobre as questões dos acidentes da natureza e depois a gente entra em textos sobre a natureza em si, o arco íris, o Projeto Tamar, tudo em inglês, sobre reciclagem de lixo. A gente vai catando o que a gente acha na internet, nos livros, que tenham a ver com o nosso conteúdo. Então a gente planeja um assunto da unidade dentro disso, do projeto da escola e o projeto agora é meio ambiente. Toda vez na segunda unidade o projeto dessa escola é o meio ambiente, isso já está certo. E aí a gente vai definir por turma o que é prioridade, então, por exemplo, como eu sou madrinha da sexta série a prioridade deles vai ser os acidentes da natureza nos Estados Unidos. Os furacões, “twisters”, é...os terremotos na Califórnia, então a gente vai dar esse enfoque entendeu? Agora claro que nesse caso aí, essas últimas pesquisas são feitas em língua portuguesa mesmo. A gente trabalha todo o vocabulário primeiro, as estruturas básicas: “the sun is shining, present continuous, the wind is blowing, it’s hot today,” as estações do ano, aqui, lá e tal. Mas depois, e aí a gente trabalha o texto do Projeto Tamar, que é mais simples, que a gente trabalha o texto do arco íris, que é um texto também simples em inglês e depois a gente vai fazer a pesquisa em português das coisas mais complexas, as que a gente fica com maior dificuldade.*

P: Você disse “a gente”, esse “a gente” são os professores e a coordenação e os professores também de inglês e das demais disciplinas?

E: *Os professores e a coordenação. A reunião acontece junto com os professores de inglês e português, no meu caso que é na área de comunicação né, junto com a coordenadora que é*

Sandra, e que ta lá no outro prédio, mas a reunião é lá. Que aqui tudo é uma escola só. E aí a gente vai dando o enfoque pela série né. Na verdade é uma dificuldade porque eu tenho de quinta ao segundo ano, isso aí variando pelo matutino e o noturno. Mas a gente tenta fazer alguma coisa. Uns professores são mais abertos pra você discutir, trocar idéia, fazer alguma coisa em conjunto, outros não são tanto, mas terminam participando de alguma forma. De uma forma geral sim.

P: Então vocês procuram sempre ter esta coerência da série anterior com a série seguinte em termos de conteúdo, de nível gramatical e tudo mais?

E: *A gente tenta fazer o trabalho, é...por exemplo, Fulano que ta na área do inglês junto comigo, ele é muito assim, a gente conversa muito, quando eu estou no Poli (Polivalente de Amarelina), a professora de lá, a gente conversa muito, - Você fez isso no ano passado? Como foi que você trabalhou isso?- pra você ter certeza que aquele material foi realmente cumprido. Muitas vezes nem tudo o que a gente pensa, a gente dá pra fazer, mas existe assim uma noção. Existe uma noção básica também do que é dado na quinta série, na sexta de uma forma geral. Então, quinta série a gente sabe que vai trabalhar todo aquele vocabulário de meses do ano, é...objetos pessoais, animais, profissões, sempre dá um enfoque no “verb to be” não trabalhando gramática especificamente, mas a gente termina envolvendo frases que tem a ver com isso. Na sexta série já entra o “present continuous” né, às vezes já entra um pouco também do futuro com o “going to”. Então a gente estabelece assim uns parâmetros pra não ficar muito assim, por exemplo, você vai trabalhar na sexta série, não tem o menor sentido, né?. e daí divide assim de alguma forma coerente.*

P: E os alunos influenciam no planejamento?

E: *Às vezes sim. Normalmente sim, porque quando a gente passa pra eles, por exemplo, agora eu estava conversando com sexta série, -Professora, você é madrinha da gente né?- e eu digo: -É.E eu pensei, junto com a coordenação de a gente tratar este enfoque. O que é que vocês acham?- -Ah professora, ta, mas eu-, aí teve uma que disse: - Eu não gosto de trabalhar com essas coisa não porque vai falar de morte.- Mas a gente não vai trabalhar a morte. Vai trabalhar a frequência com que esses fenômenos ocorrem, o que é que causa, entendeu, porque que causa, porque existem estes fenômenos e quais são as conseqüências, e tal, mas a gente não vai trabalhar especificamente com as vítimas não. Pode ficar despreocupada. Mas de uma certa forma sim, quando eles pedem: - Professora, uma musica tal, um texto tal.- ou então quando a gente já está dentro de um enfoque qualquer e ele sugere alguma coisa a mais. Às vezes a gente (?) pra atender.*

P: E a família tem alguma participação no seu trabalho?

E: *Ah, eu acho muito pouca. Tem algumas mães que de vez em quando vem aqui, mas mais pra saber da nota, o trabalho em si... Só quando a gente faz alguma feira que tenho poucas mães que vem participar e manda alguma coisa pra colaborar, numa forma geral não.*

P: E como é que você vê as dificuldades que você enfrenta na sala de aula? Você tem estas dificuldades? Quais são? Tem dificuldades, em primeiro lugar?

E: *Com certeza. A gente tem dificuldades na escola pública em relação a tantas coisas né. Em relação, por exemplo, a material, uns (alunos) mesmo não têm livro, aí você pede um texto, aí a xerox tá quebrada, ou então não tem papel, aí pega o texto e digita o texto em papel contínuo, perde toda a beleza do texto e vem cheio de erros, perde as gravuras. Enfim, existe uma série de problemas. Aí você quer usar naquele dia um som, mas o som ta rançado numa*

sala que quem tem a chave não tá. Então existe tudo isso, mas a gente vai levando. Tem dias que eu me zango, reclamo, daí no outro dia aparece. Tem dias que eu digo assim: - Ah, eu quero usar isso abc Ah, tá não sei onde. – Não quero nem saber. Eu quero usar, meu trabalho é usar. Eu vou usar. Agora, vocês que estão aí, providenciem porque eu não vou fazer na Então a gente tem que exigir que cada um faça o seu papel certo. Mas até que de uma certa forma eles procuram atender, não deixam muito assim... dentro do possível.

P: E as dificuldades, você vê como empecilho ao seu trabalho ou como desafio?

E: *Eu acho que é como um desafio, porque a gente não pode desistir né. Tem que tentar.*

P: E as recompensas? Há recompensas?

E: *Eu acho que há... Com certeza. Tem muito aluno que dá problema, mas tem bom aluno...*

P: Como você visualiza a resposta do seu aluno pelo seu trabalho? Eu acho que essa é a recompensa, no sentido de você ver. E que respostas você tem destes alunos, no sentido de que, bom...eu consigo ver que meu trabalho obteve resultados...?

E: *Olha, não tem só resposta boa não. Tem resposta ruim também. –A gente não sabe nem português, pra que é que a gente vai estudar inglês?-*

OBS.: A transcrição desta entrevista não foi possível de ser concluída, por problemas ocorridos no gravador, durante a gravação.

10) ENTREVISTADA: ROSA

OBS.: A entrevista se inicia com o esclarecimento sobre a questão respondida no questionário sobre o objetivo da disciplina segundo o ponto de vista da professora.

P: O que é promover uma construção de um conhecimento sólido pra você?

E: *Eu vejo assim, no sentido de...pode ser o mundo todo vive à base de inglês. Desde o “play” do som ao orkut, a internet. Então a construção que eu tenho é justamente sobre isso. Então não é nas grandes coisas. Não é de um aluno sair aqui da escola apto a conversar com prazer, com um inglês falando assim fluentemente, mas que ele possa pelo menos... como é que eu posso dizer... se virar, não passar aperto, falar “-Ah não...eu lembro que a professora falou disso-“. Visando... esse dia a dia mesmo.*

P: Então na sua aula é...você planeja a sua aula pensando nessa questão, neste objetivo maior, é isso?

E: *Além de tentar suprir o que o livro pede, a gente sempre faz o planejamento baseado no livro didático. Então eu pego por base aqueles assuntos mas...não fujo do dia a dia. Eu tento isso também. Que eles consigam, de mil palavras que eles aprendam em inglês, é que eles consigam lembrar pelo menos de cinco pra vida adulta.*

P: E que livro didático vocês usam como base?

E: *Qualquer livro de gramática. O meu mesmo de cabeceira está sendo o...o Star Up...ah me esqueci o nome dela agora...da editora Ática...né...sabe qual é? Mas eu tenho um caderno que eu me baseio que eu acho ele muito legal, até pra aquela linguagem dele, para os meninos, é...dicionários; eu sempre utilizo dicionários, e gramática. Gramática que (?) na faculdade, eu utilizo também.*

P: A sua ênfase é mais na escrita, na fala; no que?

E: *Tudo né. A gente conversa...eu coloco cds com textos pra eles ficarem tentando repetir, falando da mesma forma (?) . O conteúdo do cd tem sim texto. Eu vou colocando texto parte por parte pra fazer tipo um ditado. Eles vão escutando e vão tentando escrever como se fosse um ditado. Outra coisa que eu gosto de fazer assim é...músicas...tipo aquela : -“Sorry...oh..”. É porque, pra eles isso é super novidade. Eu pego essa musica e vou colocando e eles vão escutando e.. “Ah! Falou Sorry!”. E essas coisas assim, eu sempre (?) e somente (?) eu estou colocando umas musicas mais lentinhas assim, que eles não falam tão rápido, para que eles possam aprender nem que seja a primeira estrofe. Eu faço muito isso.*

P: Voltando pra questão planejamento da disciplina. Você planeja a disciplina no início do ano, já assim...pensando o que vocês vão trabalhar o ano inteiro?

E: *Bom...o planejamento a gente faz assim. Não fazendo no início, no inicio mesmo. A gente faz geralmente uma...passa a primeira semana de aula, eu...no caso só tem de inglês só eu e eu mesmo né... Eu faço mais (?). Aí vem assim, na primeira semana faz sondagem. Eu trabalho com vocabulário, eu coloco um monte de palavras em que a gente vai descobrir...aí eu passo...eu coloco as palavras num papel, vou cortando assim, aí eu faço em inglês e português, aí divido em equipes, eu faço grupos, aí eu dou aquele...uma quantidade pra um grupo e tal...com as palavras em inglês e português pra eles colocarem pra a partir daí, eu fazer o planejamento, mas sempre pegando como apoio o livro, tanto que o livro consegue. Eu acho que o livro consegue, ele faz a seqüência assim legal de matérias de uma série pra outra, então como se (?) no ano passado, se eu continuando assim, aí fica mais fácil.*

P: E este planejamento, você tem conhecimento do que foi dado antes por outros professores na série anterior? Ou o outro professor da série seguinte participa deste planejamento no sentido de que vocês terem uma coesão entre as séries?

E: *Não participa. Até porque, no ano passado, quem ‘tava’ aqui era uma professora que era do (substituta) e ela teve que sair porque chegou o outro professor, então a gente não teve mais contato...e acontece muito isso. E esse conhecimento prévio eu faço isso com os meus alunos, porque de quarenta, pelo menos dois lembram, -“Ah...realmente, a gente viu isso no ano passado-“. Então partindo dessas afirmações deles eu vou fazendo o planejamento. Mas eu já cheguei numa turma de sétima série em que eu trabalhei o assunto todo da sexta, na primeira unidade, pra que eu conseguisse entrar com o meu planejamento porque eles estavam totalmente desligados.*

P: Então as atividades que foram dadas, as estratégias que o outro professor deu, este “feedback” da série anterior, você não tem do professor?

E: *Do professor não. Não sei se isso é jeito do professor. Não sei se ele não goste, eu não sei o que é que acontece, mas como eu geralmente fico com sétimas e oitavas, ano passado, quem foi meu da sétima, está sendo meu da oitava. Então eu já sei o que é que a gente trabalhou, então eu posso falar, “Mas ano passado a gente viu isso, isso, isso e tal...” Mas na sétima,*

em que eu tenho que fazer um outro tipo de trabalho porque eles vieram da sexta e... realmente... não aconteceu essa troca.

P: E no caso em que a sua série está indo para um outro professor, você tem a preocupação de pegar o professor e comentar o que foi dado, como foi dado, dar um resumo? Antes que ele desenvolva o trabalho dele?

E: *Bom...com relação ao Zumbi dos Palmares, fica difícil porque...porque assim, fica difícil não, porque é...eu sou professora das sétimas e oitavas, quem 'ta' comigo na sétima e passa pra oitava, passa pra mim, e quem sai da oitava, vai pra outra escola, porque lá tem segundo grau,. Então fica muito difícil a gente pegar. Muitos vão pra escolas longes então fica muito complicado...*

P: E aqui você tem esta oportunidade, também?

E: *E aqui só tem eu. Então eu pego desde a quinta à oitava, então eu adoro isso, porque minha turma de sexta série agora, eu estou assim... adorando porque eu modelei no passado, né...então eu mesmo estou dando esta oportunidade. Fica legal.*

P: E qual a participação da coordenação neste planejamento? Tipo...pra questão de orientação, ou na disponibilidade de material, ou sugestões? Qual é a participação da coordenação?

E: *Não tô querendo falar mal de ninguém até porque a gente não tem esse direito...é...não tenho nenhum... não coloco à prova a capacidade de ninguém, quem ta ali é claro...tem o seu lugar. Mas você sabe que em escola pública a gente não tem disponibilidade de material pra inglês. É...folha, projetor de folha, o próprio cd do livro, “-Ah pró, não tem, venha em tal lugar, em tal data.-“. A gente só tem essa dificuldade. A coordenadora procura dar o melhor por si. Dar o melhor mesmo. Até na hora de planejar prova, que eu tento, eu mostro o (roteiro) da prova, que eu mostro o rascunho da avaliação. Ela fala: “-Pra mim isso tudo é...eu não entendo nada, vendo o que da pra copiar, e é um (?) que ele tem que tentar, que ele tem que tem que estar raciocinando, ele tem fazer esse tipo de coisa.-“. Aí ela acaba concordando. A gente discute muito sobre isso. Mas no planejamento em si, até por falta de não ser o ideal. Cada professor tem que ter um coordenador na sua área, isso é mais uma quimera, vamos ver se aparece alguém que consiga fazer isso, mas eu acho complicado...*

P: E os alunos e a família destes alunos? Eles participam de alguma forma, eles influenciam quando você seleciona conteúdo, ou mesmo pra ajudar pra conseguir material? Qual a participação do seu aluno e da família desse aluno pra isso?

E: *É complicado. A gente tem muitos pais aqui...pais problemáticos. Eu tenho alunos que são filhos de pais alcoólatras, que são filhos de pais separados, são filhos que a mãe trabalha de oito da manha as sete da noite, trabalha em casa de família. Então é uma realidade que é muito difícil. Eu digo a você: é muito amor. Eu falo por mim. Eu sou professora por amor. Eu acho que desde o ventre da minha mãe eu falava que eu ia ser professora. O trabalho que a gente faz aqui é... muito sacrificante e a gente não tem o apoio dos pais. O pai não vem na escola saber de aluno. O pai, pra vir na escola, tem que ficar ligando, tem que ficar se comunicando...e fica complicado. É triste, mas é a realidade.*

P: Bom... então você falou de varias dificuldades: a falta de participação da família. E a questão do perfil do aluno? Você vê o perfil do aluno como uma dificuldade ou não?

E: *Eu nunca coloco um aluno meu como dificuldade, como empecilho. Eu vou no caso da raposa, a gente tem que cativar, com relação ao pequeno príncipe. Muitas vezes, o aluno chega na escola revoltado porque o pai bateu, porque isso, porque aquilo. E eu nunca olho o meu aluno como meu aluno. Eu olho como ser humano. E eu procuro conquistá-lo mesmo, porque eu faço de tudo pra conquistar meu aluno para ele estar comigo na sala de aula, pra estar participando, pra estar fazendo os meus trabalhos. Se for o caso até coloco no colo...pra dar denço... assim... estou sempre com eles, mesmo.... Só quando chega no extremo, que ele abandona a escola...né...aí fica complicado. Mas até onde eu posso... eu fico com eles.*

P: E qual é a recompensa disso tudo?

E: *A recompensa é como eu tava falando com eles esses dias. É a gente conseguir ver uma pessoa de bem ali. É a gente passar em um local... ‘-Olha ali minha professora’ e vim e abraçar... “-Eu vi uma coisa e me lembrei de você. Uma propaganda, e lembrei da disciplina... Eu ouvi uma música – aquela música que a gente aprendeu lá na escola...” Pra mim a recompensa é essa. É o mínimo possível. O mínimo que eles consigam, pra mim é tudo de bom. Não tem salário que pague isso.*

P: Como é que você reflete sobre a sua prática pedagógica? Como você avalia o seu trabalho como professora de inglês?

E: *Eu acho que ainda poderia ser melhor. Eu nunca digo que eu estou cem por cento. Cinquenta a setenta por cento. Cem por cento também é demais. Mas eu quero estudar mais inglês. Eu não quero ficar só nisso. Eu quero estar sempre atualizada pra estar atualizando cada vez mais os meus alunos. Eu busco muito isso. Estar colocando os meus alunos em nível de atualidade.*

APÊNDICE D – Projeto “Reflexão e planejamento”

UNIME – UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

FEC – FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CURSO – LETRAS

Mini Curso

**REFLEXÃO E PLANEJAMENTO: DESAFIOS E
COMPENSAÇÕES DO PROFESSOR DE INGLÊS DA REDE
PÚBLICA.**

**Proposta de projeto apresentado
à Coordenação do Curso de Letras pela
Professora Marta Helena Longo Simione**

Junho de 2005.

Pesquisa Ação no desenvolvimento da prática reflexiva através do planejamento da ação pedagógica de professores de inglês da rede pública municipal de Lauro de Freitas.

1. Introdução

O ensino do inglês em escolas públicas há muito tem sido palco de discussões a cerca das causas de sua deficiência, e traz entre suas argumentações questões que tentam explicar as dificuldades do ensino e aprendizagem de sucesso. O cenário que se apresenta na maioria das escolas públicas é o da precariedade de infra-estrutura, a descrença na importância do aprendizado do inglês, o desafio de numerosas salas de aulas, entre outras questões. Assim, a atuação do docente neste cenário se torna opaca, uma vez que ele não tende a se sentir fortalecido para desempenhar um trabalho de qualidade que objetive na transformação do quadro atual do ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas. Assim, é bastante comum observarmos a falta da reflexão do docente a partir, muitas vezes, da não delimitação de seus objetivos, e, por conseguinte na execução de uma prática pedagógica planejada de forma inadequada ao seu contexto escolar. Mediante tal problemática, as instituições formadoras de professores tem um papel fundamental no fortalecimento da crença sobre a possibilidade de mudança da atual situação do ensino e aprendizado do inglês nas escolas públicas.

2. Justificativa

A relevância deste projeto está na necessidade da preparação consistente dos alunos de Letras da UNIME para o desempenho da prática docente através de uma formação reflexiva somada à teoria e prática que já constam do currículo da instituição. Este trabalho justifica-se também, pelo aspecto social a que se propõe, já que farão parte dele, além dos alunos de letras da UNIME, professores de inglês da rede pública municipal e estadual de Salvador e Região Metropolitana. Por último, este projeto é de grande importância por fazer parte da pesquisa que vem sendo trabalhada pela professora da UNIME, Marta Helena Longo Simione, sobre o

desenvolvimento da prática reflexiva de professores de inglês, tema de sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal da Bahia.

3. Objetivos

3.1. Pretende-se, através deste trabalho, colaborar com desenvolvimento da prática reflexiva sobre a importância da delimitação dos objetivos e da prática do planejamento adequado à realidade do contexto escolar em que o professor já atua.

3.2. Colaborar com a formação consistente dos alunos de letras da UNIME, no sentido de conscientizá-los sobre a possibilidade de transformação do ensino através de uma pedagogia crítica e reflexiva.

4. Metodologia

A realização deste projeto se dará através de uma pesquisa-ação de um curso elaborado e ministrado pela pesquisadora que acontecerá de 10 de setembro a 08 de outubro de 2005, e um último encontro em 22.10.2005 como descrito a seguir:

4.1. **10/09:** Reflexões sobre a prática atual dos professores:

4.1.1. Compartilhamento da prática de planejamento atual.

4.1.2. Procedimentos para a execução deste planejamento.

4.1.3. Reflexões sobre os sucessos e insucessos desta prática, baseadas nos objetivos delimitados.

4.1.4. Autonomia do professor em sua prática pedagógica.

4.2. **17/09:** Reflexões sobre os objetivos a partir da realidade sócio-cultural em que a prática pedagógica é desenvolvida.

4.2.1. Para que planejar?

4.2.2. Para quem planejar?

4.3.2. O que planejar?

4.3. **24/09:** Reflexões sobre a viabilização do planejamento.

4.3.1. Como planejar?

4.3.1.1. Planejamento X realidade escolar.

(Como utilizar o que a escola oferece)

4.3.1.2. Planejamento X envolvimento do aluno.

(Como o aluno pode colaborar para a viabilização deste planejamento)

4.3.1.3. Planejamento X resultados

(Como os resultados positivos podem colaborar para novos planejamentos)

4.4. **01/10:** Elaboração de planejamento.

4.4.1. Materialização do planejamento da terceira unidade do ano letivo de 2005.

4.5. **08/10:** Conclusão do curso proposto:

4.5.1. Apresentação pelos professores dos resultados da aplicação do planejamento desenvolvido por eles na terceira unidade do ano letivo de 2005.

4.5.2. Apresentação pelos alunos de Letras da UNIME sobre o aprendizado resultante do curso.

5. Viabilização do Trabalho:

Para a viabilização deste projeto será necessário a disponibilização, pela UNIME, dos seguintes itens:

- Local dentro da faculdade para a realização dos encontros;
- Data Show;
- Retro projetor;
- Clip Chart (necessário para que a pesquisadora/professora mantenha as anotações feitas durante o desenvolvimento do curso);
- Cota de 500 cópias xerox para a preparação do material teórico a ser distribuído aos participantes.
- Confecção de certificados de conclusão do curso.
- Auxílio na divulgação.

6. O Docente:

O curso será planejado e ministrado por Marta Helena Longo Simione, professora de inglês dos cursos de extensão e Letras da Unime, formada em Licenciatura em Língua Inglesa

e Literatura Inglesa e Norte Americana pela Universidade Federal do Espírito Santo, especializada no ensino e aprendizado de língua inglesa pela UNIFACS, mestranda em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia.

Lauro de Freitas, 18 de junho de 2005.

Marta Helena Longo Simione.

APÊNDICE E – OFÍCIOS

OFÍCIO

Escola Estadual ALAOR COUTINHO

Praia do Forte - BA

Salvador, 09 de novembro de 2005.

Of. n.º ____/2005

Prezada Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá a professora _____, do ensino fundamental, a qual concorda em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretora da Escola Estadual Alaor Coutinho

Praia do Forte - BA

OFÍCIO

Escola Estadual Hermano Gouveia Neto

Centro – Lauro de Freitas - BA

Salvador, 3 de outubro de 2005.

Of. n.º _____/2005

Prezada Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá a professora _____ do ensino fundamental, a qual concorda em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretora da Escola Estadual Hermano Gouveia Neto

OFÍCIO

Escola Estadual Hermano Gouveia Neto

Centro – Lauro de Freitas - BA

Salvador, 3 de outubro de 2005.

Of. n.º _____/2005

Prezada Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá a professora _____, do ensino fundamental, a qual concorda em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretora da Escola Estadual Hermano Gouveia Neto

OFÍCIO

Colégio Estadual Bartolomeu de Gusmão

Av. Mário Epinghaus, s/n

Centro – Lauro de Freitas - BA

Salvador, 25 de novembro de 2005.

Of. n.º _____/2005

Prezada Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá as professoras _____ e _____ de Almeida, do ensino médio, as quais concordam em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretora do Colégio Estadual Bartolomeu de Gusmão

OFÍCIO

Escola Estadual Núcleo Educacional Goés de Calmon

Praça Almirante Coelho Neto, s/n

Barris – Salvador - BA

Salvador, 3 de outubro de 2005.

Of. n.º ____/2005

Prezado Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá a professora _____, do ensino fundamental, a qual concorda em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretor da Escola Estadual Núcleo Educacional Goés de Calmon

OFÍCIO

Escola Estadual Polivalente de Amaralina

Rua Pará, 221 – Beco da Cultura

Nordeste de Amaralina – Salvador - BA

Salvador, 3 de outubro de 2005.

Of. n.º _____/2005

Prezada Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá as professoras _____ e _____, ambas do ensino fundamental, as quais concordam em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço,

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/Ufba

Diretora Escola Estadual Polivalante Amaralina

OFÍCIO

Escola Estadual Zumbi dos Palmares

Av. Rua Paraíba, 1389 – Bairro Tancredo Neves

Salvador - BA

Salvador, 3 de outubro de 2005.

Of. n.º ____/2005

Prezada Diretora Alba P. Peixoto de Oliveira,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá as professoras _____ e _____ do ensino fundamental, as quais concordam em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretora da Escola Estadual Núcleo Educacional Goés de Calmon

OFÍCIO

Escola Estadual Professora Candolina

Rua Professor Soeiro, s/n

Pau Miúdo – Salvador - BA

Salvador, 3 de outubro de 2005.

Of. n.º _____/2005

Prezada Diretora,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de inglês da rede pública estadual de Salvador e região metropolitana, cujo tema envolve a reflexão crítica e planejamento, venho, por meio deste ofício, solicitar a permissão para a pesquisa de campo em sua escola.

Esta pesquisa envolverá a professora _____, do ensino fundamental, a qual concorda em contribuir com minha pesquisa permitindo-me assistir duas aulas durante a quarta unidade do ano letivo de 2005.

Além da observação das aulas, a coleta de dados se dará, também, através de aplicação de questionário aos alunos das séries observadas.

Atenciosamente,

Marta Helena Longo Simione

Mestranda em Letras e Linguística/UFBA.

Diretora da Escola Estadual Professora Candolina

ANEXO A – PROJETO “AÇÕES POSITIVAS”**Projeto: AÇÕES POSITIVAS****Público alvo:**

Estudantes do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental da Escola Polivalente de Amaralina dos turnos matutino e vespertino.

Justificativa:

O número crescente de violência física, ecológica, psicológica e lingüística no mundo atual e a impossibilidade de dissociação do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da formação de cidadãos com valores positivos bem definidos tornam necessária a realização desse projeto.

Conforme Matos (1996, p. 70), “todo aprendiz tem direito de receber instrução construtiva, positiva” e “toda disciplina escolar contribui positivamente ao desenvolvimento do aluno” e esse projeto é fundamentado nesses princípios e para a sua execução os graduandos devem estar dispostos a tentar transformar a desigualdade existente no cabedal intelectual dos estudantes da rede pública em realidades mais positivas pacíficas e construtivas, através de uma educação formal edificante e dignificante.

Objetivo Geral:

Conscientizar os estudantes da importância de sua colaboração para a promoção da paz.

Objetivos específicos:

- a. Estimular a cooperação e o respeito entre os aprendizes e os professores;
- b. Propiciar o senso crítico;
- c. Desenvolver e elevar a auto-estima dos aprendizes;
- d. Incentivar o exercício da responsabilidade;
- e. Mostrar ao estudante a importância das atitudes positivas para uma melhor convivência em sociedade.

Proposta de parceria

Para a realização do projeto "Ações Positivas", sugere-se que os estudantes da graduação desta instituição de ensino superior passem pela experiência de ministrar aulas diferenciadas através da elaboração e execução de oficinas relacionadas com o curso que freqüentam, tendo como meta a construção de um sistema alternativo de ensino que promova atitudes positivas e desenvolva um ambiente escolar e familiar pacíficos. Os grupos submetidos a essas experiências serão formados por estudantes do ensino fundamental da Escola Polivalente de Amaralina, situada na rua Pará - Pituba.

Sugestões para a elaboração das oficinas de acordo com o curso de graduação

Letras: Oficinas de literatura e de produção textual;

Ciências Biológicas: Oficinas de teatro de bonecos para a dramatização sobre a importância da seleção do lixo para o meio ambiente;

Publicidade: Oficina de criação de anúncios, cartazes, outdoors, onde será comercializado o respeito;

Nutrição: Oficina de jogos sobre reeducação alimentar;

Odontologia: Oficina de confecção de painéis sobre a importância da higiene bucal.

Metodologia:

Realização de oficinas em todas as áreas de conhecimento, priorizando a promoção da cooperação, da criatividade, da responsabilidade, da elevação da auto-estima e do respeito.

As oficinas devem ser constituídas por seis etapas (cinco encontros para a execução das atividades e um para a apresentação e/ou exposição dos trabalhos) as atividades e a forma de aplicação devem ser elaboradas pelos estudantes responsáveis pela oficina.

Referência bibliográfica básica:

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

MATOS, Francisco Gomes de. **Pedagogia da positividade**: comunicação construtiva em português. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

Organização do projeto

As oficinas deverão constar de seis encontros de 50 minutos cada um. Organizados da seguinte maneira:

- Cinco reuniões serão dedicadas à execução das atividades;
- A última reunião encerra o ciclo com a exposição e/ou a apresentação da produção feita durante os encontros.

As professoras e os professores de metodologia do ensino e/ou outras disciplinas interessadas no projeto podem utilizar as oficinas como avaliação parcial de sua disciplina.

Para maiores detalhes, entrar em contato com a professora [redacted] pelos telefones: [redacted] (residência); [redacted] / [redacted] / [redacted] (trabalho); [redacted] ou pelos e-mails: [redacted]