

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

ISABEL CRISTINA DE ARAÚJO TEIXEIRA

Ciclos de transformação: Formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos.

BRASÍLIA-DF
MARÇO/2016

ISABEL CRISTINA DE ARAÚJO TEIXEIRA

Ciclos de transformação: Formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

**BRASÍLIA – DF
MARÇO/2016**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

TEIXEIRA, Isabel Cristina de Araújo. **Ciclos de transformação: Formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016, 167 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO**

Teixeira, Isabel Cristina de Araújo
T266c Ciclos de transformação: Formação continuada de professores de LE por meio de
trabalho com projetos.

/ Isabel Cristina de Araújo Teixeira; orientador
Yûki Mukai. -- Brasília, 2016.
167 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) –
Universidade de Brasília, 2016.

1. Formação Continuada. 2. Pedagogia de Projetos.
3. Reflexão. 4. Abordagem de Ensinar. 5. Professores de Língua Estrangeira.

I. Mukai, Yûki, orient. II.
Título.

ISABEL CRISTINA DE ARAÚJO TEIXEIRA

**Ciclos de transformação: Formação continuada de professores de LE por meio de
trabalho com projetos.**

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade
de Brasília, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada.**

APROVADA POR:

**Prof. Dr. YŪKI MUKAI - PGLA-UNB
(ORIENTADOR)**

**Prof. Dr. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO- PGLA-UNB
(EXAMINADOR INTERNO)**

**Profa. Dra. BARBRA DO ROSÁRIO SABOTA SILVA- UEG (EXAMINADORA
EXTERNA)**

**Prof. Dr. HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA -PGLA-UNB (EXAMINADOR
SUPLENTE)**

Brasília, 03 de março de 2016

A Deus por me oferecer essa oportunidade de crescimento, ao Mestre Jesus pelo cuidado e fortalecimento, a Xangô pela proteção e encaminhamento nessa caminhada e à Santa Terezinha do Menino Jesus pelo exemplo, aos meus pais e familiares pelo apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Deus por essa oportunidade de crescimento, de revisão da minha vida pessoal e profissional. À Espiritualidade Superior pelo constante acompanhamento.

Aos meus pais, Ivo e Nazaré, que sempre incentivaram minha jornada acadêmica e se sacrificaram para que eu pudesse desfrutar do prazer de aprender. As minhas irmãs, Janaina e Luciana, que são exemplos de mulheres determinadas e profissionais excelentes.

Ao meu orientador, Professor Dr. Yûki Mukai pelo apoio respeitoso, pelo compromisso, paciência, dedicação e profissionalismo. Por me transmitir confiança, por ser responsável e cuidadoso no trato e muito sábio na condução de suas orientações. Obrigada pelo voto de confiança e aceitar ser meu orientador.

À participante de pesquisa, Thaís, pela coragem e generosidade em aceitar minha presença em sua sala de aula. Obrigada por aceitar o desafio e contribuir com seu tempo e dedicação à pesquisa.

Aos professores do PGLA pela dedicação, profissionalismo e paciência, à secretaria pelo suporte e aos colegas de curso que contribuíram, de muitas formas, para o meu desenvolvimento acadêmico e produção desta dissertação. Em especial, gostaria de agradecer

à Fidel Canãs, por ser confidente, pelo apoio, por aceitar escrever um artigo comigo e por trocar impressões tão valiosas sobre nossa jornada acadêmica. Também quero agradecer aos colegas Gabriel Nascimento por ser um companheiro generoso bem como Joana Grant, Dalila Borges, Ana Gabatelli e Saori Nishihata pelo convívio de respeito, companheirismo e carinho.

Ao professor Dr. Almeida Filho pelas enormes contribuições nas disciplinas de Abordagem de Ensino e Aquisição de Línguas que se constituíram como fonte teórica essencial para este estudo.

Ao professor Dr. Augusto Luitgards pelo incentivo desde o período da graduação para que eu prosseguisse minha trajetória acadêmica. Obrigada pelo encorajamento e preocupação.

À estimada professora Dra. Barbra Sabota por aceitar prontamente o convite de fazer parte dessa banca que avaliou esta pesquisa e por ter contribuído tanto no meu percurso na pós-graduação.

Ao professor Dr. Hélvio Oliveira, por ter participado da banca que qualificou a pesquisa ainda na fase inicial e suas preciosas contribuições enquanto professor no mestrado.

À Margaret Riel por me oferecer apoio e a oportunidade de participar do grupo de pesquisa-ação que tanto contribuiu para execução desta pesquisa.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por me possibilitar o desenvolvimento profissional e acadêmico me oferecendo um afastamento remunerado para execução de meus estudos e presente dissertação.

Enfim, a todos que, de algum modo, puderam cooperar para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque

busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p.32).

RESUMO

Este estudo se refere a uma pesquisa-ação sobre indícios de ressignificações na abordagem de ensinar de uma professora de língua estrangeira (LE) por meio de formação continuada baseada no trabalho com projetos e reflexão. A professora selecionada para o estudo leciona inglês como língua estrangeira em uma escola pública de referência no ensino de LE no Distrito Federal: o Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT) desde 2013 e apresenta um perfil condizente com a pesquisa. O objetivo da pesquisa foi auxiliar a professora participante a implementar projetos pedagógicos no contexto de LE a fim de promover ressignificações na sua abordagem de ensino. Ademais, buscou-se que a reflexão empreendida ao longo da pesquisa pudesse contribuir para que a professora participante refletisse sobre sua prática docente. Por fim, objetivou-se, por meio deste estudo, reunir subsídios teóricos e práticos para a melhoria do ensino de LE nos Centros Interescolares de Língua (CILs) por meio da sugestão de um modelo de formação reflexivo de professores. Detectou-se que a presente investigação poderia auxiliar na formação continuada de professores dos Centros Interescolares de Línguas que estão passando por uma fase importante de reorganização curricular e metodológica. Assim, a análise de dados se alicerçou em vertentes teóricas sobre construtos basilares como formação continuada (ALMEIDA FILHO, 2013; BEHRENS, 2007; CONTRERAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2009; FREIRE, 2000; GUANDALINI, 2013; INBERNÓN, 2010; MOREIRA, 2002; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2013; SMYTH, 1991; ZEICHNER, 1993). Ademais, esta pesquisa beneficiou-se de estudos tanto sobre abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999; 2011; 2012; 2013; 2014; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; SATELLES; ALMEIDA FILHO, 2010) quanto sobre crenças e ressignificação (ALMEIDA FILHO, 1993; 2005; 2013; BARCELOS, 2001; 2003; BARCELOS; KAJALA, 2003; KUDIESS, 2005; LUZ, 2001; OLIVEIRA, 2010; MORAN, 2013; RICHARDS; LOCKHART, 1994, 1996). Também tratou-se do professor reflexivo (ALVAREZ, 2009; BENASSULY, 2002; CONTRERAS, 1997; DEWEY, 1938; DUTRA, 2014; FAGUNDES, 2014; LIBÂNEO, 2002; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993) e do trabalho

com projetos e o papel do professor na implementação dos mesmos (ALMEIDA, 2000; BEHRENS, 2013; BEHRENS; JOSÉ, 2010; FRIED-BOOTH, 2013; GADOTTI, 1993; HERNANDÉZ, 1998; 2000; HERNANDÉZ; VENTURA, 1994; 1996; NOGUEIRA, 2005; PRADO, 2005; STOLLER, 2002; 2005). A pesquisa se embasou em aporte teórico da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; LAVILLE; DIONE, 1999; LUDKE ; ANDRÉ, 1986) concretizada pela pesquisa-ação (BURNS, 1999; 2010; CHIZOTTI, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; ELLIOTT, 1991; SILVESTRE, 2008; TRIPP, 2005) empregando instrumentos de coleta de dados: a) observação com gravação de áudio de aula com notas de campo; b) entrevistas semiestruturadas; c) questionários escritos mistos; d) diário da professora participante; e) sessões de planejamento e reflexão colaborativas. Os resultados logrados foram ressignificações significativas na visão de língua/linguagem/LE da professora participante, do seu papel como professora e do ensino de LE. Similarmente, pôde-se observar a função primordial da reflexão para uma prática mais conscientemente planejada e que levou em consideração o outro. Em conclusão, a análise valida uma formação dialógica, feita em lócus e que promova a autonomia do professor.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor de LE. Projetos Pedagógicos. Abordagem de Ensinar. Reflexão.

ABSTRACT

This study refers to an action research that collected evidence of resignification of a foreign language teacher's approach to teaching after going through a process of ongoing professional development based on Project work and reflection. The participant selected to take part in this research teaches English as a foreign language in a public school that is reference in the Federal District, the Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), since 2013. The participant presents a profile that fits the study. The objective of this research was to help the teacher to implement projects in the foreign language context aiming for a change in her teaching approach. Besides that, it was intended that the reflection practiced throughout the research could contribute to the teacher's reflection of her own teaching. Finally, this study had the purpose to gather theoretical and practical support to improve the foreign language teaching in the Centro Interescolares de Línguas through the suggestion of a model of reflective ongoing professional development. It was detected that the present investigation could help with the ongoing professional development of teachers that work in the Centros Interescolares de Línguas, which are going through an important phase of methodological and curricular reform. Therefore, the data analysis was guided by theoretical trends about basic concepts such as ongoing professional development (ALMEIDA FILHO, 2013; BEHRENS, 2007; CONTRERAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2009; FREIRE, 2000; GUANDALINI, 2013; INBERNÓN, 2010; MOREIRA, 2002; NÓVOA 2009; OLIVEIRA, 2013; SMYTH; 1991; ZEICHNER; 1993). Also, this research benefited from studies on teaching approach (ALMEIDFA FILHO, 1999; 2011; 2012; 2013; 2014; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; SATELLES; ALMEIDA FILHO, 2010) as well as on beliefs and resignification (ALMEIDA FILHO, 1993; 2005; 2013; BARCELOS, 2001; 2003; BARCELOS; KAJALA, 2003; KUDIESS, 2005; LUZ, 2001; OLIVEIRA, 2010; MORAN, 2013; RICHARDS; LOCKHART, 1994, 1996). It also employed the reflective teacher research (ALVAREZ, 2009; BENASSULY, 2002;

CONTRERAS, 1997; DEWEY, 1938; DUTRA, 2014; FAGUNDES, 2014; LIBÂNEO, 2002; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993) and studies on Project work and the teacher's role when implementing it (ALMEIDA, 2000; BEHRENS, 2013; BEHRENS; JOSÉ, 2010; FRIED-BOOTH, 2013; GADOTTI, 1993; HERNANDEZ, 1998; 2000; HERNANDEZ; VENTURA, 1994; 1996; NOGUEIRA, 2005; PRADO, 2005; STOLLER; 2002; 2005). The research was based on the qualitative theoretical research frame (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; LAVILLE; DIONE, 1999; LUDKE ; ANDRÉ, 1986) carried out through action research (BURNS, 1999; 2010; CHIZOTTI 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; ELLIOTT, 1991; SILVESTRE, 2008 e TRIPP, 2005) using the following data instruments: a) observation with field notes; b) semi-structured interviews; c) mixed written questionnaires; d) teacher's diary; e) colaborative planning and reflection sessions. The results indicated a relevant change in the teacher's view of language/Foreign Language and the resignification of both her role as a teacher and her view of foreign language teaching. In the same way, it was observed the outstanding role of reflection to a more consciously planned teaching practice that takes into account the other people involved in the process. To sum up, the analysis validates an ongoing professional development based on dialogue, done at school, and that promotes the teacher's autonomy.

Keywords: Ongoing Professional Development. Foreign Language Teachers. Project Work. Teaching Approach. Reflection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo OGEL	13
Figura 2 Modelo de Pesquisa-ação	35
Figura 4- Processo Cíclico de Transformação	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 : CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES NÃO PARTICIPANTES	41
Quadro 2: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CICLO 1	44
Quadro 3: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CICLO 2	47
Quadro 4: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CICLO 3	50
Quadro 5 : CRONOGRAMA DOS REGISTROS DA PROFESSORA NO DIÁRIO	52
Quadro 6: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS NO CICLO 1	54
Quadro 7: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS NO CICLO 2	57
Quadro 8: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS NO CICLO 3	59
Quadro 9: SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	60
Quadro 10: SÍNTESE DAS RESSIGNIFICAÇÕES AO LONGO DOS CICLOS	94
Quadro 11: CORRELAÇÃO ENTRE AÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO E REFLEXÃO	96
Quadro 12: INDÍCIOS DE RESSIGNIFICAÇÃO NA ABORDAGEM DE ENSINAR	101
Quadro 13: INFLUÊNCIA DA REFLEXÃO	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	ALUNO (A)
AA	ALUNOS
CIL	CENTRO INTERESCOLARES DE LÍNGUAS
CILT	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA
ES	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LEM	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
NCIL	NÚCLEO DOS CENTROS DE LÍNGUAS
ONP	OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE
OP	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

P	PROFESSORA
PQ	PESQUISADORA
QE	QUESTIONÁRIO ESCRITO

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Objetivos Geral e específico.....	4
1.2	Perguntas de Pesquisa.....	4
1.3	Organização da Dissertação.....	5
2.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	7
2.1	Formação Continuada.....	7
2.2	Abordagem de Ensino.....	12
2.2.1	O PAPEL DAS CRENÇAS NA ABORDAGEM E SUA RESSIGNIFICAÇÃO.....	15
2.3	Professor Reflexivo.....	19
2.4	Projetos.....	24
2.4.1	O PAPEL DO PROFESSOR NO TRABALHO COM PROJETOS.....	28
3	METODOLOGIA.....	30
3.1	Método e Natureza da Pesquisa.....	31

3.1.1 PESQUISA-AÇÃO	32
3.2 O Contexto da Pesquisa	37
3.3 A Participante	39
3.4 Os Instrumentos de Coleta de Dados.....	40
3.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (OP) E NÃO PARTICIPANTE (ONP) COM GRAVAÇÃO DE ÁUDIO	40
3.4.1.1 Observação não participante (OP) com gravação de áudio	41
3.4.1.2 Observação Participante (OP) com gravação de áudio	42
3.4.2 NOTAS DE CAMPO	50
3.4.3 QUESTIONÁRIOS (QE)	51
3.4.4 DIÁRIO	51
3.4.5 ENTREVISTA (ES)	53
3.4.6 SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS	53
3.5 Procedimento de Análise de Dados	61
3.6 Considerações Éticas	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	65
4.1 Visão de LE/Linguagem/Língua	66
4.2 Concepção de ensinar LE	69
4.2 Mudanças no planejamento.....	75
4.3 Avaliação de Rendimento dos Alunos.....	79
4.4 Papel do professor	81
4.5 Mediação do professor	84
4.6 Contribuições da reflexão	88
4.7 Ponderações sobre a análise de dados	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	100
5.1.1 QUAIS OS INDÍCIOS DE RESSIGNIFICAÇÃO NA ABORDAGEM DE ENSINAR DA PROFESSORA PARTICIPANTE PUDERAM SER OBSERVADOS COM A IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS?	100

5.1.2 COMO A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE PODE INFLUENCIAR NA MUDANÇA DA PRÁTICA DE ENSINO DA PROFESSORA PARTICIPANTE?	102
5.1.3 QUAIS ASPECTOS SÃO INDISPENSÁVEIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA PARTICIPANTE PARA TRABALHAR COM PROJETOS PEDAGÓGICOS QUE PROPICIEM UM ENSINO CONTEXTUALIZADO DE LE ?	103
5.2 Algumas reflexões sobre o estudo.....	104
5.3 Contribuições do estudo.....	108
5.4 Limitações do estudo	108
5.5 Sugestões para novos estudos	109
Referências	111
APÊNDICE A	118
APÊNDICE B.....	119
APÊNDICE C.....	120
APÊNDICE D	121
APÊNDICE E.....	122
APÊNDICE F	124
APÊNDICE G	125
APÊNDICE H	126
APÊNDICE I.....	128
APÊNDICE J.....	131
APÊNDICE K	135
APÊNDICE L.....	139
APÊNDICE M.....	143
ANEXO A	144

1. INTRODUÇÃO

Parte integrante da sociedade, a escola parece não acompanhar a evolução social que ocorre tão velozmente na atualidade. Evolução essa que engloba uma nova forma de concepção e divulgação do conhecimento, novas formas de relacionamento e convivência familiares, a influência dos meios de comunicação de massa e da tecnologia, a globalização, o fortalecimento da educação não formal, o peso do modelo econômico vigente na política educacional (IMBERNÓN, 2010, p. 27-28).

E por não conseguir acompanhar essa vertiginosa metamorfose social, as instituições educacionais encontram-se defasadas:

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece riscos nem grandes tensões (MORAN, 2013, p.12).

Porém, a escola precisa se reinventar sob pena de não atender mais aos seus principais integrantes, ou seja, os professores e os alunos:

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos (MORAN, 2013, p. 12).

Todas essas transformações sociais também atingiram fortemente o docente acarretando uma ausência da clareza do seu papel, cobranças sobre sua competência e aumento da carga de trabalho:

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento das exigências e competências no campo da educação, com a conseqüente intensificação do trabalho educacional- o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Inúmeras são as exigências que compõem o perfil do professor do século XXI:

É importante sermos professores/educadores com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização da

aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação, que desenvolvam formas de comunicação coerente, abertas e confiantes (MORAN, 2013, p. 70).

Com efeito, o docente de hoje precisa atender a uma vasta gama de preceitos: despertar a curiosidade do aluno, ter “coerência” entre ação e fala, incitar a pesquisa e não somente dar respostas prontas, ser mediador, estar sempre atualizado (MORAN, 2013), “deixar de ser o dono da verdade” e se tornar pesquisador, ser problematizador, implementador de projetos colaborativos, manter uma relação dialógica e de parceria com os alunos (BEHRENS, 2013; MASETTO, 2013), ser facilitador, incentivador e motivador (MASETTO, 2013).

Todavia, tanto a formação inicial quanto a continuada desse mesmo professor tão pressionado pela sociedade contemporânea ainda permanecem sob o jugo das concepções formadoras basicamente tecnicistas das décadas de 80 e 90 (IMBERNÓN, 2010) gerando muitos docentes “que precisam ser mais monitorados e seguem mais fielmente roteiros e guias feitos por especialistas” (MORAN, 2013, p. 32) ou “‘papagaios’ que repetem o que leem e ouvem, que se deixam levar pela última moda intelectual, sem questioná-la” (MORAN, 2013, p. 26).

E para que ocorra uma mudança significativa na prática pedagógica vigente, é primordial que se faça uma revisão dos modelos formadores com a extinção do conceito de terminalidade da formação inicial e estímulo a uma necessidade de formação continuada permanente (BEHRENS, 2013, p.76) que seja alicerçada em inovação, contextualização, colaboração e reflexão (IMBERNÓN, 2010).

Os Centros Interescolares de Língua (CILs), como escolas públicas do Distrito Federal que promovem o ensino de língua estrangeira nos moldes das escolas de línguas, também se enquadram nesse cenário de mudanças. Interessante notar que, atualmente, os mesmos percebem a necessidade de modificar seu trabalho pedagógico ao buscar a reformulação de suas diretrizes curriculares e organizacionais procurando privilegiar um ensino mais contextualizado de língua estrangeira (doravante LE) que atenda às atuais demandas sociais de ajudar o aluno a interagir com o mundo, de construir significados por meio da pesquisa, de saber adquirir e selecionar informações por meio da tecnologia e de se tornar cidadãos atuantes e críticos.

Uma outra transição eminente para os CILs reside na ampliação do uso da LE pelos alunos que antes tinham poucas oportunidades de usar o idioma estudado para se comunicar.

Com a implementação do projeto do governo do Distrito Federal **Brasília sem Fronteiras**¹ desde 2013, cerca de 551 discentes dos CILs, com idade entre 16 e 19 anos, puderam participar de cursos sobre cultura e história americanas, liderança, inovação tecnológica e empreendedorismo em universidades dos Estados Unidos, França e Espanha por algumas semanas fazendo uso efetivo do idioma estrangeiro tanto para se comunicar quanto para aprender conteúdos relevantes.

Com este quadro, o ensino de LE nos CILs requer uma renovação pedagógica. Não há como manter um ensino ainda pautado exclusivamente no livro-didático e centrado nos aspectos gramaticais. Apesar de haver a exigência do domínio da língua-alvo e preparação para trabalhar de forma integral as quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção orais) por parte dos professores de CILs, muito há a se fazer para que as inovações tais como uma aprendizagem pautada por temas e projetos e uso da tecnologia encontrem espaço e harmonizem-se com as reformas estruturais e sociais que os CILs vêm sofrendo.

Minha experiência com vários projetos colaborativos em meio eletrônico por meio da ONG iEARN (International Education and Resource Network)² em um dos CILs desde 2001 veio a demonstrar o grande potencial da pedagogia de projetos para o ensino contextualizado de língua estrangeira permitindo um crescimento profissional de minha parte.

Assim, vejo a pedagogia de projetos voltada para o ensino de L.E como uma possibilidade de uma alternativa metodológica que propicie tanto a criação de ambientes que promovam o uso comunicativo da língua, a produção de material relevante ao processo de ensino-aprendizagem da LE dentro dos CILs quanto uma prática docente renovada dos professores que neles atuam.

Entretanto, durante essa minha jornada, percebi que poucos professores entendem corretamente o conceito de um projeto pedagógico e perdem, assim, a oportunidade de explorar um tipo de atividade que poderia promover a interação efetiva dos alunos e permitir que eles se tornassem mais do que receptores passivos. Na verdade, pelo caráter abrangente e desafiador do projeto, creio que os docentes poderiam ter receio de perder sua função centralizadora no processo de ensino-aprendizagem e permitir aos alunos a tomada de decisão do que e como gostariam de aprender tão inerente ao trabalho com projetos.

¹ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em: <http://www.brasiliasemfronteiras.df.gov.br/sobre-o-bsf/o-que-e.html> e <http://profisrael.com.br/tag/brasil-ia-sem-fronteiras>

² ONG educacional internacional na qual alunos de vários países trabalham em diversos projetos propostos por uma comunidade de professores comunicando-se via fóruns e realizando atividades variadas tais como produção de blogs, correspondência eletrônica, troca de produções escritas, desenhos, produção coletiva de livros. Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.iearn.org>

Intrigava-me essa resistência por parte de muitos professores de CILs em querer experimentar uma abordagem nova que pode oferecer tanto para um ensino de LE mais significativo. Por isso, me questionei se uma formação continuada que compreendesse as dificuldades dos docentes em abraçar novos caminhos pedagógicos e os auxiliasse a executar projetos pudesse fazer com os que os professores de CILs mudassem sua visão sobre o trabalho com projetos e sua prática docente.

Para a realização de tal trabalho, seria necessária uma abertura para uma nova proposta metodológica por parte do participante da pesquisa. Assim, foi essencial o interesse revelado pela professora participante do estudo em querer aprender mais profundamente acerca do trabalho com projetos.

Dessa maneira, creio que um estudo mais aprofundado sobre o trabalho por meio de projetos possa trazer contribuições valiosas ao ensino de LE nos Centros Interescolares de Língua por meio de uma preparação do professor que neles atua mais condizente com um profissional bem melhor preparado para lidar com os pleitos da realidade atual.

1.1 Objetivos Geral e específico

Na investigação aqui relatada proponho um modelo de pesquisa fundamentado na reflexão sobre a prática docente em uma integração ensino-pesquisa-extensão cujo objetivo principal é o de analisar os efeitos da implementação de um projeto pedagógico na abordagem de ensino de uma professora de inglês de um dos CILs.

Os objetivos específicos são:

- Auxiliar o professor de LE a implementar um projeto pedagógico no contexto de LE buscando uma mudança na abordagem de ensino deste professor;
- Contribuir para que o professor de LE reflita sobre sua prática docente;
- Oferecer subsídios teóricos e práticos para a melhoria do ensino de LE nos Centros Interescolares de Língua por meio da sugestão de um modelo de formação reflexivo de professores.

1.2 Perguntas de Pesquisa

Diante da situação apresentada proponho responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual o indício de ressignificação na abordagem de ensino de uma professora de LE pode ser observado com a realização de uma pesquisa-ação sobre a implementação de projetos?

- Como a reflexão sobre a prática docente pode influenciar na mudança da prática de ensino de um professor de LE?

- Quais aspectos são indispensáveis à formação continuada reflexiva do professor de LE para trabalhar com projetos pedagógicos que propiciem um ensino contextualizado de LE?

1.3 Organização da Dissertação

A presente dissertação centra-se na investigação de possíveis ressignificações na abordagem de ensinar de uma professora de LE por meio da implementação de projetos ao longo de três ciclos de pesquisa-ação e o papel da reflexão na mudança de sua prática de ensino. Assim sendo, em conformidade com pressupostos teóricos, textuais e de organização, o estudo está organizado em 05 (cinco) diferentes capítulos: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, análise de dados e considerações finais.

Este primeiro capítulo delimita o estudo contextualizando-o e justificando sua importância. Além disso, apresenta os objetivos e perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo se compõe da revisão teórica acerca dos construtos basilares desta pesquisa: formação continuada (ALMEIDA FILHO, 2013; BEHRENS, 2007; CONTRERAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2009; FREIRE, 2000; GUANDALINI, 2013; IMBERNÓN, 2010; MOREIRA, 2002; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2013; SMYTH, 1991; ZEICHNER, 1993); abordagem de ensino (ALMEIDA FILHO, 1999; 2011; 2012; 2013; 2014; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; SATELLES; ALMEIDA FILHO, 2010); o papel das crenças na abordagem e sua ressignificação (ALMEIDA FILHO, 1993; 2005; 2013; BARCELOS, 2001; 2003; BARCELOS; KAJALA, 2003; KUDIESS, 2005; LUIZ, 2001; OLIVEIRA, 2010; MORAN, 2013; RICHARDS; LOCKHART, 1994, 1996); professor reflexivo (ALVARÉZ, 2009; BENASSULY, 2002; CONTRERAS, 1997; DEWEY, 1938; DUTRA, 2014; FAGUNDES, 2014; LIBÂNEO, 2002; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993); projetos e o papel do professor na implementação dos mesmos (ALMEIDA, 2000; BEHRENS, 2013; BEHRENS; JOSÉ, 2010; FRIED-BOOTH, 2002; 2013; GADOTTI, 1993; HERNANDÉZ, 1998; 2000; HERNANDÉZ; VENTURA, 1994; 1996; NOGUEIRA, 2005; PRADO, 2005; STOLLER, 2002; 2005).

O terceiro capítulo aborda a metodologia de pesquisa que se fundamenta na pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; LAVILLE; DIONE, 1999; LUDKE; ANDRÉ, 1986) e se utiliza da pesquisa-ação (BURNS, 1999; 2010; CHIZZOTTI, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; ELLIOTT, 1991; SILVESTRE, 2008 e TRIPP, 2005) para a realização deste estudo.

O quarto capítulo examina, à luz dos preceitos teóricos apresentados nos segundo e terceiro capítulos, os dados obtidos ao longo de três ciclos da pesquisa-ação com relação às ressignificações da professora participante sobre língua/linguagem/LE, seu papel como professora, o ensino de LE, mediação e a ação da reflexão na mudança de sua prática de ensino.

O quinto e último capítulo traz algumas considerações feitas sobre questões observadas na consecução da pesquisa, limitações do estudo, sugestões para aprofundamento da investigação.

Por fim, são dispostos as referências, os apêndices e o anexo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esse capítulo tem por objetivo delinear alguns dos pressupostos teóricos que conduzem este estudo. Trato aqui de construtos-chave para a condução desta pesquisa e análise dos dados: a formação continuada, a abordagem de ensino e o papel das crenças no fazer pedagógico, o caráter ímpar da reflexão na prática docente e na formação do professor. Além disso, apresento as especificidades da elaboração e implementação de projetos bem como o papel do professor no trabalho com os mesmos.

2.1 Formação Continuada

No que concerne à conceituação do termo, Almeida Filho (1997, p.31) descreve a formação continuada como “ aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face-a-face ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades) ”.

Outra contribuição importante para este estudo e para se entender o conceito de formação continuada almejado pela pesquisa relatada nesta dissertação é a diferenciação entre treinamento e formação preconizada por Leffa (2001, p. 335) na qual a formação tem aspecto de continuidade enquanto o treinamento tem finalidades imediatistas:

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível. Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além. Treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.

De fato, Imbernón (2010) apresenta a formação continuada como fenômeno recente na educação. Nos anos 70 era feita de maneira individualizada pelos professores. Na década de

80 acontecia de modo primordialmente tecnicista e autoritário que ainda influencia a formação atual. Já nos anos 90, vira treinamento. Porém, traz algumas mudanças positivas como visão do professor como pesquisador. Atualmente, o aspecto emocional do docente ganha força na formação (OLIVEIRA, 2013).

Basicamente, nos dias de hoje, apesar de algum avanço, a formação continuada ainda permanece tecnicista ao ignorar o desenvolvimento pessoal do professor sendo concebida como capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem ou fonte de certificação alimentada por uma visão mercadológica e utilitarista do “professor como recurso humano” (IMBERNÓN, 2010; MOREIRA, 2002). Além disso, comumente se baseia na resolução de problemas revelando uma falta de integração entre teoria e prática (BEHRENS, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2009; IMBERNÓN, 2010; MOREIRA, 2002). Entretanto, é necessário assinalar que a formação continuada não deve ser vista como complementação da formação inicial, pois como ratifica Novóa (1992), “a formação se inicia quando o professor sai da universidade” necessitando de desenvolvimento constante.

Outro fator a ser sublinhado é a falta de contextualização da formação continuada que se isola da realidade local e do momento profissional do professor não oferecendo a ele a oportunidade de refletir sobre suas reais necessidades e seu potencial (IMBERNÓN, 2010, p. 23; MOREIRA, 2002).

Imbernón aponta algumas alternativas para superar os aspectos negativos semelhantes aos mencionados neste estudo:

Enfim, as novas alternativas à formação continuada dos professores passam pela sua transformação: uma formação mais dialógica, participativa e ligada às cidades ou às instituições educacionais e projetos de inovação, menos individualista, standard e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e também entre todos aqueles que têm algo a dizer e algo a contribuir com a pessoa que aprende. (IMBERNÓN, 2010, p. 48)

Como as mudanças sociais são constantes e demandam uma inovação no ensino, a formação continuada do professor se apresenta como obrigatória, como um foco de renovação do espaço escolar pois a sociedade depende de profissionais qualificados (GUANDALINI, 2013, p. 25). Para tanto, o professor precisa ser visto como um eterno aprendiz, em constante construção, que se vê como profissional e busca o aperfeiçoamento.

Porém, esse profissional competente advém de uma formação continuada que o faculta uma transformação de posturas pedagógicas rígidas (“ensinador”/ transmissor de

conhecimento) para papéis mais amplos (pesquisador/mediador) como apontado por Moreira (2002):

As transformações de nosso tempo indicam a necessidade de restauração de uma terceira fase no processo de formação do professor, uma metamorfose de professor/ensinador, garantidor da apropriação do conhecimento/ cultura, para educador-pesquisador, mediador do processo de formação humana. Essa construção do educador- pesquisador, em cada profissional da educação, é um processo contínuo de formação e exige intervenções de formação continuada. (MOREIRA, 2002, p.15)

Imbernón (2010, p. 31-32) alerta para algumas características que precisam ser levadas em conta para uma efetiva formação continuada e que serviram de base para execução desta pesquisa que aqui relato:

1. A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências;
2. Necessita, ainda, de uma organização minimamente estável que dê apoio à própria formação, e da aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes;
3. O apoio real e efetivo dado aos cursos de formação de professores deve ser mais importante que as boas intenções ou palavras em documentos, sobretudo quando assumem riscos vinculados à experimentação;
4. Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas;
5. Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados pelos seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas.

Na verdade, a formação continuada tem que dar conta das várias dimensões do docente e, como dita Imbernón (2010, p. 45), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

Com a evolução social incessante, o professor precisa aprender a desaprender e reconstruir-se enquanto professor (IMBERNÓN, 2010, p. 44) deixando de ser mero transmissor para ser tornar investigador de sua própria prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 89). A formação continuada, assim, precisa incentivar a pesquisa, oferecer novas perspectivas de ensino e ser pautada na reflexão, que nem sempre leva à mudanças reais, porém o conscientiza da gênese de suas atitudes e escolhas. Além disso, é vital garantir que a formação continuada se realize não de forma pontual, mas em um “continuum” (MOREIRA, 2002, p. 70).

O caráter reflexivo da formação continuada é potencializado se for feito de maneira colaborativa, se oferecer comunidades de prática (SMYTH, 1991). Afinal, como alerta

Imbernón (2010, p. 64), a prática individual leva ao isolamento, que por sua vez, acarreta o individualismo e não traz a inovação necessária ao trabalho docente. Não há circulação de informações, nem partilha de experiência de sucesso ou fracasso e reflexão sobre as mesmas. Contreras (2012) ratifica a opinião de Imbernón ao afirmar que a reflexão individual limita a perspectiva crítica:

Desse ponto de vista, poderia se entender que os professores se encontram com poucas facilidades por si mesmos para desenvolver perspectivas críticas em relação à instituição e seu trabalho. Se a forma pela qual assimilam e entendem seu trabalho se reduz a propor problemas que se limitam ao aqui e agora da vida em sala de aula, sem colocar em xeque as perspectivas vigentes e isolados do resto dos colegas, dificilmente se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima (CONTRERAS, 2012, p. 165)

A formação continuada objetiva a profissionalização do docente (CONTRERAS, 2012; MOREIRA, 2002). A profissionalização, por sua vez, está intimamente ligada à autonomia do professor que o fará ter tanto boas condições de trabalho como orientará sua prática “de acordo com determinados valores educacionais” amplos:

Por conseguinte, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana as condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa. (CONTRERAS, 2012, p. 213)

Contudo, a autonomia do professor não se cumpre de maneira isolada porque perpassa pelo “encontro com o outro” e pela constatação construída de suas próprias limitações:

No encontro com os outros (tantos alunos como as mães e pais, colegas e outros setores sociais), autonomia profissional ou, caso se queira, a emancipação, deveria começar justamente com essa sensibilidade moral, pelo reconhecimento de nossos próprios limites e parcialidade na forma de compreender os outros. Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma autoexigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades *já* libertadoras. Vista assim, autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se de solidariedade. (CONTRERAS, 2012, p. 206)

Ademais, a autonomia do professor precisa envolver também a autonomia dos alunos e uma relação dialógica com os mesmos, como vemos na descrição apresentada por Contreras:

Não se pode interpretar, por exemplo, a aspiração à autonomia profissional como diálogo reflexivo em sala de aula se não for também uma interação educativa para os alunos. Apenas no desejo de que os estudantes assumam protagonismo em sua vida escolar e em seu aprendizado pode ser entendida preocupação de um docente em manter um diálogo ou buscar o entendimento mútuo. Só sob uma concepção não impositiva do ensino pode se entender aspiração a uma autonomia que se constrói na relação. Só, portanto, sobre o desejo de autonomia dos alunos e de acordo e colaboração do grupo como base da relação pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente. (CONTRERAS, 2012, p. 218)

Segundo o autor, a autonomia ocorre por meio de relações estabelecidas com todos os envolvidos no processo educacional:

O que isto significa, por último, é que tanto autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de "se arranjar sozinho", nem pela capacidade de evitar as influências ou relações. Autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. (CONTRERAS, 2012, p. 218)

Ainda sobre a formação continuada, cabe lembrar que ensino e pesquisa estão intimamente ligados (FREIRE, 2000). Destarte, a pesquisa-ação³ se apresenta como um útil instrumento para a formação continuada ao oportunizar um trabalho cooperativo de reflexão:

A pesquisa-ação é um forte procedimento para a formação de professores devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho de equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa. Os professores se formam e se desenvolvem, quando adquirem um maior conhecimento da complexa situação em que sua atividade de ensino se insere. Tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional, devem unir teoria e prática, experiência e reflexão, ação e pensamento. (IMBERNÓN, 2010, p. 74)

Compartilho da opinião de autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Moreira (2002) que defendem a escola como espaço para construção de conhecimento, como lócus de formação no qual a teoria e prática são confrontados. Desta maneira, é fundamental entender que a formação continuada eficaz deve ser realizada no local de trabalho do professor em parceria com universidades responsáveis para auxiliar o docente a repensar sua prática à luz das teorias e não simplesmente adotá-las (ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 94) coloca o papel do formador como:

³ Esta questão será retomada e tratada com maior profundidade no capítulo metodológico.

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa a fim de ajudar a analisar os obstáculos individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. O formador, nas práticas de formação continuada, deve auxiliar a resolver esses obstáculos, para que os professores encontrem a solução de sua situação problemática. Somente quando o professor consegue resolver sua situação problemática, produz-se uma mudança na prática educacional. No futuro, será mais necessário dispor de formadores em formação continuada que colaborem nos diagnósticos em conjunto, do que ter solucionadores de problemas alheios.

Entendo que o papel do formador seja justamente o de fazer com que o professor abandone a antiga função de ser realizador de ideias alheias e se aproprie do seu papel de construtor da sua própria teoria (ZEICHNER, 1993). Reconheça, enfim sua importância e sua capacidade criadora. O intuito primário desta pesquisa-ação é justamente proporcionar um trabalho conjunto de análise e transformação da prática docente, por meio de embasamento teórico e do diálogo, que vise à autonomia do professor e ao protagonismo do aluno.

2.2 Abordagem de Ensino

Refletindo sobre o valor de uma formação continuada que permita ao docente conhecer-se e ao seu fazer, não se pode deixar de levantar a questão da abordagem de ensinar do professor. De acordo com Almeida Filho:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 23).

Assim, a abordagem funda-se em três princípios básicos: a visão de língua, linguagem, língua estrangeira, a percepção de ensinar e aprender essa língua.

Trata-se de um conceito-chave no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na medida em que é a abordagem que regula o trabalho docente. Na verdade, o docente guia seu fazer pela visão que possui do que seja ensinar uma língua estrangeira e da sua “capacidade de agir” mediante tal perspectiva, ou seja, suas competências (ALMEIDA FILHO, 2012, p.11).

Fazendo par com a abordagem de ensinar, encontram-se as competências definidas por Almeida Filho (2012, p.15) como “o conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de

atitudes, de capacidade de decisão e habilidades” que auxilia o docente na tomada de decisões e ações.

São cinco as competências descritas pelo autor acima citado: implícita, linguístico-comunicativa, aplicada, teórica e profissional.

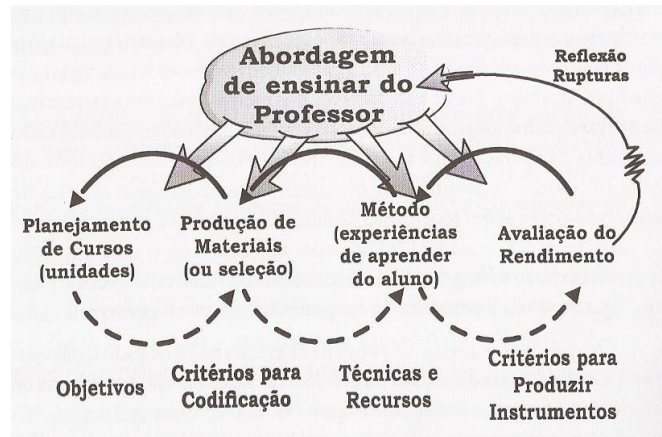
A competência implícita e a competência linguístico-comunicativa (o conhecimento de língua que o professor tem) compõem o alicerce inicial da prática do professor. As outras competências acarretam o aperfeiçoamento profissional do docente. A competência teórica (baseada em conhecimento científico) promove a mutação da competência implícita (crenças e intuições) em competência aplicada: uma explicitação consciente do fazer pedagógico e abertura de caminho para possíveis inovações (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 23-24). Já a competência profissional favorece um reconhecimento do mérito da profissão por meio da reflexão e do aperfeiçoamento.

A abordagem de ensinar do professor e a configuração de suas competências compreendem uma força motriz que norteiam as materialidades do ensino: planejamento, a escolha de materiais, a experiência de ensinar e a avaliação do modelo OGEL (Operação Global de Ensino de Línguas) (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 17).

A Operação Global de Ensino de Línguas é um modelo concebido por Almeida Filho (2012, p. 9) no intuito de representar o funcionamento e vinculação dos três processos considerados pelo linguista aplicado como essenciais ao ensino de uma língua estrangeira: o de aprendizagem, o de ensino e o de formação dos agentes desses dois processos.

O citado modelo se configura em dois “planos de naturezas distintas”: o das ideias e o da ação ou materialidades”. No primeiro plano, encontra-se o aporte filosófico e abstrato que permeia o ensino, a saber, a abordagem de ensinar do professor. No segundo plano, têm-se “as concretudes do trabalho profissional e do esforço por aprender uma nova língua” materializados pelo planejamento de curso e das unidades, seleção e produção de material, os procedimentos a serem utilizados em sala e da avaliação de rendimento (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 32) que pode ser melhor visualizado na figura a seguir:

Figura 1- Modelo OGEL



(ALMEIDA FILHO, 2013)

Almeida Filho alerta-nos sobre o aspecto “retroativo” do modelo no qual uma mudança em umas das materialidades pode influenciar as outras:

Existe um efeito proativo e retroativo de influência de uma etapa a outra. Estão previstas alterações em qualquer uma das fases quanto mais à direita se produza tanto maior impacto herança das fases antecedentes. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.18)

Segundo esse mesmo autor, por conta do caráter individual da experiência de aprender uma língua e se formar como professor, a abordagem de ensino é única, cada docente tem uma abordagem que precisa ser situada, para fins práticos de estudo da linguística aplicada, em duas grandes categorias estabelecidas por balizas paradigmáticas apresentadas por grandes traços epistemológicos, a saber: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa.

Ao se diferenciar as duas abordagens constata-se que a abordagem comunicativa prioriza a construção do sentido e não o centramento na forma elegendo uma metodologia mais temática como projetos e tarefas. A intenção é de levar o aluno a adquirir a língua e não aprender sobre a mesma como preconizado por Almeida Filho (2011). A abordagem gramatical, por outro lado, se orienta no estudo sistemático das regras da língua. O foco se dá na forma e na acuidade gramatical com o sentido acontecendo em nível muito restrito oferecido por frases contidas no livro-didático (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010; ALMEIDA FILHO, 2011).

No artigo intitulado *Ensinar uma nova língua para aquisição* (ALMEIDA FILHO, 2001), o autor explicita a diferença entre os conceitos de adquirir como sendo uma apropriação da língua-alvo para “o uso e a interação propositada” e o de aprender uma LE como um “esforço concentrado, consciente, premeditado, explícito e sistemático na

memorização de regras e na produção monitorada de frases”. Concordo com tal distinção feita por Almeida Filho ao entender que o objetivo maior do ensino de um idioma estrangeiro é proporcionar ao aluno a chance de usar a LE como instrumento de comunicação mais do que se concentrar no entendimento das regras gramaticais da língua-alvo.

Para se obter uma configuração mais exata da abordagem de ensinar de um professor, faz-se necessário a utilização do procedimento de análise de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1999; 2012; 2014). O procedimento garante confiabilidade que supera a mera descrição do docente e busca descrever por meio de observação, anotações, gravações e transcrições de aulas típicas o agir do professor. O método pode ser realizado pelo próprio docente ou por um observador externo capacitado.

O inventário das ações docente oportuniza a consciência da abordagem do professor de LE que, confrontada com conhecimento acadêmico pertinente ao ensino de línguas, pode inaugurar um caminho para possíveis mudanças na abordagem de ensinar atual desse professor:

O confronto do professor com sua imagem (teórica ou pré-teórica) delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor de seu presente contínuo e presente perfeito de ensinar da sua naturalidade acomodação a fazer como sempre fez. (ALMEIDA FILHO, 1999, p.13)

Da mesma forma, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) advogam a necessidade de reflexão, teoricamente informada, sobre a prática de sala de aula, como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Essa necessidade de implementação de pesquisa em sala de aula visa não só a formação inicial, como também à educação continuada de professores.

A partir de então, fica claro como a abordagem do professor influencia suas escolhas e modo de agir dentro da sala de aula. Identificando a abordagem do professor, pode-se auxiliá-lo a refletir sobre sua própria prática e buscar mudanças que podem ser alcançadas por meio de uma proposta metodológica diferenciada como a de projetos.

2.2.1 O papel das crenças na abordagem e sua ressignificação

Apesar de não ter como intuito fazer um estudo aprofundado sobre o tema, vejo como importante uma apresentação, mesmo que breve, sobre um dos constituintes importantes do conceito de abordagem de ensino apresentado por Almeida Filho: as crenças do professor de LE. O processo de ensino-aprendizagem de LE se mostra complexo e multifacetado e se faz

necessário conhecer mais profundamente um dos seus principais agentes: o professor que traz consigo uma concepção de ensino singular.

De fato, o ensino de uma LE está diretamente relacionado às crenças pessoais do professor. Mais do que seu modo de agir, sua forma de pensar, suas perspectivas e crenças revelam o fundo de suas ações. São justamente as percepções que o professor traz sobre o que seja ensinar e aprender uma LE, seu conhecimento do idioma é que vão interferir em suas decisões em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2013). Pode-se observar muito bem tal conceito no modelo OGEL (Operação Global de Ensino) no qual a abordagem influencia e comanda as materialidades (o planejamento, a escolha de materiais, as experiências de ensino em si e a avaliação), ou seja, o componente de ação da Operação Global de Ensino.

Na mesma direção temos Richards e Lockhart (1996 apud KUDIESS, 2005, p. 41) ao asseverarem que: “os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como a definição de seu papel em sala de aula, as crenças e os valores dos professores formam a sua ‘cultura de ensino’”.

Contudo, cabe ressaltar que, muito mais do que uma relação de ascendência das crenças sobre as ações, há um vínculo sinérgico entre as duas no qual elas se influenciam e interagem:

Conforme afirma Barcelos (2006a), as crenças têm um impacto nas ações, e as ações, por sua vez, afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito, e, sim, uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças. Existe, portanto, uma correlação entre crenças e ações. Uma crença pode influenciar e mudar a outra, de acordo com Barcelos (2001) (OLIVEIRA, 2010).

Apesar da grande variedade de definições do termo, apresento aqui a definição de Barcelos (2001) que contempla características essenciais para o nosso estudo. Assim as crenças seriam:

[...] uma forma de pensamento como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2001, p. 73).

Cabe distinguir alguns traços idiossincráticos das crenças. Massarollo e Fortkamp (apud LUZ, 2007, p. 252) atestam que elas:

Influenciam nossas ações e são por elas influenciadas; (2) pertencem a um domínio específico e organizam-se em estruturas; (3) têm sua alteração influenciada pelo

tempo que pertencem ao sistema de crenças do indivíduo; (4) são transmitidas culturalmente e construídas socialmente; (5) fazem parte da nossa capacidade de compreender o mundo social e de enfrentar problemas; (6) devem ser tomadas e interpretadas a partir de afirmações, intenções e ações; (7) são dinâmicas.

Barcelos e Kajala (2003, p. 233) as descrevem como sendo: (1) ‘dinâmicas’ – “mudam através do tempo”; (2) “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente” – “nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”; (3) “experienciais” – “nascem da natureza contextual da experiência humana”; (4) “mediadas” – “instrumentos de mediação para regular a aprendizagem e a solução de problemas”; (5) “paradoxais e contraditórias” – “as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”; (f) “relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa” e (g) dificilmente “distintas do conhecimento”.

Tão pertinente quanto à natureza das crenças é a gênese das mesmas. É indispensável inquirir de onde as crenças dos professores surgem. Richards e Lockhart (1994: 30-31 apud ARRUDA, 2008, p.27) colaboram neste sentido ao explicitar algumas fontes:

(1) sua própria experiência como aprendizes; (2) experiência (estratégias de ensino) do que funciona melhor; (3) prática estabelecida (práticas de ensino preferidas) em dada instituição de ensino; (4) fatores de personalidade; (5) princípios baseados em pesquisa ou educação; (6) princípios de certa abordagem ou método de ensino.

Como apontado por Barcelos (2003), a dinamicidade das crenças as fazem passíveis de mudanças”. Essa visão é corroborada por Dufva (apud BARCELOS 2003, p. 26-27) que nos adverte que “elas mudam e se desenvolvem ao longo do período de vida e que também parecem mudar durante o curso de situações, ou seja, mesmo quando estão sendo articuladas.
”

A respeito da mudança das crenças, Kudiess (2005, p. 79) enfatiza que:

Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem as suas crenças a uma situação específica.

São as mudanças nas crenças e, conseqüentemente, na abordagem de ensinar do professor que gerarão efetivas transformações no âmbito educacional. Afirmação corroborada por Arruda (2008, p. 28-29) ao citar Fullan (2007, p.30) de que uma “mudança na prática” é

multidimensional, isto é, ela ocorre em três dimensões, a saber: “o uso de materiais novos ou revisados; o uso de novas abordagens de ensino; e a mudança de crenças”. Almeida Filho (2013, p. 22) respalda tal visão acerca do ensino de LE ao citar que “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexão e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores.”

Quando se refere à mudança de crenças, alguns autores tais como Blatyta (1999 apud BARCELOS, 2007, p. 122) preferem a utilização do termo ressignificação pois, de acordo com a mesma, dá mais clareza ao processo ao designá-lo como “lento e processual, como fruto de uma relação dialógica”.

Para que a ressignificação aconteça, faz-se necessário que haja, em primeira instância, uma reflexão detalhada sobre a prática. Barcelos (2006, p. 26) designa esta reflexão como momentos nos quais questionamentos trarão à tona uma conscientização das crenças do professor.

Além disso, algumas condições são necessárias para que a mudança aconteça: a chance de considerar novas práticas e crenças como alternativa para uma abordagem tradicional; exemplos reais bem como experiência dessas práticas como aprendiz (FEIMAN-NEMSER e REMILLARD, 1996 apud BARCELOS, 2007, p. 126); as novas crenças precisam se mostrar mais satisfatórias do que as antigas (KUDIESS, 2005, p. 45)

Todavia, ressignificação não implica necessariamente mudança na prática. Pode haver uma consciência do que se faz e não uma reformulação de conduta. O docente pode se conscientizar sobre suas crenças e mesmo tentar novas práticas. Casos essas novas práticas se mostrem ineficientes, há um retorno à sua antiga forma de atuar. Até porque mudanças são difíceis e graduais.

Almeida Filho (2005) vincula a mudança a um processo de autoquestionamento e a uma formação contínua afirmando:

Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua (s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 72-73).

Portanto, cabe aos programas de formação de professores proporcionar ao docente a reflexão e autoavaliação acerca de suas crenças com relação à sua abordagem e ao seu fazer (ARRUDA, 2008, p. 28). O entendimento das crenças faz parte de uma formação reflexiva e crítica impedindo o professor de ser mero repetidor de modelos e metodologias (MORAN, 2013, p. 26). Assim, o docente passa a fazer escolhas conscientes ao entender como age e almeje mudar.

Um programa de formação continuada que possibilite a conscientização do sistema de crenças atual do professor pode ajudar no processo de mudança e autonomia e levar a inovações mediante o estudo das ações (ARRUDA, 2008, p. 28).

Infelizmente, como salienta Kagan (1992), os programas de formação continuada não parecem incentivar os professores ao levantamento de suas crenças e reestruturação da sua figura de professor ignorando que os professores trazem experiências anteriores com uma configuração de crenças estreitamente conectadas à sua identidade. É necessário respeitar a história do professor antes de querer mudar algo. Afinal, como assevera Almeida Filho (2012, p.13), o ensinar do professor nunca é neutro sendo constituído não somente por “conhecimento”, porém “ embebido de sentimentos” que precisam ser levados em consideração na proposição de uma nova forma de trabalhar suavizando, assim, possíveis confrontos com a abordagem de ensinar vigente.

Woolfolk Hoy e Murphy (2001 apud Barcelos, 2007, p.127) trazem algumas estratégias de programas bem-sucedidos de formação de professores: “ a) encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas que os professores formadores querem enfatizar e analisar as vantagens e limitações das crenças dos alunos-professores; b) respeitar as crenças dos alunos; c) tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las. ”

Entendo as crenças como tendo uma função imperiosa na conscientização da abordagem de ensinar do professor. Compreender as crenças subjacentes à prática docente permite um conhecimento mais analítico das motivações e escolhas do professor e sinaliza para que novas perspectivas sejam entrevistas. Desse modo, qualquer proposta de revisão e alteração do agir na sala de aula ganham uma nova dimensão: muda-se porque se entende a realidade e busca-se o novo como alternativa de melhoria, de crescimento.

2.3 Professor Reflexivo

O professor, como todo ser humano que tem a capacidade inata de pensar e buscar soluções criativas para seus impasses, se debate constantemente com situações problemáticas

no seu cotidiano de trabalho que requerem respostas as quais nem sempre encontram respaldo no conhecimento adquirido na sua formação técnica inicial (SCHÖN, 2000).

Desse modo, é imperioso que o docente crie uma capacidade reflexiva de sua prática por meio da análise minuciosa e reelaboração de suas ações pedagógicas para que os embates sejam solucionados e seu desempenho profissional seja reforçado por meio da construção e reconstrução do seu papel.

A reflexão tem a função de distanciar o professor da prática e levá-lo a um olhar mais profundo da complexidade do processo de ensino-aprendizagem e de si mesmo promovendo uma transformação do contexto escolar. Como aponta Dewey (1938), a reflexão surge como uma necessidade do professor de solucionar questões cotidianas, mas acaba por suscitar a consciência de seus atos e pontos obscuros de seu comportamento devolvendo a ele o poder de alterar o curso de nossas ações, ou seja, uma transformação tanto pessoal quanto social.

Alvarez (2009) citando Pérez Gómez (1999) argumenta sobre os aspectos retroativo e dinâmico da reflexividade:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (ALVAREZ, 1999, p. 3).

A reflexão, apesar de inerente ao homem, se apresenta em níveis diferentes. Libâneo (2002) evidencia a existência de um primeiro nível como o pensar sobre si mesmo, o segundo é a correlação direta entre a reflexão e as ocorrências práticas e o terceiro envolve a elaboração de uma explicação da realidade por meio da reflexão e da ação.

Uma consideração valiosa sobre a reflexão é feita por Contreras (2012, p. 183) ao citar Smyth (1991) e apresentar as quatro fases pertencentes à reflexão: “ (a) Descrever: o que estou fazendo?; (b) Informar: que significado tem o que faço?; (c) Confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?; (d) Reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente? ”

O ato reflexivo facilita a percepção da forma de atuar, ou seja, da abordagem de ensinar do professor que, na busca de soluções alternativas para problemas na sua prática acaba promovendo uma renovação da prática. Renovar a prática prevê a incorporação de novas propostas ao fazer pedagógico vigente que pode apresentar inadequações.

Uma característica intrínseca do professor é o desejo de tornar-se um profissional competente. Para tanto, ele precisa conhecer sua ação e refletir sobre a mesma. Constatação essa, confirmada por Alvarez (2009, p. 7): “a prática profissional competente se constrói em torno do conhecimento na ação e seu desenvolvimento depende da reflexão no uso”. A autora ainda nos alerta sobre a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional: “por isso não devemos esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional”.

Alvarez (2009), via Gebhard (1992), também aponta razões ou benefícios da reflexão acerca da prática docente:

- a) a oportunidade de desenvolvimento profissional que reforça o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino real pode ser melhorado;
- b) a possibilidade de reflexão sobre o ensino, permitindo que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crítico;
- c) o entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino e seus respectivos impactos sobre os alunos;
- d) o estreitamento / a aproximação entre uma visão imaginária da própria prática e a sua realidade (Gebhard, 1992 apud Alvarez 2009, p.7).

A necessidade de refletir sobre a prática de um professor tem início quando se compreende que o mesmo depende de um progresso permanente e que sua formação não ocorre somente na universidade (NÓVOA, 1992). O mesmo pode-se depreender do professor de uma língua estrangeira que precisa de atualização constante para compreender a evolução da sociedade e ser capaz de modificá-la (ALVAREZ, 2009).

Alvarez (2009), destaca que o professor de LE precisa se conscientizar de que o ensino de uma língua pode oportunizar o acesso de alunos de diferentes níveis sociais a outras culturas e informações. Daí a importância do seu trabalho de “educar através de uma língua estrangeira”. De acordo com a autora:

A tarefa dos professores de línguas estrangeiras aponta justamente para este caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar línguas estrangeiras pode ser, para a maioria da população, e especialmente para os alunos que frequentam a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, a janela aberta para o mundo. (ALVAREZ, 2009, p. 13)

Entretanto, o conceito de professor reflexivo deve romper com a visão tecnicista de resolver questões imediatas da sala de aula. É imperioso levar o docente a uma reflexão mais aprofundada do seu papel e da sua importância na sociedade:

Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço de seus mundos vividos e no espaço social [...] (BENASSULY, 2002, p. 190).

Libâneo (2002) enfatiza que a reflexão do professor deve ter como ponto inicial o suporte de teorias que vão permitir uma compreensão e melhoria de sua prática:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70)

Zeichner (1993, p. 17) defende que a reflexão deve ser voltada prioritariamente para o professor e sua prática porque entende o docente como sujeito de seu desenvolvimento. Além disso, a sala de aula se constitui como o local de origem dos problemas e das resoluções a serem tomadas pelo mesmo de forma “ativa”, “persistente” e “cuidadosa”. Para isso, o professor deve dispor de três atitudes básicas: “abertura de espírito” para ouvir opiniões alheias e admitir que existem outras possibilidades; “responsabilidade com ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação”. E, finalmente, “sinceridade”. (DEWEY, 1933 apud ZEICHNER, 1993 p. 18-19).

Uma particularidade marcante da reflexão é que ela não deve ser de caráter individual. Apesar de começar pelo docente e sua prática, a reflexão precisa superar o individualismo ou isolamento uma vez que a escola é um espaço social e coletivo. O exercício reflexivo, quando realizado por meio de sessões reflexivas colaborativas que permitem a livre expressão de ideias, oferece aos docentes maiores chances de desenvolver-se profissionalmente (DUTRA, 2014, p.581). Ademais, ao se considerar o professor como sujeito social, carece-se de atentar que o verdadeiro crescimento docente perpassa pela reflexão espelhada no outro na qual “o sujeito se vê através da interação com o outro refletindo sobre si com e através do outro.” (BECK, 1997, p.39 apud FAGUNDES, 2014. p. 11-112). Como aponta Fagundes (2014), é justamente o “espelhamento” que vai possibilitar ao professor vislumbrar não só o seu desenvolvimento, mas expandi-lo a elementos importantes do seu caminhar: os discentes:

A reflexividade enquanto espelhamento é a característica reflexiva das mais necessárias e urgentes para a formação e prática do professor. Manter a reflexão no campo do pensamento e ação modernos significa manter uma relação assimétrica e afastada entre professores e alunos, tornando dicotômica uma relação que se constrói e se estabelece na interação entre ambos e sem a qual parece não ser possível

desenvolver nem processo reflexivo que encontre os alunos em suas particularidades, nem uma prática formativa coerente com as demandas que a escola básica tem nos colocado atualmente. (FAGUNDES, 2014, p.112)

Destarte, contempla-se o mérito da formação continuada que faz o professor refletir sobre o processo docente e o insere em um esforço conjunto da sociedade para apoiá-lo nessa marcha de transformação profissional:

[...] uma vez que nela se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Ela deve ser vista como um projeto de articulação entre as instâncias formadoras, a universidade e a escola, e não se reduzir a treinamento, nem a capacitação. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como professores, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p. 26 apud ALVAREZ, 2009, p. 9).

Essa formação, segundo Carvalho e Simões (1999, p. 4 apud ALVAREZ, 2009), precisa abranger:

A socialização do conhecimento produzido pela humanidade; as diferentes áreas de atuação; relação ação – reflexão - ação; o envolvimento do professor em planos sistemáticos, de estudo individual ou coletivo; as necessidades concretas da escola e dos profissionais; a valorização da experiência do profissional. Mas, também, a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; o compromisso com a mudança; o trabalho coletivo; a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes (CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4 apud ALVAREZ, 2009, p.12).

Como vemos a seguir, Nóvoa (1992) ressalta a relevância da investigação na formação continuada para que os professores se apoderem de “saberes” vitais para sua prática:

A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação- formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (ELLIOTT, 1990). O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (HAMELINE, 1991 apud NÓVOA, 1992, p.16).

O mesmo tipo de observação pode ser ratificado por Almeida que, por sua vez, considera que: ”o professor reflexivo será um investigador da sala de aula que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002, p. 28 apud ALVAREZ, 2009, p 11).

Considero a reflexão como atributo próprio de um profissional que entende o valor de seu trabalho e sabe que ser professor é um processo de (re) construção constante. É estar aberto tanto ao autoconhecimento como ciente da realidade que nos cerca faz com que o ofício docente se renove e se enriqueça. De fato, a reflexão é ponto crucial deste estudo uma vez que é requisito para pesquisa-ação, a conscientização de abordagem de ensino, a ressignificação das crenças e o trabalho com os projetos.

2.4 Projetos

Trabalhar com projetos é inerente ao ser humano que busca se conhecer e se refazer continuamente: “A ideia de projeto faz parte da essência do ser humano consciente de sua condição de incompletude, em busca incessante de transformar-se para atingir algo desejável e encontrar respostas às suas questões” (ALMEIDA, 2000, p. 2).

O projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado. Há uma abertura para o desconhecido com a flexibilização para reformular as metas, como vemos excerto a seguir:

O projeto distingue-se de conjecturas, porque está em constante comprometimento com ações explicitadas intencionalmente em um plano (esboço ou *design*) caracterizado pela plasticidade, pela flexibilidade e pela abertura ao imprevisível. É carregado de incertezas, ambigüidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis *a priori* e emergentes no processo, sendo continuamente revisto, refletido e reelaborado durante sua realização (ALMEIDA, 2000, p.2).

Na educação, Gadotti (1993) afirma que o movimento da Escola Nova⁴ marca o início do método dos projetos, postura que surge em oposição à educação tradicional. Desse modo, em 1919, Kilpatrick sistematiza os conceitos pedagógicos de Dewey nos quais a educação deveria ser pragmática com as experiências concretas de vida se apresentando por meio de problemas a serem resolvidos, ou seja, pautada pela ação e não pela instrução. Dessa maneira, a educação ajudaria os estudantes a pensar, ao proporcionar, no ambiente escolar, atividades que pudessem desenvolver a capacidade de resolução de problemas. Nesta perspectiva, o professor é um guia e auxiliador, por ser uma pessoa mais experiente.

⁴ A chamada Escola nova foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX na Europa e ganhou força na primeira metade do século XX.

Hernández (2000, pp.134 e 135), contrário a um ensino formuláico, pautado nas disciplinas, amplia a visão do conceito e adota o termo *projeto de trabalho* descrevendo-o como:

Respostas à necessidade de realizar uma organização globalizada e atualizada dos conhecimentos e das informações trabalhadas na escola. O sentido da globalização não consiste em um somatório de informações disciplinares, mas em encontrar o nexos, a estrutura cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita aprendizagem.

Os projetos fundamentam sua concepção teórica em:

- a) Um sentido da aprendizagem que se pretende construir de modo significativo para os alunos.
- b) Sua articulação a partir de atitude favorável para o conhecimento por parte dos meninos e das meninas.
- c) A previsão, por parte dos professores, da estrutura lógica e seqüencial dos conhecimentos que pareça mais adequada para facilitar sua assimilação.
- d) A funcionalidade do que se aprende como um elemento importante dos conhecimentos que os alunos irão aprender.

De fato, o trabalho com projetos reivindica uma nova postura pedagógica por parte do professor que precisa ter uma concepção de ensino e aprendizagem diferenciada da visão tradicional. Hernández (1988, p. 49) enfatiza que o trabalho por projeto "não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola". Esse entendimento é indispensável para que os professores entendam que a complexidade do projeto não coaduna com o estabelecimento limitador de procedimentos e métodos fixos. Na prática, não se constrói um projeto partindo de afirmativas, mas de problemas que exigirão dos envolvidos (alunos e professores) maleabilidade para rever metas, diálogo e cooperação constantes. Por isso, recai no docente a obrigação de um planejamento prévio que seja organizado, flexível e contextualizado socialmente.

Apesar de não ser uma prática nova, o trabalho com projetos ainda causa muita confusão. Nem tudo o que se faz em sala de aula com o título de projeto pode ser considerado como tal. Muitos professores confundem projetos com atividades colaborativas que promovem uma socialização entre os alunos ou com atividades usadas para mudar a rotina da sala de aula (STOLLER, 2005).

No objetivo de esclarecer tais equívocos, Hernández lista as características desejadas do que ele considera como projeto:

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).

3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou aquilo).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998, p.82).

Similarmente, Stoller (2002, p.110) estabelece algumas particularidades do trabalho com projetos:

- 1.O trabalho com projetos foca na aprendizagem de conteúdo mais do que em alvos específicos de língua. Assuntos do mundo real e tópicos de interesse para os alunos podem ser tornar centrais para os projetos.
- 2.O trabalho com projeto é centrado no aluno, apesar do professor ter um papel importante ao oferecer suporte e acompanhamento ao longo do processo.
- 3.O trabalho com projetos é cooperativo mais do que competitivo. Os alunos podem trabalhar sozinhos, em pequenos grupos, ou com uma turma para completar um projeto, compartilhando recursos, ideias, e conhecimento ao longo do caminho.
- 4.O trabalho com projetos leva a uma integração autêntica de habilidades e processamento de informação vindas de recursos variados, espelhando tarefas da vida real.
5. O trabalho com projetos culmina em um produto final (ex.: apresentações orais, uma apresentação de pôster, um mural, um relatório, uma performance teatral) que pode ser compartilhado com outros, dando ao projeto um propósito real. O valor do projeto, contudo, não se encontra no produto final, mas no processo de trabalhar para este ponto final. Assim, o trabalho com projeto tem uma inclinação tanto para o processo quanto para o produto, e promove aos alunos oportunidades para focar na fluência e precisão em diferentes estágios do trabalho com projetos.
6. O trabalho com projetos é potencialmente motivador, estimulante, capacitador e desafiante. Usualmente resulta na construção da confiança do aluno, autoestima, e autonomia bem como melhora as habilidades de língua, a aprendizagem de conteúdo e habilidades cognitivas dos alunos.

Hernandéz, assinala que os projetos podem contribuir para a mudança na escola, mas não se constituem a solução para os problemas escolares. Na verdade, de acordo com o autor, os projetos podem possibilitar:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.

c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender, a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p.61).

O desenvolvimento de projetos no âmbito escolar promove não só a autonomia do aluno que tem a oportunidade de conquistar um papel autoral, buscando, criando e recriando conhecimento de forma criativa, decidindo a pertinência dos conteúdos e ações, mas também gera uma aprendizagem significativa na qual o discente recontextualiza seu aprendizado ao estabelecer relações relevantes entre conceitos pesquisados e a vida real. Enfim, ampliando seu aprendizado (PRADO, 2001).

Do mesmo modo, Fried-Booth, chama a atenção para o protagonismo discente e a construção de valores importantes tais como “confiança”, “independência” e cooperação no trabalho com projetos:

O trabalho com projetos é centrado no aluno e motivado por uma necessidade de criar um produto final. Contudo, o caminho para se chegar a esse produto é o que faz o trabalho com projetos tão válido. O caminho para o produto final traz oportunidades para os alunos desenvolverem sua confiança e independência e trabalhar juntos em um ambiente real ao colaborar em uma tarefa na qual eles mesmos definiram e que não pode ser externamente imposta (FRIED-BOOTH, 2013, p. 6). (Tradução minha)

Vários autores (BEHRENS e JOSÉ, 2001; FRIED-BOOTH, 2013; HERNÁNDEZ, 1998; NOGUEIRA, 2005; STOLLER, 2005) descrevem as diversas fases de um projeto. Normalmente tem-se a seguinte caracterização: **escolha do tema** (negociado entre professor e alunos), **estruturação do projeto** (determinação do produto final, papel do aluno, público, forma de coleta de informação e calendário), **levantamento de dados e fontes de pesquisa** (feitos por meio eletrônico ou na biblioteca da escola), **análise desses dados** (identificação, organização, discussão e seleção das informações), **elaboração de um produto final ou apresentação dos dados e avaliação do projeto** (referente à linguagem, o conteúdo e o processo como um todo).

A experiência me mostra que o trabalho com projetos precisa estar alinhado a uma abordagem de ensino voltada para a construção de conhecimento e de sentidos muito clara prevista pela abordagem comunicativa. Ensina-se por projetos porque se entende que a parceria com os alunos gera produção de conhecimento genuíno, motivação para a aprendizagem e crescimento pessoal.

A instrução baseada em projetos no ensino de uma língua estrangeira se apresenta como uma forma de refletir os princípios de um ensino centrado no aluno (HEDGE, 1993). Organizar projetos é visto como um modo efetivo de ensinar língua e conteúdo

simultaneamente (STOLLER, 2002) bem como cria oportunidades que permitem ao aprendiz de LE desenvolver habilidades na língua-alvo pela interação e comunicação entre si com falantes nativos (FRIED–BOOTH, 2013). Identifico o trabalho com projetos no âmbito de LE como um recurso valioso de empoderamento do aluno por meio de negociação de sentidos e uma relação de poder mais democrática entre aluno e professor bem como de uma possibilidade de aquisição significativa do idioma estudado.

Stoller (2002) estabelece os objetivos para se desenvolver um projeto em uma sala de língua inglesa:

1. encorajar os alunos a usar a língua para aprender algo novo sobre tópicos de interesse.
2. preparar os alunos a aprender disciplinas por meio do inglês.
3. expor os alunos a conteúdo de uma variedade de fontes de informação para ajudá-los a melhorar sua linguagem acadêmica e habilidades para estudar.
4. prover aos alunos recursos contextualizados para compreender a língua e o conteúdo.
5. simular o rigor dos cursos acadêmicos em um ambiente protegido.
6. promover a autoconfiança dos alunos e engajamento com a aprendizagem (STOLLER, 2002, p. 113). (Tradução minha)

Alinho-me à posição estabelecida por Stoller ela pois retrata bem o que se espera do ensino de LE inovador e efetivo: o respeito aos interesses dos alunos, a visão da LE como instrumento de interação e de preparação para lidar com o mundo.

2.4.1 O papel do professor no trabalho com projetos

Há uma mudança significativa no papel do professor no trabalho com projetos quando o docente deixa de ser o detentor do conhecimento para se tornar o mediador que cria situações de aprendizagem centradas nas relações estabelecidas ao longo do processo possibilitando ao aprendiz desenvolver sua cognição e valores éticos (PRADO, 2005). O docente precisa, assim, alterar sua conduta para práticas menos autoritárias, repetitivas, guiadas unicamente pelo livro-didático e se valer da mediação pedagógica.

Já Stoller (2005) alerta para o fato de que o professor deve “relaxar seu controle” e prover retorno ao que os alunos estão fazendo. Destarte, a autora destaca que: “encontrar o equilíbrio próprio entre orientação docente e a autonomia discente acentua as vantagens do projeto na sala de línguas” (STOLLER, 2005. p. 11). Para isso, o professor precisa acreditar na capacidade do aluno e valorizar a contribuição dos mesmos.

A função facilitadora se configura no auxílio da reconstrução do conhecimento, na fomentação da autonomia do aluno e de oportunidades para colaboração, no fornecimento de informações e recursos relevantes.

Realmente, com a finalidade de conduzir de maneira adequada um projeto, o professor carece de dispor de uma postura mais investigativa, pois depende dele o desencadeamento, prosseguimento da pesquisa por parte dos alunos bem como a reflexão constante de sua ação ao longo de todo o projeto (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1994).

Hernández e Ventura (1996) destacam o que deve ser o papel do professor ao longo do projeto:

1. Especificar o fio condutor relacionado com os PCC (Parâmetros Curriculares)
2. Buscar materiais especificando os objetivos e conteúdos
3. Estudar e preparar o tema selecionando a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas
4. Envolver componentes do grupo reforçando a consciência de aprender
5. Destacar o sentido funcional do projeto destacando a atualidade do tema para o grupo
6. Manter uma atitude de avaliação atentando para o que os alunos sabem, que dúvidas surgem, o que acredita que os alunos aprenderam.
7. Recapitular o processo seguido ordenando-o em forma de programação, para contrastá-lo e planejar novas propostas educativas (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1996, p.69)

Quanto ao papel do professor nas diferentes etapas do projeto, Nogueira (2005) e Behrens (2013) esclarecem que **na escolha do tema** o professor deve instigar os alunos a refletir sobre problemas pertinentes ao tema; **na estruturação do projeto**, o docente precisa promover o planejamento colaborativo aceitando as contribuições dos alunos; **no levantamento de dados e fontes de pesquisa**, o professor oferece encaminhamento adequado para possíveis rotas investigativas bem como chama o aluno à responsabilidade para seu próprio aprendizado; **na análise desses dados**, o docente leva os alunos a fazer as conexões entre as informações adquiridas, a parcialidade do contexto da pesquisa, o respeito às diferentes opiniões, “gere conflitos”, estimula a participação ativa dos alunos; **na elaboração de um produto final ou apresentação dos dados**, o docente estabelece os critérios avaliativos e “requisitos necessários”, acompanha o desenvolvimento de cada atividade e depuração, propicia apoio aos alunos com dificuldades, permite aos alunos escolher a forma de apresentação final; **na avaliação do projeto**, o professor conduz a avaliação de cada fase, dos ganhos, dificuldades enfrentadas e possibilidades de mudanças para um novo projeto.

Este estudo objetivou conduzir a implementação de projetos como uma visão de ensino de LE na qual o professor planejasse suas ações como facilitador do processo de autonomia do aluno e para que a LE seja usada para a construção de sentidos.

Este capítulo abordou princípios teóricos pertinentes tais como o conceito de formação continuada, abordagem de ensino, crenças e resignificação, professor reflexivo, projetos e o papel do professor na implementação de projetos que alicerçaram o formato da pesquisa e serviram de suporte para a análise de dados constatare nesta dissertação. Além disso, é de suma importância salientar que tanto o trabalho com projetos quanto a reflexão são construtos a serem abordados durante instâncias formativas de professores de LE, visto que trazem um enorme potencial para um ensino de língua estrangeira muito mais consciente e significativo. De fato, a pesquisa-ação vem de encontro a uma formação continuada que permite a implementação de novos recursos metodológicos tal como o trabalho com projetos e demanda constante reflexão de todo o processo.

O próximo capítulo trata do aporte metodológico pelo qual o estudo se guiou.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo aborda a natureza da pesquisa e a metodologia empregada nela. Traçei, assim, o conceito de pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, pesquisa-ação no âmbito educacional, os papéis dos envolvidos na pesquisa-ação, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos e a metodologia de análise.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa encontra respaldo nos estudos realizados sobre pesquisa qualitativa por Chizzotti (2006); Denzin e Lincoln (2006); El

Andaloussi (2004); Laville e Dione (1999; Ludke e André (1986). Com relação à pesquisa-ação, me baseio nos estudos de Burns (1999; 2010); Chizzotti (2006; El Andaloussi (2004.); Elliott (1991); Silvestre (2008) e Tripp (2005).

3.1 Método e Natureza da Pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo aqui descrito, fiz opção pelo uso da metodologia de pesquisa qualitativa. Trata-se de um campo investigativo que permeia diversas áreas de estudo (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006). A princípio, a pesquisa qualitativa surge em Ciências Sociais tais como sociologia e antropologia passando posteriormente a ser utilizada em outros âmbitos científicos tais como educação, história, ciências políticas e medicina (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.15).

A pesquisa qualitativa, por seu caráter complexo, exige uma construção relativa e conjunta da verdade. Diferentemente da pesquisa quantitativa que demanda exatidão e replicabilidade (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 11).

O método investigativo qualitativo, como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 23), busca "ressaltar a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação". Desse modo, o foco do pesquisador qualitativo está voltado para a gênese da experiência social e o significado que se atribui a essa experiência derivado de ações e discursos das pessoas envolvidas nos fatos (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006). De fato, a característica dinâmica da realidade social não permite uma separação entre o pesquisador e seus valores do seu objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

A pesquisa qualitativa se vale de diversas práticas investigativas tais como entrevista, história de vida, notas de campo, experiência pessoal, observações entre outros (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Ela também pode ser qualificada pelo tipo de pesquisa que realiza: pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida, etc. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 30)

A opção por esta linha metodológica se deu justamente pela natureza complexa do objeto de estudo desta dissertação que não poderia ser plenamente contemplada pelos métodos quantitativos. Como assinalam Lüdke e André (1986), o cenário educacional multivariado e em constante mutação exige um método que possa atender aos seus desafios atuais, bem como depende de uma relação mais próxima e ativa com o pesquisador.

Mediante o exposto, lanço mão da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento desta investigação por ela dar conta de abarcar questões que envolvem aspectos subjetivos tais como a participação colaborativa da pesquisadora dentro de um ambiente escolar específico como o Centro Interescolar de Línguas para compreender o que se passa nesse contexto e intervir nele de modo a fazer com que o ensino de língua seja mais significativo. Para tanto, fiz uso da pesquisa-ação que será apresentada mais detalhadamente na subseção 3.1.1.

3.1.1 Pesquisa-Ação

Como mencionado na seção anterior, a pesquisa-ação se configura como um tipo de pesquisa qualitativa. Sua origem não se configura como certa. Alguns autores (CHIZZOTTI, 2006; TRIPP, 2005) a atribuem à Kurt Lewin que estava “interessado no estudo da dinâmica social e convencido da necessidade de a ciência tanto auxiliar na solução de conflitos, quanto esclarecer os indivíduos sobre uma situação dada e, para isso, propor uma ação consequente e eficaz para o problema enfrentado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 80). Já outros a delegam à John Dewey, que via a educação como objeto de pesquisa e valorizava o poder da ação como base para a construção do conhecimento (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 73-74).

Burns (1999) aponta para a falta de pesquisa sobre pesquisa-ação em língua estrangeira. Conforme a pesquisadora, existem três tipos de publicação de pesquisa-ação na área de ensino de LE: publicações de pesquisadores-acadêmicos que fizeram a pesquisa-ação em programas de formação de professores, estudos de pós-graduação por professores-pesquisadores em suas salas de aula e trabalhos de professores conduzidos visando a seu próprio desenvolvimento profissional. A presente pesquisa se enquadra no segundo tipo por se tratar de uma dissertação acadêmica. No Brasil, Gimenez (1998) indica Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (1996) como os primeiros autores a ressaltar a importância da pesquisa-ação na formação do professor de línguas no contexto brasileiro.

Das diversas definições de pesquisa-ação encontradas na literatura, apresento duas que se adequam ao propósito da pesquisa relatada nesta dissertação:

A pesquisa-ação pode ser entendida como “o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação”. A necessidade em pesquisar a própria prática docente precisa estar inerente ao cotidiano de um/a professor/a, pois a partir de suas observações, reflexões e ações durante as aulas, possibilitará promover mudanças favoráveis ao ensino-aprendizagem, sendo tanto o sujeito o qual investiga o seu contexto quanto o objeto dessa investigação. Atribuímos o nome desse processo de pesquisa-ação. (SILVESTRE, 2008, p. 27)

A pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. [...] O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. (...) A pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores e alunos, professores e diretor. (ELLIOTT, 1990, p. 24)

Minha opção pela pesquisa-ação deriva de um interesse em procurar não somente descrever o contexto escolar no qual o estudo se desenvolverá, mas agir de forma interventiva e conjunta visando alavancar mudanças relevantes na forma como o professor ensina uma língua estrangeira bem como torná-lo mais reflexivo. Após revisão de literatura acadêmica, observo que a pesquisa-ação oferece condições adequadas para meus objetivos de transformações no cenário educacional:

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Um dos distintivos aspectos da pesquisa-ação é a possibilidade de se conscientizar sobre os “princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo” (McNIFF, 2002 apud TRIPP, 2005, p. 449) ou como um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas” (ELLIOTT, 2000, p. 209 apud TRIPP, 2005, p. 449). Assim, temos a pesquisa-ação como instrumento de configuração da abordagem de ensinar do professor.

Burns (1999 p. 16-17), ao citar Goswami e Stillman (1987) e Kemmis e McTaggart (1982) ainda menciona outros benefícios da pesquisa-ação para o docente: transformação da prática, criticidade e maior frequência no consumo de teorias acadêmicas, pesquisa sistemática, desenvolvimento do pensamento crítico, adoção de uma postura colaborativa junto aos alunos.

El Andaloussi (2004, p. 91) adverte que a relação entre pesquisa e ação deve ser sinérgica pois o papel da pesquisa é o “de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-as a desencadear novas ações”. O autor prossegue definindo que o estilo da pesquisa-ação é “determinado pelo estilo de pesquisa que se opera nela” e “pode ter vários sentidos, segundo os tipos de ação: 1. Operação programada pelos pesquisadores; 2. Situação espontânea e natural; 3. Conjunto de

operações planejadas em comum entre pesquisadores e atores” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Tripp (2005, p. 457-458) estipula três diferentes modalidades de pesquisa-ação: a **técnica** que prevê tão somente o aprimoramento da prática sem qualquer compreensão ou transformação; a **prática** que almeja a solução de problemas e o desenvolvimento profissional por meio do diálogo e da reflexão tendo o pesquisador externo como assessor; a **política** que procura ir além das questões imediatas da sala de aula para pensar no sistema educacional e tem o pesquisador externo como participante da autorreflexão colaborativa. Contudo, Tripp pontua que dentro de um processo de pesquisa-ação as modalidades podem se intercambiar e o pesquisador pode se posicionar de várias maneiras. A pesquisa aqui relatada pretendeu, à princípio, abranger tanto as modalidades prática quanto técnica uma vez que aspirou solucionar o problema da dificuldade dos professores em implementar projetos bem como o desenvolvimento profissional reflexivo dos mesmos tendo a pesquisadora como mediadora colaborativa. Contudo, ao final do estudo, pude perceber um crescimento em direção a uma pesquisa-ação política, pois a reflexão conjunta entre pesquisadora e professora participante favoreceu à docente rever seu papel não só na sala de aula, mas também com relação aos seus colegas de trabalho.

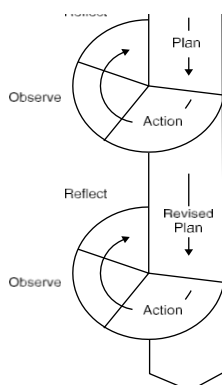
Com efeito, o papel dos participantes é assunto pertinente na pesquisa-ação. O pesquisador externo e os atores têm papéis bem diferenciados. A posição ocupada pelo pesquisador externo é determinante: ele é quem detém as informações e seu papel, que deve ser definido logo no início, nunca é neutro. Entretanto, sua função pode se modificar pois os pesquisadores, ao se implicarem no processo investigativo, tornam-se também atores, abdicando de uma função meramente informativa. Como a pesquisa-ação é um trabalho coletivo, a relação entre pesquisador externo e atores precisa ser orgânica com a participação de todos os envolvidos tanto na pesquisa quanto na ação. Logo, é vital que haja cooperação, negociação e compartilhamento de poder de alianças (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Burns (1999, p. 34), por perceber a pesquisa-ação como “essencialmente colaborativa e participativa”, admite uma combinação de participação variada entre grupos de professores e pesquisadores universitários, grupos ou pares de professores-pesquisadores ou grupos de professores trabalhando em parceria com administradores, alunos, pais ou membros da comunidade. Elliot (1991, p. 27), por sua vez, considera que as pesquisas realizadas por professores como sendo de primeira ordem e as que são conduzidas por pesquisadores externos para investigar o desenvolvimento do professor como de segunda ordem.

Um traço marcante da pesquisa-ação é justamente a sua natureza reiterativa e cíclica, que parte de um problema visando à melhoria, a cada nova fase. Reconhece-se um certo problema específico, planeja-se e implementa-se um conjunto de ações em função deste problema, coleta-se dados. Os dados coletados em cada ciclo de investigação, no qual diferentes atividades tais como reconhecimento da problemática, planejamento e implementação de uma ação para correção do problema, avaliação da ação são feitos repetidas vezes, servem para desencadear novas ações e desenvolver produção de conhecimento. Por isso mesmo, a reflexão se manifesta como uma demanda em todos os momentos de implementação da pesquisa-ação. Planeja-se não só para mudar a prática, mas também para avaliar os efeitos dessa mudança em cada ciclo (TRIPP, 2005, p. 453). A pesquisa vigente contou com três ciclos distintos.

O percurso investigativo realizado na pesquisa-ação pode ser melhor visualizado no modelo baseado em Kemmis e McTaggart (1998) elaborado por Burns (2010, p. 9) no qual se tem a seguinte configuração: **ação** (*action*) antecedida pelo **planejamento** (*plan*); ambos alimentados por **observação** (*observe*) e **reflexão** (*reflect*) em um primeiro momento. Em seguida, tem-se um **plano revisado** (*revised plan*) seguido novamente por uma **ação** (*action*) também permeados por **observação** (*observe*) e **reflexão** (*reflect*):

Figura 2 Modelo de Pesquisa-ação



(BURNS, 2010, p. 09)

A pesquisa-ação se constitui de diferentes fases. Das diversas construções teóricas acerca do tema, o estudo aqui exposto adota a compilação feita por Chizzotti (2006, p. 86-87):

1. Definição do problema: pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver.

2. Formulação do problema: pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.
3. Implementação da ação: supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para posterior avaliação dos resultados alcançados.
4. Execução da ação: é acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada e, depois, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.
5. Avaliação da ação: a avaliação dos resultados da ação implementada deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma ação ulterior que deverá ser objeto de nova análise e avaliação dos resultados.
6. Continuidade da ação: o relatório dos planos executados e dos resultados obtidos deve auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática e das condições que a envolvem, mantenham consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo que se sintam solidários com as ações escolhidas, implementadas e com os resultados e as consequências delas.

É imprescindível enfatizar que o papel fundamental da colaboração na pesquisa-ação visto que a mesma é, por definição, participativa e democrática. Tripp (2005, p. 454) revela que “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração⁵, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Analogamente, Burns (1999), destaca que a ação colaborativa se torna mais poderosa que a pesquisa-ação feita individualmente, por proporcionar uma forte mudança estrutural em toda a escola:

Processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar seus pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham. (BURNS, 1999, p.13)

Tripp (2005, p. 455) destaca que para que haja um convívio justo e harmonioso dos participantes deve-se privilegiar um projeto de pesquisa-ação que:

- 1 - Trate de tópicos de interesse mútuo;

⁵ Tripp (2005, p. 454) entende a cooperação uma pessoa coopera em trabalhar com um parceiro que tenha um projeto já definido. O autor define a cooperação “ quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação”.

- 2 - Baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
- 3 - Permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 - Partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 - Produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 - Estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes.

O intuito do estudo aqui apresentado é o de contribuir para os estudos da linguística aplicada no que tange ao ensino de uma língua estrangeira. Desse modo, a intenção foi a conduzir uma pesquisa-ação colaborativa de segunda ordem que sirva de instrumento de reflexão e formação continuada eficaz para professores de LE no contexto de CILs.

3.2 O Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa ocorreu em uma instituição pública situada em Brasília. A escola escolhida foi um Centro Interescolar de Línguas (CIL). Os CILs são responsáveis por ministrar aulas, exclusivamente, no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM) com a opção de alemão, espanhol, japonês, francês e inglês. Os Centros de Línguas foram criados a partir de 1975 com o objetivo de oferecer um ensino de LEM de maior qualidade aos alunos provenientes das escolas da rede pública.

O Distrito Federal conta atualmente com onze Centros de Línguas localizados em diversas cidades (Brazlândia, Plano Piloto, Ceilândia, Guará, Planaltina, Taguatinga, Gama, Recanto das Emas, Santa Maria e Sobradinho). Hoje, os CILs integram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pedagogicamente, os CILs estão vinculados à Subsecretaria de Educação de Ensino Básico (SUBEB), administrativamente, à Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino (SUBIP), ao recém-criado Núcleo dos Centros de Línguas (NCIL) e às Diretorias Regionais de Ensino.

Desde 2012, o NCIL tem trabalhado para a implementação de políticas públicas específicas dos CILs e mudanças curriculares valiosas tais como um novo modelo curricular baseados em temas previsto para 2015 e de cursos de formação continuada para alunos nas modalidades semipresenciais e à distância que foram pilotados, de forma voluntária, em 2013 por dois Centros (CIL – Brazlândia e CIL - Sobradinho). Em 2014 a pilotagem se expandiu para mais dois CILs (CIL – Guará e CIL – Ceilândia) e em 2015 se estendeu a toda rede de CILs.

O Centro de Línguas escolhido para execução da pesquisa é o Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga que atende alunos oriundos da rede pública que têm ingresso de duas

formas: matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio.

Os quatro idiomas ensinados, a saber, o espanhol, o francês, o japonês e o inglês são ofertados em quatro níveis para os alunos do ensino fundamental: o juvenil, o básico, o intermediário e o avançado. O nível juvenil é dividido em dois módulos: o juvenil 1 e o juvenil 2. O nível básico é dividido em cinco módulos: básico 1 a 5. O nível intermediário é dividido em quatro módulos: intermediário 1 a 4. O último nível é o avançado que é separado em: avançado 1, avançado 2 e avançado 3. Cada um desses módulos tem a duração de um semestre, perfazendo um total de sete anos. Ao final do nível básico é concedido aos alunos o direito de optar pelo estudo de outra língua (chamado de dupla-opção), contudo, para gozar desse direito, o aluno precisa ter média de aprovação acima de 7.0. Para a progressão dos estudos, o aluno precisa obter média final 5.0 de um módulo para outro, bem como de um nível para outro. Já para os alunos oriundos do Ensino Médio, existe um outro currículo a ser seguido com um período total de 3 (três) anos dividido em: específico 1, específico 2, específico 3, específico 4, específico 5 e específico 6.

A turma escolhida para a pesquisa em todos os ciclos encontrava-se no nível intermediário 3 compondo-se de aluno com 03 (três) anos de curso, ou seja, oito semestres e que corresponderia ao nível A2 do Quadro Comum Europeu De Referência para as Línguas⁶.

Nos CILs, o número de alunos por turma é aproximadamente vinte. O CIL escolhido é de médio porte e atende cerca de 4.000 (quatro mil)⁷ alunos em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

O CILT foi recentemente reconstruído e possui 24 (vinte e quatro) salas de aula, conta com uma biblioteca para alunos que disponibiliza 13(treze) computadores com acesso à Internet para uso da comunidade escolar, uma sala para orientação educacional, além de uma sala de recursos especializada no atendimento de alunos portadores de necessidades especiais. Todas as salas de aula estão equipadas com quadros brancos, televisores e aparelhos de som multimídia.

O corpo docente é composto por professores com Licenciatura no componente curricular que lecionam (japonês, espanhol, francês ou inglês). É importante salientar que o

⁶ O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas é fruto de investigação de linguistas e pressupõe um ponto de referência a respeito de metodologia de aprendizagem e ensino de línguas. O documento apresenta três níveis (A- básico; B- independente; C-competente) que se dividem, por sua vez, em subníveis (A1;A2;B1:B2;C1;C2) para se chegar uma escala mais precisa com um total de seis níveis. Cada nível corresponde a um perfil linguístico que detalha cada uma das capacidades comunicativas, orais, escritas e de entendimento esperadas dos alunos europeus.

⁷ Segundo informação da Secretaria da Escola.

CILT tem como item avaliativo a implementação de um projeto no segundo bimestre de cada semestre.

A entrada nos CILs se dá por meio de concurso público e posterior avaliação específica na qual o candidato precisa comprovar que possui conhecimentos de língua estrangeira e metodológico adequados para o trabalho nos Centros Interescolares de Línguas. Como existe grande demanda, há a contratação de professores temporários para suprir carências em caso de licença médica ou afastamentos de professores ocupando cargos de direção, por exemplo.

Os cursos de formação continuada para professores de CILs, infelizmente, são poucos. Os mesmos são oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) ou por convênios com embaixadas e escolas de idiomas privadas tais como a Casa Thomas Jefferson e Aliança Francesa.

3.3 A Participante

Por se tratar de uma prática interventiva que demanda participação ativa tanto do pesquisador quanto da professora envolvida para a resolução de problemas, a escolha da participante se deu pela apresentação de um perfil ativo, com disponibilidade para pesquisar e implementar um projeto pedagógico bem como o desejo para aperfeiçoamento constante da sua prática pedagógica. Anteriormente à pesquisa, a mesma demonstrou interesse em querer aprender mais sobre a pedagogia de projetos em uma discussão sobre o tema em um momento de coordenação pedagógica coletiva.

O convite foi feito pela pesquisadora a uma professora de inglês como língua estrangeira do CILT. A professora de inglês tem 36 anos, é formada em Letras- Inglês pela Universidade Católica de Brasília com 15 anos de experiência profissional sendo que leciona no CIL pesquisado há somente um ano. Sua experiência anterior de 14 anos se deu em escolas regulares públicas e não teve experiência de morar ou estudar em um outro país. Sua entrada na Secretaria de Educação e no CIL foi feita por meio de concurso.

A professora participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual concordava participar da pesquisa (vide Apêndice A). Apesar de ter sido garantido no documento que sua identidade não seria revelada, a professora, ao ser questionada sobre o nome fictício a ser utilizado revelou que não se oporia ao uso de seu nome real. Assim, por ter o consentimento da participante e pela pesquisa não apresentar nenhum fato que desabone seu

desempenho profissional ou cause qualquer transtorno à participante, farei uso de seu nome ao longo da pesquisa.

Vale evidenciar o empenho, a disponibilidade e a presteza com que a professora participante aderiu a este estudo, permitindo a presença da pesquisadora em sua sala de aula e cumprindo com todas as atividades estabelecidas em nossos encontros.

3.4 Os Instrumentos de Coleta de Dados

Burns (1999) e Elliot (1991) estabelecem alguns instrumentos que podem auxiliar na pesquisa-ação: diários, que contêm os relatos da aula, com descrições dos procedimentos das atividades e reflexões sobre como foi o andamento e interação dos alunos com a disciplina; observador externo, pode ser realizado o relato da aula tanto por um membro da pesquisa-ação quanto um/a colega que não esteja envolvido/a na pesquisa; gravação em áudio e vídeo de aulas; entrevistas, que podem ser realizadas com diferentes pessoas envolvidas direta ou indiretamente no projeto; e questionário, com perguntas específicas sobre a investigação;

Apresento, nesta seção, algumas das configurações para a presente pesquisa.

3.4.1 Observação participante (OP) e não participante (ONP) com gravação de áudio

Esta pesquisa recorreu tanto à observação participante quanto à não participante em momentos distintos da pesquisa-ação.

As observações não participantes, as observações participantes e as sessões de planejamento (vide seção 3.4.6) foram áudio gravadas com a finalidade de prover informações acuradas sobre o padrão de comportamento da professora durante as aulas, o turno de fala, suas crenças com relação ao ensino de LE, sua percepção sobre o processo de implementação do projeto. Quanto às gravações, Fetterman (1998) (apud MOURA FILHO, 2000, p. 41) salienta que os gravadores se apresentam como uma eficaz alternativa de registro, os quais permitem que o pesquisador tenha liberdade para uma interação maior com o participante. Além disso, as gravações possibilitam inúmeras revisões bem como o registro de longas citações. Após a gravação, os áudios foram revistos e os trechos que representavam os pontos críticos relativos à pesquisa foram transcritos (BURNS, 1999).

3.4.1.1 Observação não participante (OP) com gravação de áudio

Para obter um melhor conhecimento da estrutura e função presentes no ambiente estudado (FETTERMAN, 1998) realizei inicialmente uma série de observações não participantes de aulas típicas de turmas com níveis mais básicos até os intermediários que apresentaram uma grande variedade de situações pedagógicas que ajudaram no diagnóstico da abordagem do professor.

Na observação não participante há um distanciamento proposital entre o pesquisador e o contexto da pesquisa. Por isso, a presença de um pesquisador permite a documentação e reflexão mais sistemáticas sobre os eventos ocorridos na sala de aula que serão posteriormente discutidos com o professor. A observação pode ser feita por um dos participantes do grupo de pesquisa ou por um colega que não esteja envolvido na pesquisa-ação. Neste estudo aqui apresentado, a observação não participante foi feita pela pesquisadora para fins de entendimento da funcionalidade da sala de aula e configuração da abordagem de ensino da professora.

Tem como vantagem viabilizar evidências para examinar intenções subjacentes sob uma perspectiva diferenciada dos envolvidos na pesquisa. Sua desvantagem é a associação eventual do professor possa fazer da observação com julgamento do seu trabalho. (BURNS, 1999; ELLIOT, 1991)

Foram, ao todo, nove observações não participantes efetuadas ao longo de três semanas dos meses de julho e agosto de 2014

Apresento, a seguir, o quadro sistematizado das observações não participantes:

Quadro 1 : CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES NÃO PARTICIPANTES

DATA	OBSERVAÇÃO	TURMA	DIA	HORÁRIO	TEMÁTICA DA AULA
21/07	1ª	Intermediário 3	2ª/4ª	13:30- 15:00	Apresentação/revisão do conteúdo do semestre anterior
21/07	2ª	Básico 1	2ª/4ª	15:10- 16:40	Apresentação/revisão do conteúdo do semestre anterior
21/07	3ª	Básico 3	2ª/4ª	16:50- 18:30	Apresentação/revisão do conteúdo do semestre

					anterior
22/07	4 ^a	Intermediário 3	3 ^a /5 ^a	13:30- 15:00	Apresentação/revisão do conteúdo do semestre anterior
22/07	5 ^a	Básico 1	3 ^a /5 ^a	15:10- 16:40	Apresentação/revisão do conteúdo do semestre anterior
22/07	6 ^a	Básico 3	3 ^a /5 ^a	16:50- 18:30	Apresentação/revisão do conteúdo do semestre anterior
28/07	7 ^a	Intermediário 3	2 ^a /4 ^a	13:30- 15:00	Tópico gramatical – Causativo (Have/Got + object+ past participle)
30/07	8 ^a	Intermediário 3	2 ^a /4 ^a	13:30- 15:00	Vocabulário da unidade 08 sobre aspectos de uma vizinhança
04/08	9 ^a	Intermediário 3	2 ^a /4 ^a	13:30- 15:00	Compreensão textual sobre um texto com o tema trabalho comunitário – Unidade 08

(Quadro de minha autoria)

3.4.1.2 Observação Participante (OP) com gravação de áudio

Na fase de implementação dos três ciclos da pesquisa-ação, optei pela observação participante que me permitiu atuar mais ativamente no desenvolvimento dos projetos e avistar possíveis indícios de ressignificações na abordagem de ensinar da professora nas materialidades⁸ e experiência de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2011).

A observação participante, por sua vez, permite uma relação de proximidade entre o pesquisador e o pesquisado e um aprendizado melhor sobre o ambiente estudado sem preconceitos (MOURA FILHO, 2000). Sua vantagem é aproximar o pesquisador do objeto de estudo. Contudo, o pesquisador deve almejar ser objetivo e não fazer avaliações subjetivas. Nesta pesquisa, a observação participante sucedeu a observação não-participante

⁸ As materialidades do ensino bem como a experiência de ensinar são melhor explicitadas no capítulo teórico

possibilitando a implementação de projetos e oferecendo dados importantes sobre a evolução da professora participante com relação à ressignificação de sua prática docente.

As observações participantes se deram nas aulas da turma selecionada pela professora participante para fazer parte da pesquisa em sua grande maioria nas quartas-feiras durante os meses de agosto e setembro de 2014 no ciclo 1; outubro, novembro e dezembro de 2014 no ciclo 2 perfazendo um total de nove observações no primeiro ciclo e cinco no segundo ciclo. No terceiro ciclo, que foi desenvolvido no primeiro semestre de 2015, houve duas observações participantes nos meses de abril e julho respectivamente.

Para melhor compreensão do desenvolvimento do estudo, retrato as ações ocorridas nas observações participantes em cada um dos ciclos em quadros distintos antecidos por uma breve descrição de cada fase da pesquisa:

CICLO 1

O primeiro ciclo iniciou-se com a escolha conjunta uma turma de Intermediário 3 que havia demonstrado ser mais apática no período de observação não participante. O maior objetivo da professora participante era promover engajamento dos alunos para se comunicar na língua estrangeira. A intenção primária da pesquisadora foi a de estabelecer uma compreensão por parte da docente sobre a implementação de projetos em língua estrangeira de modo que o ensino de LE fosse significativo.

Desse modo, ficou definido por ambas professora participante e pesquisadora que as observações participantes se dariam às quartas-feiras nos últimos 10 minutos de aula para que o conteúdo do livro didático fosse trabalhado normalmente e o projeto fosse desenvolvido no final da aula. A pesquisadora chegava no início da aula e permanecia fazendo notas de campo até o momento da realização das atividades concernentes ao projeto. Ao final do ciclo (cerca de duas semanas antes da apresentação final), o prazo de 10 minutos foi estendido para 15 minutos devido à demanda de tempo para realização das mesmas.

Preliminarmente, foi feita uma discussão do tema na língua-alvo e os alunos acabaram por trazer à tona a questão da dificuldade de falar o idioma estudado em sala. Depois de alguma discussão, e de lembrar aos alunos sobre a viabilidade de algumas ideias, surgiu a sugestão de se fazer um mural com dicas para ter maior participação oral em sala, pequenas apresentações e um vídeo.

Foram estabelecidas datas para pesquisa das informações, discussão de tais informações, a produção do material para o mural, o vídeo e as apresentações e depuração do

material produzido, apresentação para os professores para correção da pronúncia e apresentação final.

Decidimos (a professora e eu) por usar uma ficha com vocabulário-chave para poder discutir os temas e ideias na língua-alvo (Apêndice B) e uma ficha de acompanhamento semanal (Apêndice C). Os alunos também preencheram uma ficha geral com dados gerais do projeto (Apêndice D).

Os critérios de avaliação definidos e negociados com a turma foram: organização das atividades / participação nas discussões na língua-alvo e nas atividades estabelecidas/ trabalho em equipe/ uso da LE/cumprimento dos prazos/ realização das tarefas.

No dia da apresentação final, os alunos de outras turmas foram convidados a visitar os grupos assistindo suas apresentações orais e um vídeo. A avaliação (Apêndice E) seguiu os critérios acordados entre professores e alunos e observamos os alunos e suas mudanças. No dia da avaliação surgiu a discussão da finalidade em se estudar inglês: comunicação. Também foram listados alguns problemas com relação à produção do vídeo (volume, luz), o tom de voz nas apresentações orais, problemas internos dos grupos, dificuldade na produção de textos, bem como aspectos positivos como o engajamento e evolução de alguns alunos.

Em um momento de avaliação do ciclo 1 (feito no dia 09/10. Vide quadro 6), a professora participante e a pesquisadora constataram que o objetivo de engajar os alunos foi alcançado. Com relação às fichas utilizadas na implementação do projeto, percebeu-se alguns problemas: tanto a ficha de acompanhamento geral quanto a de acompanhamento semanal apresentaram dificuldades por serem muito complexas e demandarem tempo para seu preenchimento. Optamos no ciclo 2 por uma simplificação da ficha de acompanhamento semanal e por preenchê-la em sala de aula após cada tópico.

Já a ficha de vocabulário-chave teve algum efeito. Os alunos utilizaram os termos contidos nela nas discussões e se sentiram estimulados a utilizar a língua- alvo durante as discussões bem como fora de sala de aula como relatado por eles mesmos.

Quadro 2: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CICLO 1

Data	Atividades realizadas em sala de aula para implementação do projeto
11/08/14	-Apresentação do projeto

	<ul style="list-style-type: none"> -Definição do tema, dos grupos e possível produto final -Filtragem de informações para o tema
13/08/14	<ul style="list-style-type: none"> Ficha com vocabulário-chave para discussão -Criação de um grupo no Whatsapp -Elicitação de possíveis fontes para pesquisa
20/08/14	<ul style="list-style-type: none"> -Discussão do título do projeto. 2 possibilidades: Tips to facilitate your English (Dicas para facilitar seu inglês) e Little Steps to a good pronunciation (Pequenos passos para uma boa pronúncia) . Título final- uma combinação dos 2- Little steps to facilitate your English (Pequenos passos para facilitar seu inglês). -O que fazer e como -Datas -Tarefas pendentes: completar ficha geral, pesquisar na Internet - Diário e termo de consentimento
27/08/14	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação das informações pesquisadas -Estabelecimento de um secretário para anotar informações -Discussão das informações -Sites para pesquisa -Ficha de acompanhamento semanal -Tarefas- completar ficha de acompanhamento semanal/ busca nos sites oferecidos/ análise das informações
03/09/14	<ul style="list-style-type: none"> -Discussão sobre informações dos sites -Estratégias para se apresentar bem: voz clara e audível/estudar antes de apresentar/ participar em sala/estar relaxado/ escrever em blogs em inglês/ ouvir música -Quantidade de informação do mural -Perguntas para entrevistas para o vídeo- dificuldades para falar e como superar -Apresentações- como falar bem em inglês usando vídeo games, livros -Avaliação- falar em inglês/organização/participação no grupo -Sugestões dos alunos: trabalho em grupo/ realização das tarefas

	-Tarefas- dicas para o mural/ perguntas para a entrevista e parágrafo das apresentações
10/09/14	-Acompanhamento nos grupos -Checagem da produção -Listagem de material necessário
17/09/14	-Discussão da produção e da adequação do vocabulário -Checagem do material produzido e do papel de cada um na apresentação final
22/09/14	-Correção da produção -Apresentação dos alunos para o professor -Questões técnicas: computador/comida/horário de apresentação - Checagem de pronúncia -Conversa com a professora participante sobre processo/ prova oral/Book Report/avaliação
29/09/14	-Apresentação final e auto-avaliação -Checagem da ordem de apresentação -Sugestões: sorrir, falar alto e claro -Ajustes finais -Avaliação da turma, dos grupos e individual A finalidade da língua estrangeira- comunicação O que não funcionou- vídeo/ alunos falando baixo - Discussão sobre o processo

(Quadro de minha autoria)

CICLO 2

No segundo ciclo, trabalhou-se com um projeto que consta no projeto político pedagógico da escola: O Festival Internacional (ocorrido no dia 26/11/2014) no qual cada sala é sorteada com um país e os aspectos culturais do mesmo são relatados pelos alunos por meio de atividades tais como apresentações orais, vídeos, cartazes, apresentações musicais, dança e

comida típica para a escola toda. Assim, no dia da apresentação as salas são visitadas por alunos de outras turmas. O projeto é feito em todos os idiomas ensinados na escola: inglês, francês, espanhol e japonês.

O objetivo da professora participante era o de fazer com que os alunos pudessem passar do engajamento para se comunicar na LE obtido no primeiro ciclo, para uma melhor compreensão do significado de suas comunicações: os alunos precisavam entender o que estavam falando. Por outro lado, a pesquisadora ambicionava uma maior independência da professora participante na implementação dos projetos e reflexão mais profunda de sua prática.

Em primeiro lugar, dividiu-se a turma em pequenos grupos que listaram tópicos para apresentação tais como família, religião, lugares, cultura e comida típica.

Decidimos (a professora e eu) criar os critérios de avaliação, a saber, organização, uso de LE, a realização das atividades e o trabalho em grupo, já no início do projeto para que os alunos ficassem cientes de como seriam avaliados. A professora os alertou sobre a quantidade e qualidade das informações buscadas.

A professora e eu elaboramos uma ficha para datas e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos (Apêndice F). Também constatamos a necessidade de criar uma ficha de vocabulário (Apêndice G) no qual os alunos anotaram as palavras que sabiam para poder utilizá-las durante as discussões sobre as atividades concernentes ao Festival Internacional realizadas nos meses de outubro e novembro de 2014.

O título do projeto foi estipulado pela turma como “A little piece of England” que contou com apresentação sobre música (Beatles, Cold Play), literatura (Shakespeare, Jane Austen), comida típica e curiosidades da Inglaterra em pequenos grupos. Na apresentação final tivemos também a apresentação de um vídeo sobre diferentes bandas e um dos alunos da turma tocou uma canção do grupo musical inglês “The Beatles” usando uma flauta doce. A avaliação do projeto (Apêndice H), confeccionada pela professora participante, foi aplicada no dia 03/12.

Quadro 3: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CICLO 2

Data	Atividades realizadas em sala de aula para implementação do projeto
29/10/14	-Formação de novos grupos e dos tópicos a serem abordados por cada grupo - Estabelecimento dos critérios de avaliação: Organização/Realização das

	<p>atividades/Trabalho em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Especificação dos tópicos que estão muito abrangentes -Uso da língua-alvo -Pesquisa na Internet e alerta para o cuidado ao selecionar as informações
05/11/14	<ul style="list-style-type: none"> -Discussão do título -Discussão das informações e atividades em grupo: mural, vídeo, decoração -Ficha de vocabulário -Tempo -Ficha de acompanhamento -Calendário de atividades - Conversa sobre o público
12/11/14	<ul style="list-style-type: none"> -Grupos – discussão do material a ser utilizado e da decoração -Textos -Apresentação de cada grupo
19/11/14	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre o projeto e uso da língua -Importância de terem feito um projeto anterior- 1º tema importante -Importância da preparação de atividades para a apresentação final -Língua para comunicação -Grupos- checagem de pronúncia -Ornamentação da sala de aula de acordo com o país estudado -Planejamento e responsabilidade -Sugestões para apresentação: voz alta e clara/ falar com seguranças / olhar para o público ao apresentar -Sugestão de procurar figuras para ilustrar ingredientes das receitas -Pensar no público
26/11/14	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação do Festival Internacional -Solução de problemas com a falta de um computador para exibição de um

	vídeo -Orientações finais -Foto com o grupo -Apresentações dos grupos referentes aos diversos aspectos culturais da Inglaterra
03/12/14	-Autoavaliação - Despedida entre a pesquisadora e a turma -Conversa sobre língua/vocabulário/pronúncia/ comunicação -Progresso de aluno- engajamento para se apresentar bem -Melhorias- pontualidade na execução das atividades por parte de cada grupo -Alunos falam do apoio dos professores e da presença da pesquisadora na sala de aula

(Quadro de minha autoria)

CICLO 3

No ciclo 3, a professora e eu decidimos que a professora participante contaria com a presença da pesquisadora somente em momentos específicos. A intenção foi a de que a docente tivesse autonomia para colocar em prática aquilo que havia sido realizado nos dois primeiros ciclos. Desse modo, ela trabalharia com uma de suas turmas e a pesquisadora a acompanharia indo em ocasiões diferentes (início, meio e final do ciclo) na escola para que a professora participante relatasse o que estava acontecendo, esclarecesse alguma dúvida e recebesse reforço de alguma leitura. Assim, nós tivemos quatro encontros (06/04; 15/06; 14/05; 10/07 de 2015) ao longo do ciclo 3.

No início do ciclo, optamos por uma apresentação sobre o trabalho desenvolvido pela pesquisa nos dois primeiros ciclos para os professores de todos os idiomas e direção. A apresentação foi acordada com a direção e os professores do turno matutino e vespertino puderam acompanhar o processo até então empreendido no mês de abril de 2015. A pesquisadora retornou à escola no meio do ciclo (maio de 2015) para acompanhar o progresso das atividades. Uma nova interação foi estabelecida em uma conversa em junho para o relato dos momentos finais do projeto. Finalmente, a pesquisadora pôde presenciar a apresentação final de uma turma de Intermediário 3 que apresentava bom nível de inglês e demonstrou

interesse em participar na pesquisa sobre um projeto que tinha como mote a música e conduzir uma avaliação do ciclo no mês de julho.

Como parte de conclusão da pesquisa, a professora participante e a pesquisadora acordaram sobre a produção de um artigo (Anexo A) de autoria da professora participante sobre um tópico relevante abordado ao longo do estudo. Nesse caso, o tema escolhido foi a importância da reflexão na prática docente de um professor de LE. Para que a professora pudesse elaborar o artigo, aconteceram alguns encontros entre a docente e a pesquisadora no segundo semestre de 2015.

Quadro 4: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CICLO 3

Data	Atividades da pesquisa realizadas com a professora e com os alunos
22/04/15	Apresentação da professora participante sobre a pesquisa para os professores da instituição escolar
02/07/15	Apresentação final dos alunos da turma de Intermediário 3 sobre música

(Quadro de minha autoria)

3.4.2 *Notas de campo*

Fetterman (apud MOURA FILHO, 2000, p.207) descreve em detalhes as notas de campo:

As notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão disponíveis para o (a) s etnógrafo (a)s mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.

As notas de campo serviram para o registro de detalhes não capturados pelas gravações de áudio tais como a disposição da sala de aula, o número de alunos presentes, gestos e expressões da professora participante que pudessem favorecer a análise e interpretação de dados.

3.4.3 Questionários (QE)

Apresenta como vantagens uma melhor administração do tempo e facilidade de aplicação. Suas desvantagens ficam por conta da exigência de um tempo maior para elaboração das questões, uma vez que elas não devem motivar interpretações ambíguas e por não captar respostas profundas ou inesperadas como as obtidas em entrevista. (BURNS, 1999; ELLIOT, 1991). Os questionários proveram informações detalhadas do perfil da professora, sua experiência com o ensino de LE e com projetos além de permitir dados imprescindíveis sobre a implementação de projetos ao longo da pesquisa.

Solicitei à participante que respondesse a um questionário misto inicial composto por itens abertos e fechados com perguntas relacionadas a sua experiência docente e de formação, suas concepções acerca de aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como experiências com projetos (vide Apêndice I). Durante a implementação dos ciclos, três outros questionários mistos foram aplicados com questões referentes à implementação dos projetos (vide Apêndices J, K e L).

3.4.4 Diário

Um dos instrumentos mais comumente usados para coleta de dados em pesquisa-ação é o diário. Segundo Burns (1999, p. 89), os diários “fornecem relatos contínuos das percepções e dos processos de pensamento, bem como dos eventos críticos ou temas que emergem na sala de aula”.

Trata-se de um relato contínuo das observações dos eventos do processo de ensino-aprendizagem abrangendo sentimentos, reações, interpretações e reflexões subjetivas e pessoais. Os eventos devem ser registrados de forma mais imediata possível. Suas vantagens são o detalhamento das percepções e processos mentais, de fatos ou incidentes escolares relevantes. Ademais, é uma excelente ferramenta para reflexão e serve de meio para estabelecer indagações ou conjecturas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sua desvantagem recai na exigência de tempo para sua produção. (BURNS, 1999.; ELLIOT, 1991).

No início da pesquisa, orientei a professora participante a escrever seu diário durante a fase de implementação dos projetos relatando os eventos ocorridos durante a implementação dos projetos bem como a reflexões sobre os mesmos. A professora demonstrou bastante dificuldade em utilizar o diário. Optei por tornar o diário em um momento de reflexão

colaborativo no qual eu também anotava minhas impressões e fazia questionamentos. O uso de um diário pela professora participante durante os três ciclos subsidiou o entendimento de como a professora se sentiu ao longo da implementação dos projetos por meio do relato de suas dificuldades, dúvidas e anseios.

Quadro 5 : CRONOGRAMA DOS REGISTROS DA PROFESSORA NO DIÁRIO

Data	Tópicos
05/09/14	Respostas para perguntas estabelecidas pela pesquisadora
12/09/14	Início da implementação do projeto
22/09/14	Conceito de projeto/tempo para planejamento
26/09/14	Importância da reflexão/ Professor mediador/Avaliação
09/10/14	Anotação de termos acadêmicos/ Autores Libâneo (1991), Almeida Filho (2013)
03/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
05/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
07/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
10/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
13/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
18/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
19/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
20/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
21/11/14	Reação dos alunos com o trabalho com os projetos
24/11/14	O trabalho gradativo da implementação do projeto
25/11/14	Apresentação dos alunos no Festival Internacional
26/11/14	Apresentação dos alunos no Festival Internacional
27/11/14	Apresentação dos alunos no Festival Internacional
28/11/14	Apresentação dos alunos no Festival Internacional

(Quadro de minha autoria)

3.4.5 Entrevista (ES)

O contato presencial proporciona o debate mais aprofundado acerca de pontos peculiares da pesquisa. Ela pode ser conduzida por uma variedade de combinações dos participantes: professor com professor (es); professor com aluno (s); aluno com aluno (s); pesquisador com professor (es); professor com pesquisador (es); pesquisador com aluno (s) (BURNS, 1999; ELLIOT, 1991). Nossa opção se deu pela pesquisa feita entre pesquisadora e professora participante.

Ela pode ser estruturada (questões formuladas a priori pelo entrevistador são seguidas fielmente), semiestruturada (questões formuladas pelo entrevistador apenas orientam a conversa, o que possibilita maior flexibilidade) e não estruturada (cabe ao entrevistado levantar os tópicos que deseja discutir) (FONTANA; FREY, 1994, p.361-369). É importante ser gravada em áudio para posterior análise e reflexão.

Para este estudo, a escolha se deu pela entrevista semiestruturada. Na entrevista semiestruturada, o participante responde às questões acerca de suas “crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” que o permite ponderar mais complexamente e relatar “seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006. p.30-31). Segundo as autoras, o relacionamento entre pesquisador e participante pode alcançar um nível mais profundo de confiabilidade. Para esse fim, requer-se a elaboração de um roteiro dos tópicos para condução da discussão.

Após a conclusão do segundo ciclo (vide quadro 8 da seção 3.4.6), realizei uma entrevista semiestruturada (gravada em áudio na sessão de planejamento do dia 18/12/2014 com duração de 30 minutos no CILT) com a professora (vide Apêndice M) por ser um momento no qual dois projetos já haviam sido implementados e concretização de um terceiro ciclo era apenas uma possibilidade. Como o principal objetivo desse instrumento era obter as considerações das participantes acerca da pesquisa e seus efeitos em sua prática até aquele momento, procurei seguir um roteiro de perguntas que atendessem a esse fim. No entanto, outras questões que não as previstas no roteiro surgiram no decorrer de nossa conversa.

3.4.6 Sessões de planejamento e reflexão colaborativas

Ponto crucial para a pesquisa-ação que enseje ser colaborativa é o momento de diálogo entre os participantes (BURNS, 1999). Neste estudo, denominei *sessões de planejamento e*

reflexão colaborativas os encontros que manteve com a professora participante durante a realização da pesquisa-ação para planejar cada ação a ser implementada bem como avaliar o progresso da pesquisa. Ademais, por se tratar de uma pesquisa que pretendia oferecer formação continuada, era de suma importância que houve momentos de reflexão com embasamento teórico para que a professora compreendesse mais profundamente o processo de mudança em andamento.

Cada sessão iniciava-se com a troca de impressões entre a pesquisadora e a professora participante sobre o que ocorrera na quarta-feira anterior. Tais impressões eram ponderadas com a menção de proposições teóricas relevantes ao ensino de LE, do papel do professor e do conceito de projeto. Caso fosse interessante, a pesquisadora fazia sugestões de leituras ou oferecia textos para serem lidos posteriormente. Por fim, as atividades pertinentes à implementação do projeto eram sempre discutidas e elaboradas conjuntamente.

Nossos encontros foram realizados no CIL estudado e se estenderam de agosto de 2014 a setembro de 2015, totalizando vinte sessões, todas gravadas em áudio e parcialmente transcritas. Por questões de horário diferenciados, as sessões com a professora participante foram realizadas, em sua grande maioria, às sextas-feiras entre 17 h e 18h nas seguintes datas: 08/8; 15/8; 22/8; 29/8; 05/9; 12/9; 22/9; 09/10 no primeiro ciclo. Nos dias 31/10; 07/11; 14/11; 24/11 e 18/12 no segundo ciclo. Nos dias 06/04; 14/05; 15/06; 10/07; 21/08 e 15/09 no terceiro ciclo.

As sessões de planejamento e reflexão têm seu conteúdo e atividades detalhadamente listados nos quadros a seguir:

Quadro 6: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS NO CICLO 1

DATA	TÓPICOS DISCUTIDOS E ATIVIDADES REALIZADAS
08/08/14	Formação continuada – por meio de cursos/visão de gramática/Análise de abordagem inicial/diário e orientações para preenchimento/pesquisa-ação/ Projetos- processuais/ língua-alvo/tempo para realização das atividades/acompanhamento docente /avaliação/datas das atividades do projeto Linguagem para os alunos/pergunta de pesquisa do ciclo 1/texto sobre projeto
15/08/14	Diário/Tempo/Maior envolvimento no processo/acompanhamento/Revisão dos passos/Material sobre projeto/Ficha de acompanhamento semanal/Erro dos alunos/Noticing

	<p>Discussão do melhor modelo de ficha de acompanhamento semanal</p> <p>Avaliação- processofólio/Portfólio/Próximos passos- verificar coleta de informação e auxiliar na análise de informações</p>
22/08/14	<p>Importância das fichas- construção e não imposição/Mediação na filtragem de informações trazidas pelos alunos/Categoria para separar informações/Datas</p> <p>Sugestão de maior tempo com os grupos/Insumo/Erro/Filtro-afetivo/I+1</p> <p>Pesquisa Interventiva/Próximos passos- linguagem para analisar as informações/ ver informações dos alunos e oferecer sites/ver local do mural, da apresentação e de um computador com a direção</p>
29/08/14	<p>Reconhecimento da participação dos alunos/Formação Continuada Inicial (FIC)</p> <p>Projeto- Processo/Tempo/Parceria entre aluno e professor/Importância do professor/Planejamento</p> <p>Autonomia/Questões práticas do projeto: sites e sua confiabilidade, categorias, mural, vídeo, apresentação/ Tempo para produção das atividades do projeto: 2 semanas/ Responsabilidades de cada grupo/Reflexão sobre as informações/Manutenção do Ritmo de trabalho</p> <p>Avaliação: Book Report/ Prova oral /Turno de fala do professor/Abordagem</p> <p>Adequação das perguntas para a realidade de cada aluno/Critério de avaliação-negociação com os alunos/Fluência /Desempenho/Acuidade/Competência</p> <p>Aprendizagem/Aquisição/Depuração das informações/Fichas de vocabulário e acompanhamento/Experiência com um projeto – Vídeo Legal/Parceria com os alunos/Reflexão/Compartilhamento com os colegas durante a coordenação</p> <p>Ensino significativo/Qualidade das interações/Acompanhamento docente/Flexibilidade do projeto/Diário/Importância do professor/Papel do professor/Erro/Insumo</p> <p>Coerência/Projeto Político Pedagógico da escola/Reflexão coletiva</p> <p>Livro didático/Releitura das atividades/Differentiated learning</p> <p>Book Report (avaliação literária) /Próximos passos: sentar com cada grupo; falar com professores sobre vídeo com entrevistas</p>
05/09/14	<p>Ganhos atuais- comprometimento e participação dos alunos/Conceito de projeto</p> <p>Engajamento no projeto e autonomia- empoderamento</p> <p>Aquisição /Pesquisa-ação/Papel na pesquisa- co-pesquisadora /Mudanças positiva</p>

	<p>Mediação/Acompanhamento/Sugestão do diário colaborativo/Importância do diário/Alcance do projeto- projeto para a escola/ não ficar em sala/Autoria</p> <p>Função do projeto/Currículo/Avaliação formativa/Língua –alvo como comunicação/Professor –colaborador/Turno de fala/Mediação/Avaliação- criação da autoavaliação/diário</p> <p>Próximos passos: verificar produção dos alunos por grupo/ checar relevância das informações, as ideias / não focar somente na estrutura (gramática) /verificar caixas de som/conversar com direção sobre mural e organização do mesmo com os alunos/tempo para realização do mural/ divisão dos grupos em pequenas estações de visitação/ falar com os professores sobre a apresentação final/</p>
12/09/14	<p>Diário/Abordagem-única/Método/Crenças/Livro didático/Colaboração/Projetos</p> <p>Silent way/Aquisição</p> <p>Trabalho com turmas iniciantes – língua- alvo e escolha do tema (uso de frases-chave/ maior estruturação/ambientação dos alunos/ partir do conhecido)</p> <p>Negociação/Proficiência/Variáveis individuais e sociais/Importância da divulgação da pesquisa/Mediação/Importância do registro/Ficha de avaliação/ Professor não fazer o trabalho pelos alunos/Construção da autonomia por parte dos alunos/Importância da presença da pesquisadora/Mudanças e questões observadas/Reflexão</p> <p>Processo- aprendizado/Foco da pesquisa/Importância da reflexão/Auto-conhecimento /Competências: linguística/ implícita/ teórica/aplicada/ profissional</p> <p>Próximos passos: espaço para o mural/ checar material dos alunos para correção/conversar com os professores sobre a gravação das entrevistas/ver com o grupo do vídeo quem vai editar; entrevistar/ver pronúncia dos alunos</p>
22/09/14	<p>Alunos que vieram fora da aula para trabalhar no projeto/Perguntas do ciclo 1</p> <p>Objetivo do ciclo 2 – tornar a professora mais independente/Pensar na pergunta do ciclo 2</p> <p>Avaliação/Autoavaliação/Interlíngua/Mais posicionamento/engajamento no ciclo 2</p> <p>Objetivo dela no ciclo 2- alunos entender o que eles estão falando/Artigo em conjunto (professora e pesquisadora) /Reflexão por parte do professor/Leitura de textos por parte da professora/Colegialidade/Empoderamento</p> <p>Compartilhamento com colegas/Colaboração/Abordagem/Competências</p> <p>Modelo de Bachman/Mural</p>

26/09/14	<p>Palestra sobre avaliação: validade/confiabilidade/praticidade/ autoavaliação</p> <p>Uso da língua-alvo/Professora usa a casa como metáfora para construção do projeto/Mediação do professor/Autonomia dos alunos</p>
09/10/14	<p>Fases da pesquisa-ação/Pergunta de pesquisa/Aplicação do questionário do ciclo 1 para a professora</p> <p>Planejamento mais flexível levando em consideração as necessidades dos alunos</p> <p>Aspecto processual do projeto/Projeto/Papel do professor/Objetivo de engajamento dos alunos do ciclo 1 foi atendido/O que não funcionou no ciclo 1 – a ficha de acompanhamento semanal / a ficha geral/Tempo para realização das atividades /Disciplina/ Aspecto de continuidade do projeto/Autonomia dos alunos/Desafio- maior uso da língua-alvo/Avaliação- autoavaliação/Objetivo do ciclo 2- mais autonomia da professora /Critérios claros/datas das atividades</p>

(Quadro de minha autoria)

Quadro 7: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS NO CICLO 2

DATA	TÓPICOS DISCUTIDOS E ATIVIDADES REALIZADAS
31/10/14	<p>Papel do professor no projeto/ Importância do tempo para preparar e realizar atividades do projeto, envolvimento do professor e de planejamento/Cada novo projeto um reinício/Língua e linguagem/Reflexão sobre o uso da linguagem/Apropriação de conteúdo x memorização/repetição/Reflexão sobre o aspecto processual do projeto/Gramática não explícita/Reflexão/Empoderamento/Construção da autonomia dos alunos</p> <p>Vygostky: Scaffolding – andaimes/ZPD/mediação para se trabalhar com níveis mais baixos: sugestão de sites com atividades de vocabulário/mais preparação/ mais tempo e acompanhamento docente/ datas das atividades/ importância de o professor não dar respostas prontas</p> <p>Reconhecimento do trabalho do professor anterior da turma como fator positivo/Transição aula-projeto/Nova matriz curricular/Livro-didático</p> <p>Clareza na avaliação/Objetivo do ciclo 2- autonomia dos alunos/Ficha para as atividades: geral/ de acompanhamento semanal/vocabulário</p> <p>Valor do projeto/Competências/Reflexão sobre a prática</p> <p>Importância de ser multiplicadora e de compartilhar com os colegas</p> <p>Crenças/Abordagem única/Influência do projeto no seu ensino</p> <p>Reflexão sobre a mensagem a ser transmitida- reflexão sobre a língua e seu</p>

	<p>uso/Crenças dos alunos- necessidade de memorizar/Dificuldade dos alunos em coletar as informações /Feedback/Construção do diálogo</p> <p>Proposta do 3º ciclo/Importância da reflexão</p> <p>Antônio Nóvoa (2009)- reflexão feita na escola e com os pares/3º espaço</p> <p>Análise de abordagem- qualidades da professora docente</p>
07/11/14	<p>Competências/Crença/Autonomia/Mediador/Autoavaliação/Construção</p> <p>Tempo/Construção do significado/Informação x conhecimento</p> <p>Língua e cultura/Reflexão/Interlíngua/Falante nativo/Proficiência</p> <p>Gramática/Abordagem clara/Avaliação/Construção da língua</p> <p>Fluência x acuidade/Reflexão sobre a língua/Leitura/Língua x linguagem/Frutos do projeto/Segurança na língua-alvo/Papel do professor/Mudança/Alteridade/Tecnologia/Proposta pedagógica clara-professor e escola /Erro/Reflexão com os pares/Refinamento do tempo</p> <p>Atualização/Filtro afetivo/Envolvimento/Autoestima</p> <p>Ficha de acompanhamento geral e a de vocabulário</p> <p>Tarefa: Entregar a avaliação para os alunos</p>
14/11/14	<p>Relação ensino-aprendizagem/Importância da reflexão /Construção do texto /Professor como mediador/Reflexão por parte do aluno/Correção</p> <p>Pronúncia- língua/Artigo a ser escrito pela professora/Ciclo 3/Avaliação como registro</p>
24/11/14	<p>Ressignificação do papel do professor/Autoavaliação construída sobre o processo/Datas das atividades /Quantidade x qualidade das informações coletas pelos alunos /Orientações para dar aos alunos antes da apresentação/ Desmistificação do uso da língua/ Preconceito linguístico</p>
18/12/14	<p>Avaliação do ciclo 2/Importância do projeto/Papel do professor- auxiliar na construção da autonomia do aluno/Visão diferenciada de aprendizagem de língua/Formação continuada- reflexão com os pares</p> <p>Diário/Importância da pesquisa-ação/Reflexão sobre sua trajetória profissional/Compartilhar informações é essencial/Leituras e observações/Desafio para 2015/Envolvimento/Ensino de LE não restrito à gramática/Oportunidade para os alunos falar a língua alvo</p>

(Quadro de minha autoria)

Quadro 8: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS NO CICLO 3

DATA	TÓPICOS DISCUTIDOS E ATIVIDADES REALIZADAS
06/04/15	<p>Definição do conteúdo para apresentação da pesquisa aos professores</p> <p>Relato de aluna com dificuldades para se expressar/Crenças/Filtro-afetivo/Relato de aluna que não gosta de projeto/Aspecto processual do projeto/Projeto como forma de ensinar/Grupo de controle</p> <p>Orientações para apresentação: honestidade com relação ao que aconteceu nos ciclos/realismo do sucesso e das dificuldades encontradas</p>
15/06/15	<p>Relatórios/Tempo para planejar e realizar as atividades/Reflexão do professor /Uso da língua-alvo/Objetivos do estudo de LE/Discussão do tema/Mediação do professor/Reflexos do trabalho com o projeto</p> <p>Produto final/Postura do professor/Interaprendizagem/Atitude do professor/Fragilidades do professor com relação à autonomia do aluno/Coleta de informações/Autenticidade dos textos</p> <p>Flexibilidade com relação ao conteúdo, decisões dos alunos /Uso de fichas para registrar o processo /Avaliação/Atitude de alunos/Artigo</p> <p>Curso de Formação Continuada/Relato de experiência com as turmas</p> <p>Papel mediador do professor/Rejeição/Redefinição do papel do professor</p>
14/05/15	<p>Leituras/Professor reflexivo/Libâneo (1991) / Perrenoud (2002) / Paulo Freire (2000)/Conhecimento/Formação continuada/Posicionamento do professor com relação à sua prática/Comunicação com aluno/Depuração de informações/Uso da língua-alvo/Diário/Artigo da professora/Abordagem de ensinar e abordagem de aprender/Mudanças no planejamento/Transição aula-projeto/Gramática</p> <p>Texto Masetto (2013) sobre mediação/Professor mediador / Crenças/Abordagem de terceiros/Filtro-afetivo/Cultura de aprender</p>
10/07/15	<p>Objetivo do projeto/Reflexão dos alunos sobre a língua/Projeto- momento de comunicação/Mediação/Autonomia do aluno/Papel do professor</p> <p>Acompanhamento docente/presença do professor /Dar voz aos alunos</p> <p>Questões ao longo do projeto: não saber as respostas/autonomia dos alunos/ressignificação do papel do professor/Construção da autonomia</p> <p>Situações internas do aluno/Ressignificação da importância do inglês</p> <p>Releitura da fala/Relatos de experiências com alunos ao longo do</p>

	<p>projeto/Tempo para preparar e realizar as atividades do projeto/Imprevisibilidade do projeto/Revisitação da prática</p> <p>Importância da teoria/Crescimento do professor/Superação das dificuldades por parte dos alunos /Aprender a aprender/Relatos de mediação de temas/Oralidade/Avaliação/Registro</p> <p>Como lidar com níveis mais básicos/Leitura/Momento aula-momento projeto/Planejamento/Detenção do turno/Conteúdo significativo/Relatos de aulas/Professor ser em construção/Alteridade- o olhar do outro/importância do outro no trabalho</p> <p>Filtro-afetivo/Projeto/Fases da pesquisa/ciclos: observação, prática e autonomia/Pesquisa-ação/Fichas/Diário/Questões éticas da pesquisa</p> <p>Gramática/Repetição/Aprendizagem vicária/Valorização profissional</p>
21/08/15	Discussão dos textos de Libâneo (1998), Almeida Filho(2010) e Perrenoud (2002) para o artigo
15/09/15	Discussão das ideias e texto para o referencial teórico do artigo da professora

(Quadro de minha autoria)

No quadro a seguir, sintetizo as informações a respeito dos instrumentos de pesquisa apresentados nesta subseção:

Quadro 9: SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Instrumento		Período	Objetivo
Observações	Não participante	Julho e agosto de 2014	Configuração da abordagem de ensinar da professora
	Participante	Agosto a dezembro de 2014	Acompanhamento da implementação dos projetos; coleta de dados sobre os indícios de resignificação na abordagem de ensinar da professora
Questionários	Inicial	08 de agosto de 2014	Coletar informações gerais sobre a participante

	Ciclo 1	09 de outubro de 2014	Coletar informações sobre a implementação do projeto no primeiro ciclo
	Ciclo 2	18 de dezembro 2014	Coletar informações sobre a implementação do projeto no segundo ciclo
	Ciclo 3	10 de julho 2015	Coletar informações sobre a implementação do projeto no terceiro ciclo
DIÁRIO DA PROFESSORA		Julho a dezembro de 2014	Provocar a reflexão individual da professora participante
SESSÕES DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO COLABORATIVAS		Agosto de 2014 a julho de 2015	Promover momentos de reflexão com embasamento teórico sobre a pesquisa realizada pela participante; elaboração de atividades para a implementação dos projetos
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA		18 de dezembro de 2014	Obter as considerações da participante acerca da pesquisa-ação até aquele momento

(Quadro de minha autoria)

3.5 Procedimento de Análise de Dados

O estudo se utilizou uma gama de instrumentos na intenção de poder averiguar possíveis indícios de mudanças abordagem de ensinar de uma professora de LE após implementação de projetos.

Conto com o aporte teórico apresentado no referencial teórico para a análise dos dados.

Assim, foram feitas observações não participantes que proveram uma análise prévia abordagem de ensinar da professora pesquisada. Um questionário inicial que tinha o objetivo de traçar o perfil da professora e sua experiência com trabalhos de projeto foi aplicado. Em seguida, deu-se o início das observações participantes concomitantes com sessões de planejamento e reflexão que permitiram a elaboração de atividades a serem implementadas discussão sobre o processo.

Ao final de cada ciclo, questionários avaliativos foram preenchidos pela professora participante. A docente também foi solicitada a preencher um diário de pesquisa com suas observações sobre o processo de implementação de projetos.

A pesquisadora também manteve um diário de pesquisa com notas de campo com observações pertinentes ao estudo.

Após observações não participantes, realizei a análise de abordagem da professora seguindo os parâmetros definidos pelo procedimento de análise de abordagem de Almeida Filho (2008; 2010; 2011) para configuração o sistema de crenças da professora, sua visão de língua estrangeira e do ensino da mesma.

A seguir, foi realizada a transcrição das gravações de áudio das sessões de planejamento e reflexão com enfoque nos trechos se caracterizavam as categorias referentes à visão de língua/linguagem/LE da professora, da sua experiência de ensinar, das materialidades influenciadas por sua filosofia do ensino bem como a influência da reflexão empreendida ao longo do estudo.

As mesmas categorias serviram de base para coleta de dados questionários inicial e avaliativo dos ciclos, no diário da professora e da pesquisadora.

Posterior a essa coleta de dados nos diversos instrumentos, foi possível observar, por meio de triangulação Fetterman (1998 apud MOURA FILHO, 2000), os possíveis indícios de ressignificação (BLATYTA, 1999 apud BARCELOS, 2007) de posturas e crenças da professora ao longo dos ciclos nas categorias estabelecidas.

Por se tratar de uma pesquisa-ação que contou com 3 ciclos, foi mantida uma agenda de investigação ao longo no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015 que contou com a seguinte sequência:

Análise da abordagem de ensinar da professora

Observação dos indícios de ressignificação de crenças e posturas ocorridas ao longo dos três ciclos

Agrupamento dos indícios de ressignificação de crenças e posturas de acordo com os elementos constitutivos do conceito de abordagem de ensinar

Observação de como a reflexão influenciou na prática de ensinar da professora participante

Triangulação dos dados

3.6 Considerações Éticas

Baseando-se no estudo de Fetterman (1998) acerca dos princípios fundamentais da etnografia a presente pesquisa fez uso de alguns aspectos abordados pelo autor, a saber, a postura holística, a postura êmica, estrutura e função e questões éticas.

1. Postura holística: segundo Fetterman (1998, p.19), tal postura permite ao etnógrafo uma compreensão mais ampla do grupo social por meio de uma descrição bem detalhada do mesmo. A descrição deve abranger a história, a religião, os sistemas político e econômico, além do meio ambiente no qual o grupo se situe. A postura holística demanda um maior tempo no trabalho de campo requerendo múltiplos métodos de coleta de dados para assegurar uma cobertura de todos os ângulos por parte do pesquisador. Tal posicionamento ajuda o pesquisador a descobrir as inter-relações entre os vários sistemas e subsistemas em uma comunidade.

2. Postura êmica: trata-se da perspectiva do nativo sobre a realidade. Ela tem a função de auxiliar o pesquisador a entender a forma de agir de um grupo social e obrigá-lo a reconhecer a existência de realidades múltiplas (FETTERMAN, 1998).

3. Estrutura e função: estes são outros dois conceitos importantes tratados pelo mesmo pesquisador. A estrutura se refere à configuração de um grupo como, por exemplo, sua estrutura política. A função, por sua vez, se reporta às relações sociais entre os membros do grupo. No contexto deste estudo, tais pontos de vista, têm a função de ajudar a identificar as relações existentes no cenário escolar tais como professor e aluno, professor e professor.

4. Ética: Durante a realização do trabalho de campo é necessário estar atento às questões éticas que poderão comprometer nosso estudo e “causar transtornos no contexto pesquisado, traumas pessoais ao (a) pesquisado (a) e, até mesmo, causar danos à disciplina (PUNCH, 1994 apud MOURA FILHO, 2000).

De acordo com Fetterman (apud MOURA FILHO, 2000), alguns pontos a serem considerados são a obtenção de autorização junto ao participante com esclarecimento sobre a pesquisa, agir com honestidade, estabelecimento de um vínculo de confiança com os participantes e proteção da privacidade dos mesmos por meio de uso de pseudônimos, a

reciprocidade com a retribuição da atenção dispensada e a realização de um trabalho de pesquisa de qualidade.

Como já mencionado, a professora participante assinou o termo de consentimento. Os nomes dos alunos e pessoas mencionadas ao longo dessa dissertação foram todos substituídos por pseudônimos para preservação de sua identidade.

O capítulo aqui exposto caracterizou a pesquisa e apresentou traços importantes tais como o contexto, os dados da participante e descrição detalhada dos instrumentos utilizados, os procedimentos de análise de dados e considerações éticas.

A etapa seguinte deste estudo se baseia no detalhamento da análise de dados obtidos ao longo da pesquisa com base nos princípios apresentados no capítulo anterior.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo trata da análise e interpretação de dados coletados ao longo de três ciclos da pesquisa-ação realizada por mim relatada nesta dissertação. A análise, interpretação e triangulação de dados ocorreu por meio de diferentes instrumentos de pesquisa levando em consideração os objetivos e perguntas de pesquisa, referencial teórico e metodologia estabelecidos em capítulos anteriores.

Para a análise de dados, apoio-me, teoricamente, no aspecto iterativo da pesquisa-ação, da reflexividade e do projeto que apontam para o fator processual e replicado tanto da pesquisa quanto das próprias mudanças observadas.

A partir da apreciação do aporte teórico, constato a relevância de manter a análise de dados sempre em confluência com a progressão dos ciclos observando os indícios de ressignificações ocorridos do ciclo 1 ao ciclo 3. Desse modo, investigo como as ações tomadas ao longo da implementação dos projetos nos três ciclos promoveram algumas reflexões que geraram ou não ressignificação de certas crenças ou posturas por parte da docente com relação ao ensino de LE. Ressignificação essa, que poderá ter levado a novas atitudes por parte da professora participante.

Como um dos fundamentos basilares da pesquisa é a abordagem de ensinar do professor de LE, é necessário examinar como a visão de língua estrangeira/ linguagem/ língua (subseção 4.1) da professora participante e o ensinar da LE (subseção 4.2) se transmutam ao longo dos ciclos por meio de mudanças, muitas vezes pequenas, porém, significativas em alguma das materialidades tais como planejamento (subseção 4.3) e avaliação de rendimento do aluno (subseção 4.4). Também é imprescindível estudar como a docente vislumbra o seu papel no ensino na língua estrangeira (subseção 4.6), pois tem-se evidências de como a experiência de ensinar da língua estrangeira é encarada. Além disso, averiguo como o aspecto mediador (subseção 4.7) inerente ao trabalho com projetos oferece chances para mudanças.

O último aspecto observado e parte do escopo deste estudo é a reflexão (subseção 4.8). Averiguo como ela ajudou na suscitação de ressignificação de crenças e novas posturas.

Os dados adquiridos por meio de questionários escritos (QE) (Apêndices I, J, K, L), entrevista semiestruturada (ES) (Apêndice M), transcrição de áudio das sessões de planejamento e reflexão colaborativas, diário da professora, bem como das observações não participante (ONP), observações participantes (OP) e notas de campo foram triangulados (FETTERMAN, 1998 apud MOURA FILHO, 2000) com o objetivo de garantir uma adequação das categorias apresentadas a seguir, bem como dar suporte para as discussões e

interpretações sobre os indícios de ressignificação observados durante os diferentes ciclos da pesquisa-ação.

No sentido de assegurar a acuidade dos dados obtidos, os excertos contendo a fala dos envolvidos na pesquisa (professora participante (P), pesquisadora (PQ) e alunos (AA)) foram mantidos em estado original tendo sido transcritos de modo mais fiel possível usando as convenções de transcrição sinalizadas por Marcuschi (2003). Também foram realizados comentários entre colchetes com o intuito de garantir a clareza dos dados e informações contidos nos excertos.

Mediante o relatado, passo, a seguir a fazer a análise dos indícios de ressignificação na abordagem de ensinar da professora participante no decorrer dos ciclos.

4.1 Visão de LE/Linguagem/Língua

Parte integrante do conceito de abordagem é concepção de língua, linguagem e língua estrangeira que o professor de LE apresenta (ALMEIDA FILHO, 2013). Inicialmente, a docente entende a língua estrangeira como forma de comunicação no sentido de que o aluno precisa se enunciar no idioma estudado:

[1] Ah! A comunicação. Ela é essencial. Nós precisamos dela! O... Nós, seres humanos, somos pessoas... somos pessoas que estamos nos... em constante... é... comunicação. E aí, eu relaciono também a língua com essa mudança constante que o ser humano passa, *né?! (Sessão de planejamento e reflexão - 08/08/14- ciclo 1)*

A visão de língua da participante como forma de comunicação vai se transformando ao longo dos ciclos. O uso da ficha com vocabulário-chave para conversação nas discussões e realização de tarefas (Apêndice B) a fez perceber, já no ciclo 1, que a língua estrangeira, mais do que uma mera forma de enunciação gramaticalmente correta, deve ser vista como instrumento de expressão do pensamento e do sentimento uma vez que o vocabulário-chave permitiu aos alunos utilizar a língua expressar suas opiniões, tomar decisões e divergir.

[2] P⁹: The most important thing, Maria, in the oral presentation is the way you express yourself, if the students are going to understand you. Don't worry about the grammar structure, okay?
A: Ok (OP¹⁰-10/09/14- ciclo 1)

⁹ Em todos os excertos apresentados nesta dissertação convencionou-se utilizar P para professora participante, PQ para pesquisadora, A para aluno (a) e AA para alunos.

¹⁰ OP se refere à observação participante

Surge uma inquietação em ultrapassar o domínio do código linguístico para construir frases inerente à competência gramatical¹¹, para se alcançar a competência discursiva¹² na qual encontra-se o propósito de fazer com que a mensagem seja significativa e se faça entendida pelo outro demonstrado no desejo em uma conversa com a pesquisadora de que apresentação do projeto do ciclo 1 alcançasse a compreensão de todos que assistiam às apresentações:

[3] PQ: Como é que a gente vai fazer? Vai ser tipo assim estações? Aqui tem um grupo apresentando aqui e o outro numa mesa ali. Eles pensaram em colocar comida pra chamar. Você lembra?

P: Eu acho que a gente podia fazer com que fosse uma visitação, né? A gente pega uma turma entendeu? Fazer uma visitação então aqui. E a gente tem que lembrar, né? Isabel nós queremos atingir a todos.

PQ: Sim

P: Então a gente precisa. Até isso vai ser importante ter um vocabulário que todos consigam entender se esse é nosso objetivo (OP-05/09/14- ciclo 1)

Pouco a pouco, manifesta-se a consciência da importância da produção de um discurso significativo no qual o aluno possa responder com veracidade às questões apresentadas a ele.

[4]P: Igual você falou. Quantas vezes eu já fiz isso de dizer: “. Não, responde qualquer coisa qualquer coisa “

PQ: É

P: Só que naquele responder qualquer coisa, ele não encontra o significado pro que ele está respondendo (Sessão de planejamento e reflexão- 29/08/14 – ciclo 1)

Ao final do primeiro ciclo, a professora descreve a língua como “ algo para comunicação, para passar os limites” (sessão de planejamento e reflexão 05/09/14- ciclo 1), demonstrando uma ampliação do seu conceito inicial e restrito de comunicação entre dois ou mais falantes para se converter em meio de construção de um projeto:

[5] O uso da língua é reflexo do aprendizado do aluno e também fundamental para a construção do projeto (QE¹³- ciclo1)

No segundo ciclo, permanece o intento de privilegiar o significado em detrimento da mera reprodução de enunciados prontos. A apropriação do significado do discurso se

¹¹ Teixeira da Silva (2008, p. 8 e 9) descreve a competência gramatical como o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases.

¹² A mesma autora define competência discursiva como dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;

¹³ QE se refere à questionário escrito

manifesta no seu desejo de que os discentes entendam o que estão lendo e escrevendo na língua-alvo.

[6] É a questão da construção texto. Como realmente precisa de tempo porque já teve texto que eu já fiz a correção. Mas foi uma leitura que eu fui fazendo com o aluno, né? Eu li aqui. O que você aprendeu com isso aqui? Isso aí foi algo que eu aprendi com você a semana passada porque não é ler por ler, mas ler também pra aprender pra. O que você aprendeu aqui? Mas porque que é assim? Então essas indagações eu também comecei porque eu também aprendi, né? (Sessão de planejamento e reflexão-14/11/14 – ciclo 2)

No ciclo 1 a língua era vista com um fim a ser alcançado. Já no terceiro ciclo, a LE se torna meio de auto-expressão possibilitando aos alunos falar de si mesmo e intervir, por meio, dela no contexto em que se insere. Há um movimento em direção a uma estrangeirização¹⁴ (ALMEIDA FILHO, 2013) da língua no qual a LE deve estar cada vez mais próxima da realidade do aluno e ele deve não só aprendê-la, mas refletir sobre o que fazer com ela. Tal reflexão é alimentada pela decisão dos alunos em trabalhar com um projeto sobre um tema que faz parte de sua vivência e interesse: a música (sessão de planejamento e reflexão 15/06/15 – ciclo 3). Ademais, coube aos alunos decidir sobre a maneira mais eficaz de apresentar o tema para a comunidade escolar usando a LE, ou seja, a configuração do produto final (Sessão de planejamento e reflexão 15/06/15 – ciclo 3):

[7] Percebi que é necessário dar voz aos alunos, permitir a eles a oportunidade em expressar suas ideias, usando a língua -alvo. Mostrar o aprendizado da segunda língua como parte da sua vida real não é outro mundo. (QE- ciclo3)

[8] O objetivo do projeto é te permitir usar a língua falando da tua vida, da tua realidade. É pra você perceber que você pode trazer aquilo que parece que tá externo para dentro de sala de aula. É isso que eu quero [em uma conversa com um aluno sobre o tema do projeto]. (Sessão de planejamento 10/07/15- ciclo 3)

Observo claramente uma gradual transformação de elementos constitutivos básicos da abordagem de ensinar da professora participante, ou seja, sua visão de língua/linguagem/LE ganha contornos cada vez mais amplos e permitindo ao aluno se apropriar efetivamente da LE para poder se expressar e interferir no âmbito escolar de maneira ativa e consciente.

¹⁴ Termo cunhado pelo autor para se referir ao fato de que a língua estrangeira é estranha ao aluno por ser de outra cultura. Segundo ele: “A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se estrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também “falar esse mesmo aprendiz”, revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.19-20).

4.2 Concepção de ensinar LE

Um outro elemento constitutivo da abordagem de ensinar do professor de LE é a concepção de ensinar essa língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1999). Para observar mais atentamente como se deram as alterações desse conceito nos ciclos, é essencial iniciar o exame analítico pelas observações obtidas na análise de abordagem empreendida nas observações não participantes (ONP) por meio do procedimento de análise de abordagem estipulado por Almeida Filho (1999; 2012; 2014).

Partindo do princípio de que o aluno precisa produzir enunciados na LE, a professora procura oferecer insumo suficiente na língua-alvo tanto interagindo continuamente com os alunos na língua estrangeira quanto oferecendo instruções em inglês, por exemplo, na atividade na qual os alunos deveriam escrever sobre o que gostam ou não. Tal atitude demonstra uma competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2014) bem consolidada e confirmada pelo uso preponderante do inglês, como se observa no seguinte excerto:

[9] So what I want from you right now? I'm going to tell you a little about the things I like and I dislike, okay? So there are things in your life that you like and some things that you don't like, okay? And I'm going to ask you ok to do the same on this piece of paper. OK, you are going to write down things you like and you dislike and after we are going to share this information, yeah? (ONP- 22/07/14)

Além disso, a professora insiste no uso do idioma estudado por parte dos alunos na interação com ela e com os colegas porque entende que o esforço depreendido para se comunicar na língua-alvo os ajudará alcançar o objetivo de poder se comunicar por meio dela e a aula é a ocasião propícia para fazê-lo:

[10] This is an English class. This is not a Portuguese class so try to remember. So to try to force yourself to speak English. Okay? (ONP - 22/07/14 - ciclo 1)

[11] I can't force you to speak. I want you to feel comfortable, but remember that this is the time yeah? Because this is the moment you have to speak (ONP-21/07/14 - ciclo 1)

Tamanho empenho em interagir na LE aparece também na exigência de produção de respostas que não sejam curtas. Este posicionamento da professora participante, conforme previsto por Almeida Filho (2013) e Luz (2007), revela uma clara influência de sua crença de que o uso exclusivo e constante da língua-alvo por parte dos discentes servirá como via de aquisição da mesma em seu fazer pedagógico:

[12] But I don't want you only to to give short answers: "Yes, I have; No, I haven't." This is not the aim, okay? Try to give ah more information. So please Jonas can you ask me this question? Can you ask me this question?
 A: Have you ever traveled to another country?
 P: Oh Jonas. No, I haven't traveled to another country but if I have the chance to travel to another country I want to travel to London, because I think it's a beautiful city. Did you understand? So I don't want you just to say: "Yes, I have and no, I haven't", okay? I want you to give more information yes or no? (ONP-21/07/14 - ciclo 1)

A dedicação empreendida para se comunicar no idioma é valorizada pela docente que entende que precisa manter um ambiente agradável no qual os alunos se sintam confortáveis e seguros para falar a língua- alvo com auxílio, quando necessário, bem como a ausência de correção de todos os erros cometidos pelos discentes constatada em proposições tais como "16 years" ou "I have 17 years" para se referir à idade quando o correto seria "16 years old" e "I am 17 years old":

[13] A1: I am 17 years I like eat
 P: You like what?
 A1: I like eat
 A2: My name is Mariana. 16 years. I like read a book. I like to play video game. I didn't like watch TV. I didn't like study.
 (...)
 A3: My name is Amelia I have 17 years. I like you I don't like read a book and singer and I don't like cooking. (ONP-21/07/14 - ciclo 1)

Isso sugere um interesse em constituir um filtro afetivo¹⁵ baixo, fruto de um bom relacionamento entre professor e aluno, para que não haja resistências para o aprendizado da LE. Com relação a isso, a participante afirma na sessão de planejamento e reflexão colaborativa:

[14] Ah! Isso aí é primordial, Isabel! Porque quando não existe uma empatia entre professor e aluno, essa é a maior barreira que se cria pra aquisição de uma língua. Porque ali, você vai... O professor pode fazer todo o esforço possível, mas você sempre vai ficar... Entendeu? Com aquela barreira ali e ele ser complicado! (Sessão de planejamento e reflexão 08/08/14 - ciclo 1)

Os alunos, assim, percebem que podem falar a língua sem medo e que suas diferentes contribuições serão aceitas, como vemos a seguir:

¹⁵ Para Krashen (1987), o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. O filtro afetivo parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição.

[15]P: But there is. No. No. Jorgia there is another possibility for this sentence. Please read your sentence. If (...)
 A1: I f you lived more near
 A2: Não tem more
 P: If you lived
 A1: If you lived near
 P: If you lived closer. Yeah? I think its better if you lived closer hã?
 A3: We could visit you more often
 P: Yes. We would we could visit you more often. This is also a possibility
 A: Teacher, you? Né? We?
 P: Ah! We. Sorry. Yes. We. Ok Thank you Maria. If you lived closer we would visit you more often that's it it's also a possibility. No problem that's correct. (ONP-20/08/14 - ciclo 1)

Apesar da valorização do emprego da LE, quando se faz necessário um maior entendimento por parte do aluno, a docente recorre ao português:

[16] A: Cropped é alguma coisa desse tipo
 P: Ah, cropped. Cropped here look at the hairstyle. É aquele cabelo cortado bem desfiado e curto e um pouco desfiado ok. Look here yeah So now. What more class? (ONP-30/07/14 – ciclo 1)

O uso do português decorre da concepção da professora participante de que a língua-mãe faz parte integrante da história e da identidade do aluno, não podendo ser desprezada. Há um desejo claro de que a mensagem seja compreendida:

[17] Bem! A verdade, Isabel, é que a gente não pode ignorar a língua materna do aluno!... É você desconsiderar toda a história, porque a língua, ela está carregada do que? ... A história, a sua identificação e tudo! Então, você ignorar a língua do aluno é você tá ignorando um pouco da história que ele traz! Então, muitas vezes, eu preciso fazer o uso da língua materna até *pra* que o aluno... é... perceba que eu... é... estou atenta às necessidades e dificuldades dele. (Sessão de planejamento e reflexão-08/08/14- ciclo 1)

Contudo, mesmo compreendendo a relevância da interação na LE e tendo ciência de que os alunos precisam falar em inglês “o máximo possível em sala”, até “ mais do que o professor” (alertando-os sobre isso logo na primeira aula do semestre), a docente detém o turno e controla o fluxo de comunicação, conforme verificado em sua fala sobre a importância de falar na língua- alvo:

[18] You are an intermediate 3, yeah? So you are supposed to know well English. Of course you're going to continue to commit mistakes, yeah? But now at this level you have to speak English. Only English, of course. If you don't know a word if you have doubts I'm here to help you Ok? And together we are going to try to solve the problem that you are going to have, but please avoid speaking in Portuguese because you only have this class to speak English and if I give you the chance to speak in

Portuguese you are going to have problems in intermediate 4 and what is your aim when you come to the English class? To be what? To be able to speak English yes? Okay so please try to speak as more as you can okay the aim in the classes is to make what? Students speak more than the teacher ok? I don't need more than you. It's not necessary, ok ? I think you have to speak more than me of course. We're going to have some classes that I'm going to speak more depending on what you are going to learn, okay? Yes or no?

AA: yes

P: That's perfect (ONP-21/07/14 – ciclo 1)

Uma de suas crenças com relação ao ensino da língua estrangeira é a de que no ensino regular o ensino da gramática é essencial para facilitar a compreensão dos textos enquanto no CIL, ela tem papel coadjuvante de promover a segurança do aluno para produzir sentenças corretas:

[19] P: Bem! Se eu falar pra você da importância da gramática na escola regular, é uma coisa, mas dentro do Centro Interescolar de Línguas, ... ela não é tão importante!

PQ: Pode me explicar melhor?

P: Ela é importante pra que o aluno consiga entender como se forma uma estrutura, como uma sentença é formada; *pra* que ele tenha segurança de que ele vai estar se expressando de forma correta. Mas ela não pode ocupar... é... oitenta, noventa por cento da aula! Ela vem a fazer um trabalho coadjuvante! Mas, ela vai ajudar exatamente o aluno... a se expressar melhor, escrever uma sentença... Então, é importante que o professor reserve a atenção ao ensino da gramática, mas que saiba distribuir essa importância também entre ... as outras habilidades!

PQ: Isso no Centro de Línguas a que você está se referindo?!

P: No Centro de Línguas.

PQ: Já na escola regular?!

P: É prioridade! É essencial, porque o aluno, ali... Por exemplo: você vai *pro* Ensino Médio. O aluno, ele quer, primeiro... ele quer ter domínio de vocabulário, porque ele quer pegar o texto e entender. (Sessão de planejamento e reflexão-08/08/14- ciclo 1)

Entretanto, comprovando a descrição sobre a natureza contraditória das crenças estabelecida por Barcelos e Kajala (2003), a crença da professora não condiz com sua prática. No ciclo 1, a docente mantém o foco muito forte na sistematização das regras gramaticais ao dar ênfase na apresentação de estruturas tais como o uso de *have got something done* nas formas afirmativa, interrogativa e negativa (nota de campo 30/07/14), por exemplo, seguida de exercícios muito estruturados para praticar o item gramatical tanto no livro quanto em exercícios escritos e nas interações em duplas que mantém o foco na forma ensinada:

[20] P: What is the tense of all the questions? What is the tense? What is the tense? Future? Simple past? Present perfect?

A¹⁶: Present perfect

P: Past continuous

A: Past perfect

P: Past perfect? Ah please. Ah, who can read for me letter A? A

¹⁶ A se refere a aluno

(...)

P: Have you ever traveled to another country?

P: So what is the time here? This is present perfect you have studied this tense before have you ever travel to another country. As you can see all the questions are going to be in the simple. Ah in the present the perfect tense. Okay? And I want now you to work in pairs asking and answering these questions. (ONP-21/07/14 – ciclo 1)

[21] P: Have or

A1: Has

P: Has ok. Have or has plus the verb in the past participle. So so we have here I've, but we have here the contracted form. What is the contracted form?

A2: I have

P: Yeah. I've is I have. So I've had my hair dyed several times, okay? So this is present perfect using this structure. So you have here have in the past participle. We have the object and we have the verb in the past participle

[]

P: Ok, Joana. Where do you have your hair cut? Try to use this structure to answer. Agora tente usar essa estrutura pra responder. Where do you get your hair cut? (ONP-28/07/14 – ciclo1)

No ciclo 1, a professora percebe o interesse e a dificuldade dos alunos de intermediário 3 em usar a LE e entende que precisa oferecer aos alunos a oportunidade de praticar a língua e desenvolvê-la sem tanta intervenção de sua parte. Intervenção, essa, que acaba por acarretar o corte da fluência do pensamento e expressão do aluno, como relatado pela professora em uma conversa com a pesquisadora em uma das sessões de planejamento e reflexão:

[22] P: Quando você me fez aquela observação, do momento que eu fazia algumas correções, intervenções no momento que o aluno tava produzindo e que de alguma forma aquilo interfere no raciocínio dele. Às vezes ele tá indo bem, mas você quer que ele produza de tal forma pra você chegar que você acaba cortando e você aí que eu fiz hoje essa turma agora eu tô fazendo assim uma atividade que toda aula eles vão ter um minuto (...) *pra* falar sobre alguma coisa voltada para aquele tema. Então hoje a gente ia falar porque os jovens deixam muito cedo a sua casa (...) e aí qual foi a diferença que eu percebi? Eu fiz esse mesmo trabalho com I3 no semestre passado. Só que no momento que eles iam falando, eu fiz algumas intervenções e eu vi que a produção não. Ele tinha um raciocínio muito bom, mas por eu ter cortado várias vezes, eu acabei. (...) Eles começaram e eu falei assim o importante é que você fale nesse meio nesse tempo nesse um minuto você não pode parar de falar então comecei fui falando e fui falando e quando eles perceberam falou assim: "Teacher, já acabou meu um minuto? "Porque pra eles muitas vezes um minuto significa uma tortura.

PQ: Sim

P: E aí outra coisa. Quando eu não interrompi aí eu vou te falar o que aconteceu. Teve um aluno que eu interrompi eu quebrei a linha de raciocínio. Parece ali parece que teve um momento que teve uma quebra ele não conseguiu ir com a mesma a mesma facilidade que ele estava indo. Aí, com os outros, eu fiz sem nenhuma intervenção. (Sessão de planejamento e reflexão -22/08/14 – ciclo 1)

[23]P: O que é mais importante no momento da produção. Produção é o menino, ele falar e você não ficar cortando. Nossa! Eu vou ter que gravar pra você ver o quanto é diferente quando o menino tá produzindo e ele tá ali no momento e aí você corta e o

menino esquece. Gente! É incrível e quando você deixa ele fluir (Sessão de planejamento e reflexão- 29/08/14 – ciclo 1)

No ciclo 2, consoante a observação realizada por Kudiess (2005) acerca do “processo de amadurecimento” das crenças influenciado por “novas experiências” (no caso o trabalho com projetos), a professora se revela mais atenta às suas ações no sentido de oferecer oportunidades reais e significativa aos alunos para usar a LE para se posicionar criticamente com relação ao que se passa fora das imediações da escola como descrito por ela em uma aula na qual os alunos tiveram a oportunidade de discutir sobre as eleições presidenciais que estavam em curso naquele momento:

[24] Pra você ter ideia hoje eu comecei a aula. Lá perguntava assim: Who's the leader of your country? Foi aquilo que você falou vamos dar sentido. Vamos então trazer a realidade. Então eu acabei de falar sobre as eleições e todos falaram com tal precisão sobre a eleição. Cada um se expressou não gostei e tal e depois eu falei assim que cada um ia ser um candidato e que deveriam defender as suas ideias e a aí pedi pra que eles. Então aí, Isabel. Aí eu começo a entender que a gente só vai fazer com que o aluno, de fato, como você. Você até botou essa palavra aqui empoderar. Não sei se vou usar de forma correta, mas ele só vai se empoderar desse da língua de fato se ele puder fazer uso dela (Sessão de planejamento-31/10/14 - ciclo 2)

[25] Tornei-me uma professora mais atenta às minhas ações e reflexiva em relação à tomada de decisões que interferissem diretamente no meu fazer pedagógico. Percebi também que não basta dizer aos alunos: falem, usem o inglês para se comunicar, mas é necessário oferecer ferramentas para que tal ação aconteça. (QE - ciclo2)

O desempenho linguístico agora ganha um peso muito grande como ela mesmo revela no questionário de avaliação do ciclo 2, pois o uso da língua-alvo passa a ser “uma meta a ser alcançada”. Para tanto, ela acredita que a motivação deve ser tanto do professor, que deve oferecer ferramentas que estimulem esta ação quanto do aluno que precisa mostrar interesse em participar dividindo, desse modo, a responsabilidade de uma aula mais participativa e comunicativa, conforme sua afirmação no questionário escrito do segundo ciclo:

[26] Essa é uma meta a ser alcançada: fazer (estimular) os alunos ao uso da língua-alvo, porém acredito que a motivação deve ser recíproca tanto o professor quanto o aluno. Oferecer ferramentas que estimulem essa ação. (QE - ciclo 2)

No terceiro ciclo, a docente se dá conta de que sua atitude de “dar voz aos alunos” e permitir que eles usassem a LE de forma significativa desencadeou o prazer dos alunos em falar a LE porque os mesmos perceberam que são capazes de falar inglês ressignificando, deste modo, o entendimento sobre a idioma estudado. Com relação a isso, a professora se

manifestou tanto no questionário do ciclo 3 quanto na sessão de planejamento e reflexão colaborativa, como se segue:

[27]Com exceção de uma estudante, o restante da turma conseguiu compreender a importância do projeto e sua relevância do aprendizado da língua. (QE - ciclo3)

[28]Eu acho importante Isabel deixar bem claro enquanto professor de línguas. A nossa voz tem que aparecer, mas o menino. A gente precisa da voz "esses meninos pra falar inglês. Entendeu? Eles gostam. Eles gostam de falar inglês. (Sessão de planejamento e reflexão - 10/07/15 – ciclo 3)

Como reflexo do pensamento de Hernández (1998) e Stoller (2002) sobre a necessidade de contextualização do conteúdo ensinado no trabalho com projetos, a experiência com a pesquisa a faz ambicionar por uma aproximação do ensino da língua estrangeira com a vida real. Dessa forma, a gramática ganha status de acessório para tornar o aluno fluente no idioma estudado:

[29]O objetivo do projeto é te permitir usar a língua falando da tua vida, da tua realidade. É pra você perceber que você pode trazer aquilo que parece que tá externo para dentro de sala de aula. É isso que eu quero[relato de sua conversa com um aluno] (...) Aprender a gramática é um acessório. Eles estão aqui para se tornar falantes dessa língua. (Sessão de planejamento 10/07/15 – ciclo 3)

Constato que a professora participante apresenta uma resignificação do seu ponto de vista do que seja ensinar LE uma vez que ela abre mão do desejo de controlar o turno para conceder ao aluno a chance de praticar a LE sem interrupções e de modo crítico. De fato, a participação discente se torna mais abrangente visto que o aluno tem mais espaço para se comunicar e usar a língua-alvo de modo significativo. Ademais, ensinar a LE não se resume mais a ensinar regras gramaticais. Tal resignificação aponta para traços de uma abordagem que encara o ensino de língua estrangeira com características cada vez mais comunicativas descritos por Almeida Filho (2011) e mais centradas no aluno confirmando a percepção de Feiman-Nemser e Remillard (1996) destacada por BARCELOS (2007) de que uma nova prática pode servir de um novo caminho para uma abordagem tradicional.

4.2 Mudanças no planejamento

Almeida Filho (2011) define a abordagem como uma força timoneira que influencia as questões práticas e concretas da sala de aula, ou seja, as materialidades. Uma das materialidades nas quais percebe-se alterações ao longo da pesquisa é o planejamento.

A docente apresenta um bom planejamento já nas observações não participantes (ONP), porém, relata que “falta foco” na escolha das atividades que podem levar os objetivos estabelecidos a serem atingidos. No excerto 30, ela reclama que o isolamento impede uma permuta salutar com seus pares que poderia enriquecer a elaboração do plano de aula, a escolha mais acertada de atividades e continuidade do trabalho docente:

[30] P: Ah! Eu, por exemplo... Eu acredito que seria muito positivo se nós fôssemos... professores pudéssemos sentar e preparar as aulas, por exemplo, do *Smart Choice*¹⁷. Sentar: “O que que se pode desenvolver aqui? (...) A gente podia acrescentar isso! Podia trazer uma música! Colocar essa atividade!” Então, a gente trocar essas experiências! Isso eu acho que... é... daria continuidade ao aluno que perceberia que existe uma... uma... uma no... conexão entre o trabalho dos professores aqui no CILT! Outra coisa que eu acho que poderia ser melhorada... Ah! Isabel. Eu acredito que eu ainda preciso melhorar muito a questão de... Por exemplo, quando você perguntou: “Qual metodologia que você usa?” Eu realmente não soube responder! Entende? Então, eu acredito que eu ainda preciso melhorar muito! Por exemplo: quando eu planejo a minha aula, às vezes, eu gasto horas e horas planejando a minha aula porque parece que talvez tá me faltando o foco, né?! E eu tenho muitas informações, mas eu não sei colocá-las ali! Então, eu tenho perdido muito tempo com isso!

Pq: Mas você... é... você... quando você disse, assim: “Me falta o foco”, é que você não tem claro quais os objetivos que você quer... (...) Assim: explica melhor pra mim como é que... o que que você acha que tá faltando, assim, que você não tá sabendo definir...

P: Não. Na verdade, quando eu falo, assim, que eu não tenho foco é porque por ter muito... por eu ter muitos... muitas informações, eu não sei qual delas, de fato, é a mais... é a essencial pra ser atingida em sala de aula!

Pq: Ah! Entendi.

P: Tá? Aí, às vezes, isso me causa angústia!

(Sessão de planejamento e reflexão 08/08/14 – ciclo 1)

Ao longo do ciclo 1, em função do planejamento colaborativo de atividades para o projeto e reflexões sobre a premência de mais espaço para a prática da LE, a professora demonstra o desejo de rever seu planejamento ao refazer uma atividade de compreensão oral muita extensa para que haja a oportunidade de discussão sobre assunto, conforme a descrição feita pela mesma:

[31] P: [] Aí eu falei assim. Você falou assim: ”Thaís¹⁸, eu acho que seria interessante você trabalhar o listening. Eh, por exemplo, vamo vamo marcar verdadeiro ou falso. *Vamo* fazer aquele listening em que é muito cansativo pra ele escrever resposta. Vamo ganhar tempo”. Ai ó o que que eu fiz. Eu fiz assim

PQ: A gente conversou aquele dia

P: Lembra?

PQ: Hã. Hã

P:Eu sou boa ouvinte. Eu presto atenção

PQ:(risos) Que bom! (risos)

¹⁷ Smart Choice é o livro didático utilizado nos níveis básico e intermediário no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga.

¹⁸ Thaís é a professora participante que consentiu com o nome de seu nome real.

P: Aí ó. O listening das páginas 61 e 64

PQ: Hã. Hã

P: Então primeiro a gente fez aquela conversa, né? (***) então igual você falou eu tô dando oportunidade. Eu crio um momento para que ele fale, que ele se expresse. Porque é igual você falou. Como é que eu vou exigir que na hora da prova oral ele fale? Se eu não dei pra ele. Aí, primeiro, nós fizemos aquela discussão: quais são os problemas que os pais, os filhos costumam ter com os pais? Porque que eles não gostam de conversar? E aí os meninos começaram a falar. Depois disso aí eu coloquei essas alternativas que eram referentes ao listening

PQ: Hum Hum

P: E que olha! Meu Deus! Fluiu

PQ: Que coisa boa!

P: Aconteceu, né? Aconteceu. A mesma coisa apesar de ser dois. Um seguido do outro, mas tinha o mesmo foco de. Era o mesmo foco da da entrevista. Aí foi. Foi legal. Foi legal porque igual você falou, eu também tô preparando o meu aluno pro estilo de prova que eu aplico. Porque. Se eu. Se em sala é uma coisa e lá na hora da prova é outra totalmente diferente, ele não tá preparado

PQ: Não

P: Então não já que eu costumo fazer assim. É o estilo que a gente costuma (Sessão de planejamento e reflexão - 29/08/14 – ciclo 1)

No final deste mesmo ciclo, ela percebe a importância de uma aula bem planejada e flexível que respeite a necessidade dos alunos:

[32] Hoje, ao escutar alguns pais relatarem que seus filhos estão vindo mais motivados, satisfeitos para o curso de inglês, fiquei pensando na diferença que faz uma aula planejada, flexível e que respeita o aluno e suas necessidades. Fico feliz, porém preocupada ao mesmo tempo, pois sinto uma responsabilidade muito grande em continuar fazendo o certo buscando melhorar cada vez mais. Às vezes, sinto-me cansada, desanimada, mas sei que a tarefa (missão) precisa continuar. (Diário da professora 26/09/14- ciclo1)

No segundo ciclo, observo o anseio do ciclo 1 por um preparo mais cuidadoso retratado na aproximação do conteúdo com a realidade quando presencio uma unidade que trata do tópico de invenções sendo antecedida por uma apresentação e discussão de inventos da NASA que interferem em nosso dia a dia:

[33] And I'm going to start because the unit, unit 11 is going to talk about some important inventions that we have nowadays okay? And these innovations have made our lives so much better. So please, I was searching on the Internet and found some interesting information about some important innovations and I got a little surprised because I didn't know that some of these innovations, okay? NASA was responsible for that. OK? So, let's see here (OP- 29/10/14 – ciclo 2)

No terceiro ciclo, seu relato de uma aula de intermediário 3 sobre *Reported Speech*¹⁹, dá indícios claros que além de se preocupar com contextualização dos exemplos, de disposição em se aproximar da vivência do discente ao não oferecer modelos prontos vistos

¹⁹ Reported Speech se refere ao discurso indireto em português no qual alguém reporta o que foi dito por outra pessoa.

nos ciclos anteriores, a professora almeja agora por uma parceria com os alunos na concepção de exemplos advindos da vivência dos discentes e na construção de sentido durante a apresentação de um item gramatical:

[34] Foi numa aula na onde nós tínhamos falado sobre Third Conditional. E aí eu sempre tava. Durante Isabel todo esse semestre martelando não adianta explicar uma coisa e não dá significado pra isso. Pra isso fazer parte. Aí eu parei fiz uma atividade. Uma atividade interativa pros meninos se comunicar usando o Third Conditional. Eles eram repórteres e eles iriam reportar o quê usando. Ah não. Perdão. O Reported Speech. Ah. A Joana dessa turma: “Não é difícil trabalhar Reported Speech. Legal que a gente vai tá falando de uma coisa.” Isso é um comentário entre ela uma colega. “Caramba! Que gostoso! “Aí você percebe aquilo que você trouxe. Aquilo que parecia muito distante aqui no quadro. Foi lá pra dentro.

PQ: e como é que você fez? Você ficou todo o third conditional.

P; Não. O reported speech

PQ: O reported speech

P: isso. Eu fiz o quê? Primeiro eu comecei. Ah não perguntando se gostavam de ler essas revistas de fofoca. Primeiro lugar, né?. Perguntei se eles gostavam de ler revista de fofoca.... E os Repórteres costumam dizer exatamente o que as pessoas. Não, eles costumam inventar...Aí comecei a introduzir. Tinha preparado atividade no PowerPoint.

PQ: A estrutura toda

P: Isso.

(...)

P: E aí quando eu apresentei. E aí eu colocava uma frase e pedir pra alguém participar. Como é que você reportaria isso aqui?... Primeiro perguntava assim: “João, o que você fez ontem? ” E aí ele falou assim: “Eu fui pro clube. Eu assisti televisão.” Aí eu anotava lá. Eu falava assim diga para Maria²⁰ reportar o que o João tinha falado para a turma. Pronto. (Sessão de planejamento e reflexão 10/07/15 – ciclo 3)

O melhor planejamento e elaboração mais flexível se configura, no questionário final do ciclo 3, como o ganho pedagógico, como vemos nos excertos a seguir:

[35]Pedagógico foi a melhora no planejamento das aulas, o envolvimento e a evolução progressiva dos alunos. (QE - ciclo3)

[36] Eu ganhei vários aspectos: repensar a minha prática pedagógica, elaborar e analisar de forma flexível meu plano de aula. (QE - ciclo3)

Observo um eminente progresso neste campo das materialidades do modelo OGEL. Em um sinal claro de mudança ocorrida em sua prática em um dos aspectos mencionados por Fullan (2007) via Arruda (2008) acerca do “uso de materiais novos ou revisados”, o planejamento ganha em qualidade não só com a elaboração de atividades mais contextualizadas e relevantes, mas oferece uma abertura para que o aluno se sinta parte

²⁰ Maria e João são nomes fictícios de alunos usados para a preservação da identidade dos mesmos

integrante da aula ao construir os exemplos. Assim, o discente é efetivamente convidado a participar do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Avaliação de Rendimento dos Alunos

Outra relevante materialidade que sofre impacto ao longo do estudo é a avaliação de rendimento dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2013). O estabelecimento de critérios para avaliação que privilegiam o trabalho em grupo, a execução das tarefas, o uso da LE nas discussões de seleção e análise das informações bem como em conversas entre a professora participante e a pesquisadora sobre o acompanhamento do processo no primeiro ciclo levam a docente a questionar se os resultados da avaliação realmente refletem o aprendizado do aluno. O aspecto processual da avaliação é ponderado. Quando questionada sobre sua decisão mediante o resultado de uma avaliação que consistia na interpretação de um texto literário entregue aos alunos com um mês de antecedência e que apresentou resultados negativos, a professora toma como posição rever as notas dos alunos e aplicar uma nova avaliação como podemos verificar no excerto a seguir:

[37]: Foi um verdadeiro arraso esse book report um arraso, né? Aí a gente vê aquilo que você falou tinha que ter lido com eles antes não adianta a gente achar que eles vão ler porque eles não vão eles realmente não leram né não leram mesmo Isabel não leram E aí você vê a diferença quando existe o processo do acompanhamento como eles se envolvem mais e quando você só entrega folha e pede para eles lerem.

(...)

P: Foi só entregar um papel que eles só pegaram e colocaram

(...)

P: Não. Na verdade, o que foi que aconteceu foi entregue com um mês e meio de antecedência E aí o que aconteceu. Eu acho que na verdade a experiência com as outras turmas não foi ruim porque na verdade eles leram, mas realmente isso aqui foi pra tirar de lição. Eu tô pensando como vai ser com a turma de amanhã. Porque com a turma de B3²¹ eu li eu li e aí fiz aquilo que você falou: fiz perguntas

PQ: E aí você já observou um resultado diferente

P: Isso não ainda vou ver, mas nós lemos na sala fiz perguntas a cada parágrafo... tudo em inglês

PQ: Isso é bom pra você comparar e ver as diferenças isso nas turmas

(...)

P: Que Desastre meu Deus do céu e ao mesmo tempo que eu quero me tomar de raiva eu não posso mais porque eu sei que existe uma participação minha

PQ: Aí que a gente entra em uma coisa que eu vou falar sexta-feira. A avaliação ela antes de tudo é diagnóstica aí a minha pergunta pra você é: entendendo que você percebeu que não é só culpa dos meninos e que tem um problema o que você vai fazer a partir desses dados que você levantou?

P: Eu vou ter que agora fazer uma nova avaliação. Eu vou ter que reavaliar eu não posso fechar a nota aqui porque se eu não dei condições. Vamos dizer igual você falou pra que eles conseguissem reproduzir a informação que aqui estava. E aí eu vou fechar a nota aqui? (OP-22/09/14 - ciclo 2)

²¹ B3 se refere ao nível Básico 3

A mesma ponderação se efetua no seu diário e manifesta sua percepção de que sua crença possivelmente equivocada com relação à avaliação de rendimento do aluno interferiria negativamente na sua forma de ensinar e avaliar o discente em uma explícita interferência de sua crença no seu agir (cf. LUZ, 2007):

[38] Como exigir do aluno resultado satisfatório na prova oral ou escrita, se não pensar nas condições oferecidas ao aluno para se alcançar tal meta. Meu Deus, quantas avaliações erradas eu fiz, quantas decisões precipitadas que influenciam no aprendizado do aluno, mas "bola pra frente". Agora é a hora de acertar, procurar fazer o meu melhor! (Diário da professora 22/09-ciclo1)

Ao final deste ciclo, a professora percebe que pelo fato de os alunos estarem mais participativos nas aulas por conta da implementação do projeto e de ela estar oferecendo mais oportunidades de prática da LE, houve um melhor desempenho na avaliação visto que os alunos estão praticando antes de serem avaliados oralmente:

[39]PQ: Mas você achou que na prova oral. Como é que foi a prova oral
 P: Não. Na prova oral já foi diferente
 PQ: Você achou que foi tranquila?
 P: Principalmente aqueles que participam mais. Porque? Foi um processo onde eles tiveram a chance de falar deles se posicionarem. Então, na hora na prova eles não tavam falando nada que era novidade. Eles só estavam reproduzindo aquilo que eles já tinham vivenciado
 (...)
 PQ: Então, você acha que foi mais tranquilo? O resultado foi mais interessante?
 P: Foi sim (OP-22/09/14 – ciclo 1)

No segundo ciclo, a preocupação em ter uma avaliação “coerente” que reflita um trabalho docente cuidadoso e que prepare os alunos para a mesma observada no início do primeiro ciclo se torna mais evidente:

[40] Aprendi a preparar mais as minhas aulas, a estar mais atenta às necessidades dos alunos, e principalmente a procurar ser mais coerente na minha avaliação. (QE - ciclo 2)

No terceiro ciclo, não vejo crescimento neste aspecto uma vez que, apesar de a professora avaliar itens como o “trabalho em grupo e execução das tarefas”, ela re replica a avaliação do ciclo 2 alegando falta de tempo e conversa sobre os critérios uma única vez:

[41] Devo ser sincera que apenas apresenta este tópico [critérios de avaliação] uma única vez, dizendo-lhe queria avaliar: trabalho em grupo, execução das tarefas, apresentação do tema. (QE - ciclo 3)

Nesta categoria de análise, noto que a professora participante se apercebe do mérito da dimensão processual da avaliação. O aluno precisa ser avaliado (por meio de critérios muito transparentes) ao longo do processo e precisa ser preparado para alcançar os objetivos estabelecidos na avaliação.

4.4 Papel do professor

Um ponto relacionado à experiência de ensinar que precisa ser ressaltado é o papel do professor. Como o professor vê sua função no ensino da língua estrangeira e, mais especificamente, na implementação projeto nos revela muito sobre o processo de ensino-aprendizagem da LE e sua “ cultura de ensino” (RICHARDS; LOCKHART ,1996 apud KUDIESS, 2005, p. 41).

A princípio, por meio da evidência da detenção de turno mencionado anteriormente bem como decisões de planejamento incubidas exclusivamente a professora (verificada nas observações não participantes), considero que a docente entende sua função como sendo a provedora de informação.

No decorrer do primeiro ciclo, ao se deparar com a exigência de orientar sobre a seleção e análise de informações para o desenvolvimento do projeto, na divisão de tarefas entre os grupos, produção de textos e na decisão do produto final, em compatibilidade com a definição apresentada por Prado (2005), a professora se torna a facilitadora que auxilia o aluno a refletir sobre o conteúdo. Portanto, reconhece que não é a única detentora do conhecimento uma vez que não é a única a ter acesso ao conteúdo a ser trabalhado.

[42]P: A questão de você eh delegar funções não tira a tua a tua a a importância que você tem porque, o professor, ele é detentor do conhecimento, mas ele não é o único.

PQ: É

P: Né? N esse processo. Os meninos têm muito a oferecer

PQ: É claro.Você vê.

P: Você vê, o Josué²²? Ah! Olha! Eu tô encantada! (Sessão de planejamento-29/08/14 – ciclo 1)

Além disso, por ser um trabalho que exige a participação do aluno, concebe a possibilidade de delegar funções. Assim, a docente vê o resultado final do projeto como esforço dos alunos.

[43] Os alunos foram construtores desse projeto, o produto final passou na opinião e sugestão de cada aluno por isso eu percebi engajamento tão crescente neste projeto (QE - ciclo 1)

²² Pseudônimo dado a um aluno para preservação de sua identidade

Como pode ser observado nos excertos 44 e 45, a professora reconhece que sua participação é fundamental, mas valoriza o aluno e seu saber:

[44]P: Eu não deixo de ter a minha importância, mas eu passo a valorizar o que o aluno tem a me oferecer, né? Eu passo a valorizar. Eu passo a dividir (...)As responsabilidades nesse processo de ensino-aprendizagem onde você também chama o aluno, né? A dar significado a aquilo que ele tenha aprendido. Eh, você passa a. Eu, no meu caso, eu redescobri. Eu redescobri coisas (...) (Sessão de planejamento e reflexão-09/10/14 – ciclo 1)

[45] Foi o que eu falei pra você, Isabel, eh quando a gente entender que nós, a nossa presença ela é importante. Mas a gente tem que lembrar que aquele espaço ali não é só meu é do aluno então a produção precisa ser de. Precisa ser assim equilibrada a produção. Então o aluno precisa perceber isso. “Puxa! Eu tô falando inglês. Eu tô produzindo. É resultado do meu trabalho entendeu?” (Sessão de planejamento e reflexão-29/08/14 – ciclo 1)

No segundo ciclo pelo caráter investigativo do projeto, a docente constata a afirmação de Hernández (1998) de que professor e alunos aprendem um com o outro:

[46] Hoje um aluno me mandou lá falando sobre a Inglaterra e tudo e eu não sabia que na Inglaterra era costume nas casas (...) [Eles] Podem, eh, produzir a própria cerveja. Eu não sabia. E com isso aprendi outro verbo que é o brew. Que é produzir. Eu não sabia. (Sessão de planejamento e reflexão-14/11/14 – ciclo 2)

Há aqui um compartilhamento do saber sem hierarquização da relação. Ao não manter uma postura dominante, ela ressignifica o seu papel uma vez que sua atual atribuição é a de tornar o aluno autônomo por meio da construção guiada na qual os alunos elaborem textos significativos tanto para eles quanto para o público e representativos de seu conhecimento atual da língua:

[47] Pra mim foi o ressignificado do meu papel dentro de sala de aula. Eu percebi que eu não deixo de ter a minha importância. Mas eu passo a ajudar o aluno. É aquilo que a gente vem conversando. Pra ele ser autônomo, eu preciso ajudá-lo a chegar até essa autonomia. Então, todas as vezes que eu sentei com os meninos eu perguntei assim. Você acha que isso vai? Como é que que você vai expressar isso? Porque eu falei pra você se comunicar é preciso que a pessoa entenda o que você tá falando. Você tá entendendo? Como é que a gente poderia escrever isso aqui de uma forma diferente? Você quer falar... Mas usando agora o seu vocabulário. Dentro daquilo que você se sente seguro, vamo fazer isso? Então muitos meninos conseguiram chegar a esse. (Sessão de planejamento e reflexão-14/11/14 – ciclo 2)

No terceiro ciclo, manifesta-se um amadurecimento da visão da sua função como docente em não almejar detenção do controle e oferecer orientação adequada. Ela se apercebe da imprescindibilidade do equilíbrio entre ter uma postura firme, mas ceder quando necessário corroborando, assim, a opinião de Stoller (2005) sobre o papel do professor no projeto:

[48] Eu senti que eu tinha que ter uma postura firme, Mas eu precisava ceder. Porque senão eu iria ficar tolhindo. (Sessão de planejamento e reflexão 10/07/15 – ciclo 3)

Sua atividade gera em torno de chamar atenção para o tempo, o público, a relação entre quantidade e qualidade da informação sem desprezar o conteúdo trazido pelos alunos. A professora apresenta uma postura mais maleável de não prover o conhecimento, mas auxiliar no processo de construção do mesmo:

[49] Durante aqui nos projetos. Eu os chamei à reflexão. Igual eu falei em nenhum momento está errado, não é pertinente, mas eu falei assim eh isso aconteceu muito com o grupo do Roberto, esse aluno eu te falei que comprou o banjo e tudo. Eu falei assim: “ Roberto, você tem muitas informações muitas informações boas e tudo, mas você tem que analisar o tempo que você vai ter. a clientela que você vai receber, se não é muita informação pra aquele momento. Então, eu fui assim eu fui lançando as informações, mas em nenhum momento eu disse assim: ”Olha isso aqui não é bom”. E aí depois disso, dessa reflexão, ele falou assim: ”Professora eu reestruturei junto com o grupo e agora eu queria a senhora reavaliasse essa nova, esse novo texto”. (Sessão de planejamento-15/06/15 - ciclo 3)

[50] Acredito que o meu papel pode ajudar a refletir a informação coletada, O que é pertinente ao tema, reconstruir parágrafos usando ideias próprias. (QE -ciclo 3)

Entretanto, sabe que seu papel (mesmo que aparentemente secundário) é essencial porque os alunos viram sua “seriedade”, seu acompanhamento e sua presença. Este comportamento da docente se revelou vital para que os alunos se comprometessem com a realização do projeto como estipulam Nogueira (2005) e Behrens (2013):

[51]Eles perceberam muita seriedade da minha parte. Então isso faz com que eles levem de forma séria o trabalho...Eles viam que eu estava corrigindo acompanhando.... Eles perceberam que eu estava presente, mesmo não estando em sala de aula com eles. (Sessão de planejamento-10/07/15 – ciclo 3)

Enfim, admite seu crescimento profissional com essa nova postura:

[52] Sim, eu cresci bastante profissionalmente. Aprendi que sou importante no aprendizado do aluno, porém ele também precisa se sentir importante necessário, parte desse processo de ensino aprendizagem. Valorizar o que o aluno tem a oferecer. É claro, de forma pertinente. (QE - ciclo3)

Toda essa nova forma de se posicionar com os alunos por meio da implementação de projetos, a “ permitiu revisitar sua história” e ressignificar seu papel como professora:

[53] Você me permitiu que revisitar a minha história. A minha história como professora. Você vê eu tô colocando muito o prefixo re-. Porque. Não. Eu não estou desconsiderando o que eu construí até agora, mas eu estou revisitado e tentando

fazer melhor daqui pra frente. Então eu tô revisitando a minha história. (Sessão de planejamento-10/07/15- ciclo 3)

Distingue-se, então, o novo percurso decorrido pela professora participante de abrir mão de uma performance em que predominavam suas determinações para estabelecer uma conduta democrática e inclusiva na qual o aluno é valorizado. Verifico uma potencial consolidação de sua competência profissional como apontado por Almeida Filho (2014) refletida na autovalorização de seu trabalho e de seu aprimoramento profissional.

4.5 Mediação do professor

Pelo fato do trabalho com projetos se apresentar como uma maneira diferenciada de ver o ensino e promovê-lo (HERNANDÉZ,1998), a postura do professor que implementa projetos deve ser condizente com a do mediador (PRADO, 2005).

No decorrer do estudo, o traço mediador do trabalho docente na implementação de projetos é explicitado e vai se delineando mais pontualmente à medida que a professora vai se deparando com a requisição de intervenção por sua parte ao longo do processo.

No ciclo 1, a professora retrata o professor mediador como:

[54]Professor mediador não é o detentor do conhecimento, mas aquele que divide a responsabilidade do aprendizado, digo, no processo de ensino aprendizagem com o aluno. O professor mediador contribui no aprendizado do aluno, porém o aluno também o faz de forma mais proativa. (Diário da professora- ciclo 1)

Em conformidade com a recomendação de Stoller (2002, p. 110), o aluno obtém um papel mais “proativo” ao poder desfrutar de mais protagonismo para produzir e para escolher como e o que aprender sendo auxiliado pelo professor:

[55] Olha, o aluno ter consciência que aquilo é um espaço pra ele, para a criação dele e que eu vou ali colaborar, mas é o momento dele eu falo sempre pra eles esse é o seu momento (Sessão de planejamento-05/09/14- ciclo 1)

Cabe ao docente, por outro lado, assessorar partes importantes desse processo de construção do aluno como preconizam Behrens (2013), Nogueira (2005) e Stoller (2002):

[56] Este processo de seleção e análise das informações. Por parte dos alunos é muito importante, porém aí percebe-se a necessidade do professor mediador para ajudar neste estágio (QE - ciclo1)

O acompanhamento e orientação, de acordo com a professora, suscitam segurança nos alunos e credibilidade ao seu trabalho. A mediação, assim, confere um traço de profissionalização à prática docente na medida em que a professora tem seu ofício respeitado pelo discente:

[57]O acompanhamento dá segurança ao aluno e credibilidade ao trabalho desenvolvido (QE - ciclo1)

No ciclo 2, a mediação se configura de maneira mais ampla em razão da professora interferir na forma como os alunos entendem o conceito de projeto e seu aspecto processual:

[58]Porque de alguma forma eu interferi nessa ideia de que de fato é o projeto. (Sessão de planejamento e reflexão-07/11/14 – ciclo 2)

O acompanhamento por parte do professor é “primordial” em razão da dificuldade na seleção de informações, produção não condizente com o conhecimento de LE do aluno e do valor indispensável de uma boa orientação docente:

[59]Esta etapa [seleção e análise das informações] exige cuidado e maturidade dos alunos para não escolher tópicos ou textos que os levassem ao erro, assim como a produção de parágrafos que dificultassem sua expressão oral. (QE - ciclo 2)

[60] A mediação do professor é essencial neste processo de construção do projeto, pois a sua participação direciona orienta e define caminhos a serem tomados. (QE - ciclo 2)

[61]O processo de acompanhamento da execução das tarefas é primordial na realização do projeto, pois é ele que guia os alunos na criação das ideias a serem apresentadas. (QE - ciclo 2)

A docente conclui que a autonomia do aluno é mediada, construída por meio da intervenção docente que concede aos alunos oportunidades e a orientação adequada para adquirir conhecimento e de ser tornar independente:

[62]P: E assim. O que eu tenho tentado fazer igual você falou a gente vai fazendo pequenos. Outra coisa Isabel. Você falou muito essa palavra autonomia. Sabe como eu tenho percebido isso aqui nos nossos alunos, nos meus alunos? É que eu entendi aquilo que você falou construir a autonomia é algo que é construído. Você de repente quer que o aluno tenha a noção de tudo, mas como ele vai ter noção se eu não estou oferecendo condições. Se eu não. Então eu entendo que o meu papel nesse momento do projeto é acompanhar. É começar a dar alguns direcionamentos que, talvez, eles estejam sentindo. E aí você vai vendo. E aí ele entende. Ele fala assim: “Ah então, eu vou conseguir fazer”. E aí ele vai na casa dele e busca informação, cria o texto. (Sessão de planejamento- 31/10/14 – ciclo 2)

No ciclo3, constato uma maturidade em termos de mediação por parte da professora representada na sua capacidade de fazer suas próprias perguntas mediadoras ao propor aos alunos de uma turma de nível B2 questões sobre a adequação do tema escolhido por eles, no caso a corrupção no Brasil. Não há uma rejeição taxativa à proposta dos alunos, mas fazer com que haja uma reflexão por parte dos alunos se o conhecimento atual da LA possibilitará o desenvolvimento do tópico selecionado:

[63]Nós decidimos o que nós vamos falar. Nós vamos falar sobre corrupção no Brasil. E aí eu falei assim: "Bem, então aula que vem eu queria que vocês em casa, pensassem assim nas perguntas que eu vou lhes apresentar agora." Você vai pensar assim. Vou conseguir falar isso em inglês? Vou conseguir fazer a pesquisa em inglês e fazer a leitura escrever em inglês? É interessante o meu público escutar sobre isso? Fiz 4 perguntas (...)Então vocês vão pra casa, vão refletir nessas quatro perguntas e na aula que vem vocês vão me apresentar as respostas, a decisão de vocês. (Sessão de planejamento 10/07/15- ciclo 3)

O professor mediador é dotado das qualidades de abertura para ouvir e dialogar sabendo negociar. É estar ciente de que não se está certo sobre tudo e estar preparado para a rejeição, como afirma a professora no excerto a seguir:

[64] A partir do momento eu me coloco nessa posição de mediador eu tenho que aprender escutar as pessoas. Porque enquanto você só transmissor de informações, você só transmite, você não para pra escutar. Só tá transmitindo. No momento que você virar mediador você tem que se colocar no papel de ouvir, de dialogar. E você vai dialogar com alunos. Eu vou dialogar. Haverá muitas rejeições, mas eu vou me preparar *pra* isso. (Sessão de planejamento 15/06/15)

Tal postura mais flexível é confirmada na negociação de um texto do projeto com um aluno na qual a autoria do aluno é respeitada descrita pela docente, conforme o excerto aqui apresentado:

[65] “Olha, Mike²³, eu não vou trazer respostas prontas, mas a gente pode ir junto construir isso aí. Vai elaborando. ” É tanto que um momento do texto dele que eu queria colocar uma coisa e ele não aceitou. E eu falei: ” Então, tudo bem. Vamos redefinir isso aqui juntos. ” Aí escrevemos, escrevemos. E ele: “ Não, agora tá bom. ” Então eu queria o aval final dele, não meu. Porque o texto era dele. (Sessão de planejamento e reflexão 10/07/15 – ciclo 3)

De fato, o discente que vinha angariando um espaço de parceria nos ciclos anteriores, conquista uma maior centralidade citada anteriormente por Hedge (1993) no processo de ensino-aprendizagem pois o objetivo da professora agora é dar voz ao aluno, sobretudo aos mais recolhidos:

²³ Nome fictício dado a um aluno para preservação de sua identidade.

[66] Até o Mike [um aluno] que é difícil de entrosamento. Ele conseguiu se envolver com a turma. Os meninos passaram a respeitá-lo muito, né? Eu percebi que eu comecei a dar a voz àquele que parecia muito encolhidos, né? Eles começaram a se apresentar. O Mike sentiu valorizado naquele momento. (Sessão de planejamento e reflexão-10/07/15 – ciclo 3)

De fato, a professora observa com prazer a autonomia dos alunos e sua interaprendizagem pois os alunos conversam mais entre si para decisões do projeto:

[67]Aqui no texto também fala da interaprendizagem. Porque eles estão conversando com os outros grupos, né? Eles querem saber que que você tá fazendo? Eu vejo eles conversando entre si. Eu vejo eles trocando informações. Nesse momento de troca de informações eu não interfiro. É um momento muito deles né? Tomei uma posição de não interferir pelo menos nesse momento da interaprendizagem eu acho é o momento de troca pessoal assim deles, né? (Sessão de planejamento e reflexão-10/07/15 – ciclo 3)

Ao ser questionada por mim sobre sua percepção dessa independência, ela admite sua fragilidade ao ver que não tem papel central no processo de ensino–aprendizagem, mas revela não se sentir ameaçada por não ser tão necessária, como podemos observar no excerto a seguir:

[68]PQ: Você não se sente deixada de lado porque eles estão interagindo entre eles?
 P: Não. Eu até fiz um comentário da última vez. “Vocês estão muito difíceis. Parece que eu nem existo nessa sala. Vocês nem me procuram. Vocês não me perguntam as coisas só ficam conversando entre vocês. ” Aí, eles riram. “Professora, calma. Calma, professora. ” Esse processo é muito difícil, né? Que vai levar um tempo e você vai repensar sua ação você vai repensar sua atitude enquanto professor. Hoje pra mim tá sendo fácil porque foi o processo, né? Que tá acontecendo até chegar. Eu sei que ainda tem muitos desafios
 PQ: Então você não se sente ameaçada?
 P: Não. Não (sessão de planejamento e reflexão 15/06/15 – ciclo 3)

Percebo que o caráter mediador do trabalho docente no projeto alcança refinamento à medida em que a professora entende o valor do monitoramento das atividades discentes de forma a dar segurança para que o aluno se sinta fortalecido para conquistar o protagonismo preconizado por Stoller (2002) na execução do projeto. Desse modo, cabe ao professor guiar o aluno para que suas ideias adquiram consistência (por meio da pesquisa, da reflexão sobre a pertinência das escolhas e da validação das discussões) para se tornarem concretas (na forma de textos, da apresentação final).

4.6 Contribuições da reflexão

Muitas são as reflexões geradas pela dinâmica reflexiva da pesquisa e pela implementação de um projeto no ciclo 1. Antes de tudo, a professora se conscientiza de sua própria mudança:

[69] Fico muito feliz ao ver os alunos falando, procurando envolvimento nesse processo de aprendizagem, às vezes, me emociono ao perceber o quanto a minha mudança tem refletido na aprendizagem dos alunos. Fico feliz! (Diário da professora 22/09/14 - ciclo 1)

Por causa das mudanças na sua prática decorrentes do novo olhar sobre sua forma de trabalhar, a professora vê ganhos pedagógicos e assinala que “acordou para muitas coisas”. Com efeito, infere que sua prática evoluiu, mas admite que ainda é preciso “avançar para águas mais profundas”:

[70] Então, eu, por exemplo, eu acordei pra muitas coisas. Então eu falei assim: “Meu Deus do céu! Quantas coisas que eu tenho que mudar, melhorar! E é o que eu tô falando pra você. Hoje a minha prática tá sendo mais diferente”. Ai por isso que eu falo assim. Eu vou querer te pedir se quando você tiver tempo porque eu sei que agora você vai entrar num processo mais árduo, né? Mas de você assistir a essa aula do B1 e do B3. Até pra você ver como tem evoluído as aulas (...) Entendi então você acha que, às vezes, a gente fica preocupado. Nossa! Por que eu tô fazendo certo? Será que é por esse caminho? E aí é o que eu falei pra você. A partir disso, eu vejo eu não quero perder mais isso. Sabe Isabel. Hoje eu vejo que eu preciso avançar pra águas mais profundas. Eu não posso mais ficar nisso aqui porque eu sei que ainda tem muita coisa que me espera lá na frente e isso tá sendo muito bom porque tá refletindo diretamente na sala de aula. (Sessão de planejamento e reflexão-12/09/14 - ciclo 1)

Anteriormente, como realizava sua prática sozinha, não parava para pensar sobre seu trabalho nem mesmo procurava mudá-la devido a uma crença sua de que tudo estava bem e nada precisava ser alterado. As sessões de planejamento e reflexão disponibilizaram a alternativa de reflexão conjunta sobre a práxis desvelando áreas que precisavam de atenção e desfazendo distância entre o real e o imaginário prevista por Alvarez (1999):

[71] Realmente eu não tinha como eu te disse na primeira conversa²⁴ que nós tivemos eu não parava pra refletir sobre o meu trabalho e essa reflexão que eu tenho feito. Nossa! Isso tem mudado demais em sala de aula. Até o envolvimento. Porque igual você falou você não pode querer que ele aprenda uma língua se a gente não, não dá um significado. Se você não mostra a razão daquilo ali pra ele na sua vida diária e tudo e você também até fazer com que o que ele vê aqui aqui seja uma extensão lá fora. Entendeu? Pra que ele continue então, por exemplo, essa questão dele ter isso em casa é uma extensão. Ele tá trazendo pra fora né? Aquilo que ele tá

²⁴ Conversa realizada na primeira sessão de planejamento e reflexão colaborativa do dia 08/08/14

vendo na sala de aula. Isso é muito bacana. (Sessão de planejamento e reflexão 29/08/14 – ciclo 1)

[72]Porque a partir das suas reflexões, né? Dessas observações é por isso que eu falei Isabel. Antes, eu estava fazendo o trabalho sozinha então eu tinha a minha visão. Agora é outra pessoa tendo uma visão do que eu realizo e do que ali eu tenho que preciso melhorar. Então, por exemplo. Essa observação que você fez aquele dia dessas intervenções. Eu falei assim: “Então, agora eu vou procurar e hoje”...(Sessão de planejamento e reflexão 22/08/15 – ciclo 1)

Validando a alegação feita por Almeida Filho (2005) sobre os efeitos negativos da falta de reflexão sobre o ofício docente, a professora participante reconhece que sua crença de que sua prática estava adequada interferia na necessidade de uma reflexão sobre a mesma e isso a impediu de crescer e, conseqüentemente, “deixou de oferecer a seu aluno” oportunidades para experimentar novas formas de aprender a LE quando pondera acerca da falta de reflexão sobre seu trabalho:

[73]E aí eu falei assim :”Gente! Agora você falando eu começo a juntar uma coisa a outra.” Então isso quer dizer. Então eu nunca tinha parado[para pensar em sua prática]. Tá, eu não vou fazer , mas eu não posso me dar esse luxo de falar: “ Eu não vou fazer e vou parar aqui”. Quer dizer eu deixei de crescer naquele momento e deixei de oferecer também pro meu aluno[a oportunidade de crescer] (Sessão de planejamento e reflexão-12/09/14 – ciclo 1)

Outrossim, a ponderação colaborativa a faz concluir que o olhar do outro a ajudar a refletir, a pensar no seu trabalho:

[74] Isso tem sido tão importante: a sua presença nessa turma. Acho que você viu que eu registrei isso aqui no [se referindo ao diário]. Porque, eu tenho um olhar, mas o outro na minha sala, ele vai enxergar aquilo que talvez eu não esteja assim atento pra observar (Sessão de planejamento e reflexão 12/09/14 – ciclo 1)

Esse reconhecimento da valia de outrem, a faz rever seu papel de professora e a conscientiza de que o resultado final advém da cooperação de todos os envolvidos no processo:

[75]Aprendi a refletir a minha ação antes e após a aula. Percebi que dividir responsabilidades não nos torna menos importante no processo, mas valoriza participação e conhecimento dos alunos entre outros. (QE - ciclo 1)

Nossos colóquios nas sessões de planejamento e reflexão suscitam-lhe uma segurança de que será capaz de desenvolver projetos que ajudem o aluno a dar significado ao seu aprendizado de inglês:

[76] Passei a perceber a realização de um projeto não é uma simples tarefa, mas envolve participação, envolvimento e dedicação tanto do professor quanto do aluno. O resultado final depende da construção conjunta de todos os envolvidos no processo. É claro que hoje tenho essa visão devido às conversas com a professora Isabel que bastante tem me ajudado a melhorar a minha prática pedagógica. Acredito que com o tempo serei capaz de desenvolver projetos que ajudem o aluno realmente dá significado aprendido do inglês e, conseqüentemente, ajudá-lo na busca da sua autonomia (Diário da professora 26/09/14 - ciclo 1)

No segundo ciclo, a docente distingue o valor da “prática educativa reflexiva” ao reconhecer a reflexão colaborativa que a fez avançar e a impediu de permanecer em um mesmo “patamar” na profissão:

[77]Foi assim Isabel. Eu me encontrava em um patamar e aí assim eu lamento dizer que se eu tivesse permanecido no regular, eu ia permanecer naquele patamar. Entende? ... Tudo que eu buscava era por conta própria. Se eu fazer um curso aí mas eu nunca. Por isso assim. Eu valorizo muito que o a Juscilene [a coordenadora pedagógica] tá fazendo de chamar outro pra refletir, de trazer de trocar ideia. Porque é disso que a prática educativa só tem sentido se ela for reflexiva, né? Se eu trocar. Se eu saber. Ah. É isso que tá faltando. (Sessão de planejamento e reflexão 31/10/14 – ciclo 2)

Nos excertos 78 e 79, podemos constatar que um resultado apreciável da reflexão resultante do uso da LE por parte dos alunos ao longo do ciclo é o questionamento sobre o que ela tem feito para possibilitar ao aluno falar a língua-alvo:

[78]Tornei-me uma professora mais atenta às minhas ações e reflexiva em relação à tomada de decisões que interferissem diretamente no meu fazer pedagógico. Percebi também que não basta dizer aos alunos: falem, usem o inglês para se comunicar, mas é necessário oferecer ferramentas para que tal ação aconteça. (QE - ciclo2)

[79] Então é igual você falou que no primeiro dia de aula. Você percebeu lá que eu falei assim:” Você tem que falar! Mas o que eu tenho feito? Pra esse menino falar? ” [Conversa realizada em uma das sessões de planejamento e reflexão colaborativas do ciclo 1 entre a professora participante e a pesquisadora] E onde foi que eu parei pra refletir. É verdade! Será que eu tenho oferecido pra esse menino condições pra ele falar? Pra ele desenvolver a língua? Porque, se, ao final do turno eu quero que fale, que ele saia de sala e fale:”Puxa! Falei! ” Será que o que eu fiz enquanto professor mediador, né? Aquele que auxilia, que está ali. Porque que eu tenho? Aí. Aí ontem você me falou isso. Eu falei: “Meu Deus! O pior que é.” Aí eu falei:”Gente !” Olha, eh, Isabel vai ter que muitas coisas mudarem. (Sessão de planejamento e reflexão 12/09/14 – ciclo 1)

Não menos importante, é a constatação derivada de nossas conversas sobre a contribuição na construção da autonomia do aluno:

[80] Pra mim foi o ressignificado do meu papel dentro de sala de aula. Eu percebi que eu não deixo de ter a minha importância. Mas eu passo a ajudar o aluno. É aquilo que a gente vem conversando. Pra ele ser autônomo, eu preciso ajudá-lo a chegar até essa autonomia. (Sessão de planejamento e reflexão-14/11/14- ciclo 2)

Parte integrante de nossa pesquisa e suporte para a mudança é o embasamento teórico pertinente ao ensino da LE (ALMEIDA FILHO, 2011; LIBÂNEO, 2002). Em verdade, a teoria (refletida e contextualizada) permeia e sustenta as nossas ações ao longo da pesquisa e tem como objetivo o fortalecimento de sua competência teórica (cf. ALMEIDA FILHO, 2014). Instigada pela aquisição de novos conceitos teóricos e sua relevância, a docente assente que fez “poucas leituras” no passado e conclui que isso trouxe “pouco crescimento:

[81]Eu fiquei 14 anos trabalhando eu e eu mesma. E eu estava parada no tempo, né? Eu procurei poucas leituras e das leituras que eu fazia e eu as fiz, mas não refletia sobre ou trocava ideias com outras pessoas. E aí eu sinto que foram 14 anos de pouco crescimento. E aí eu busco a culpa em mim mesma. A grande culpada disso porque eu deveria ter corrido mais atrás. (Sessão de planejamento 18/12/15- ciclo 2)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a professora se apercebe da relevância de manter-se atualizada por meio da retomada de leituras:

[82] P: (...) E que cada vez que você fala alguma coisa eu percebo que ainda tem algo entendeu? Eu aí eu já entendi outra coisa que você falou é preciso que eu sempre me mantenha atualizada. Eu preciso voltar a fazer novamente as minhas leituras, né?

PQ: Isso é legal

P: Preciso porque isso é muito bom, muito importante pra gente saber Isabel. Isso aqui oh abre demais. Isso aqui é um músculo, né? [apontando para o cabeça e se referindo ao cérebro]

PQ: E assim é o que eu falei

P: Se não for trabalhado (Sessão de planejamento e reflexão 07/11/14 - ciclo 2)

No terceiro ciclo, a professora define o professor reflexivo como “aquele que pensa sua ação, no seu aluno e tenta mudar a dinâmica” (sessão de planejamento e reflexão-10/07/15- ciclo 3).

No tocante à apreciação de sua atuação, a professora defende que “as sessões de planejamento e reflexão foram fundamentais para tanto para a construção e revisão do seu fazer pedagógico” (questionário do ciclo 3).

Toda a preocupação da docente em fazer o aluno crescer e apreciar o trabalho colaborativo no decorrer dos três ciclos, faz eclodir a temática do outro, mencionada por Contreras (2012) como ponto vital para a construção da autonomia profissional:

[83]Foi aquilo que você falou comigo o tempo todo. Hoje eu reconheço que, eu, professora Thaís, eu tenho conhecimento, mas eu também tenho a aprender com o outro, com os meus pares, né? Eu preciso. Os alunos foram me trazendo informações que me fizeram refletir também. Então ele deve se colocar nessa posição que não sabe tudo reconhecendo que mesmo o analfabeto é portador do

conhecimento mais importante (Sessão de planejamento e reflexão 10/07/15 – ciclo 3)

Há um amadurecimento desse olhar para o outro que aprofunda o desejo inicial de manter o filtro afetivo baixo e um bom relacionamento com os alunos que preveniria eventuais obstáculos ao aprendizado (observado no ciclo 1) para o propósito consciente de contribuir na construção da autonomia (ciclo 2) dos mesmos por meio de um aprendizado significativo (ciclo 3). Não cabe mais ser meramente aceita pelos discentes. O alvo é a independência do aluno, seu apoderamento da língua-alvo para efetiva comunicação nela. Trata-se da dimensão dinâmica da reflexão que afeta não só quem reflete, mas que alcança aos que estão ao seu redor conforme afirma Alvarez (2009):

[84]Para mim, o ganho foi o meu crescimento e amadurecimento como profissional, e com certeza revisão de conceitos ir releitura das ações antes por mim tomadas. Para o aluno, acredito que houve uma contribuição na construção de sua autonomia no processo de aprendizagem de uma segunda língua. (QE - ciclo2)

Além disso, a negociação do tema do projeto com o aluno, fortalece o seu desejo de respeitar a contribuição do discente e torná-lo seu parceiro, conforme a descrição apresentada pela professora no seu diário:

[85]A negociação do tema representa para mim respeitar a ideia do outro e a necessidade de contar com a sua colaboração na construção desse projeto (Diário da professora 03/11/14- ciclo 2)

A figura do outro também se estende aos colegas de trabalho. A professora começa a valorizar o compartilhamento de informações com os colegas tornando-se multiplicadora e enfatiza a colaboração e troca de ideias entre os pares, segundo os excertos a seguir:

[86]Por isso eu falei pra você é importante se multiplicar. Porque as meninas interessaram. A Célia [uma colega de trabalho] achou muito bom. Oh. Pra você ter uma ideia. Depois você pergunta pra Célia. A Célia já tá também fazendo uma pasta. Onde ela tá coletando as informações. Ela falou assim a palavra. Ela mesma falou a palavra mediadora. Então ela tá coletando. Ela tá sentando. Então toda a minha experiência eu passei pra ela. (Sessão de planejamento e reflexão 31/10/14- ciclo 2)

[87] (...) a coordenação é .Ela tem que ser a pra troca de ideias. Daquele trabalho meu que funcionou que vai ser legal na sua sala. Então, por exemplo, eu tenho. Essa tem sido a minha filosofia. O trabalho que eu fiz, que deu certo eu divido com os meus colegas. Eu tenho dividido. Troco tarefas. (Sessão de planejamento e reflexão 29/08/14 – ciclo 2)

Nos excertos 88 e 89, a professora cita que aprendeu a ouvir e a retirar o melhor da opinião alheia, pois entende a importância do outro no seu trabalho. Se tornou mais ouvinte e procura “ extrair” o melhor do outro:

[88] Outra coisa Isabel que eu acho muito importante. Nós tivemos uma reunião na escola. Eu acho que outra coisa que a gente precisa aprender quando a gente tá nessas reuniões pedagógicas a gente precisa aprender que a sua ideia não é ruim e nem a minha tão boa. E nem do fulano superior, mas a gente pode aprender uns com os outros você precisa que eu te escute sem você querer tentar me impor a sua ideia. Não! Eu preciso parar para ouvir e ver o que de bom eu posso extrair aquilo ali é tão salutar quando a gente escuta os colegas, né? Cada um tem isso. Fala do seu trabalho das suas angústias e tudo. Eu tô procurando fazer muito isso, Isabel, filtrar de todo mundo que tem de melhor. Isso foi uma leitura que eu fiz a parte daquelas nossas conversas... Eu tenho noção que o outro é muito importante no meu trabalho. Porque eu percebi a sua importância no meu. Entendeu? Então assim. Eu preciso respeitar o outro é preciso ouvi-lo. Extraí o que de melhor. Isso é uma posição que eu estou tomando. Eu quero ouvir. Eu quero extrair o que de melhor que a pessoa tem para me oferecer pra que eu possa melhorar. ..(sessão de planejamento e reflexão 10/07/15 – ciclo 3)

[89]Hoje me tornei uma pessoa muito mais ouvinte do que falante. (Sessão de planejamento e reflexão 10/07/15 – ciclo 3)

O trabalho colaborativo também oferece recursos para sua prática e supre as falhas do isolamento vivenciado por tanto tempo no ensino regular. Tal fato comprova a opinião de Contreras (2012, p. 218) acerca da importância do outro para o desenvolvimento da autonomia do professor:

[90]Fiquei 13 anos realizando um trabalho solitário em relação às minhas ações em sala de aula, como " tudo parecia agradável", não fazia mudanças. Ter a presença da professora e pesquisadora Isabel em minha sala, muito tem ajudado a rever, repensar e reavaliar minha prática pedagógica. Ter a visão (olhar) de outro profissional muito fortalece a importância do trabalho em cooperação nas coordenações individuais e coletiva. Passei a compreender que para alcançar ações positivas por parte do meu aluno, é necessário que ofereça ele condições para ele desenvolver e praticar a língua. O projeto não é apenas uma simples atividade, mas um processo que conta com a participação e envolvimento do professor e dos alunos. Professor mediador e o aluno construtor(...) Sei que ainda há muitos desafios pela frente, porém estou disposta a encará-los e a buscar soluções, porém não mais sozinha. Quero contar com a contribuição do aluno e dos meus colegas,, quero encarar todo desafio com uma maneira de aperfeiçoar meu fazer pedagógico (Diário da professora 22/09/14-ciclo 2)

Ademais, o processo reflexivo sobre o trabalho com projetos que preconiza o compartilhamento do produto final com a comunidade escolar a fez ampliar seu escopo de atuação e fortalecer o cuidado com o público, como podemos averiguar no excerto 91:

[91]E aí foi onde eu não entendi. Trouxe a pesquisa? Tá. É aí onde eu começo fazer aqueles questionamentos. Que você vai falar? As pessoas vão te entender? Você vai

ser compreendido? Você mesmo vai entender? Vamos adequar isso a sua realidade. Ao que nós vamos falar. Às vezes, uma palavra que é interessante você falar, mas que talvez as pessoas não me entendam. Mostre a figura. Então eu fui falando, conversando com ele sobre isso né? Fale assim. Hoje mesmo eu falei assim. Apresentação do projeto ela sempre fica mais clara da forma como você introduz isso ao espectador. Eu vou chegar então por exemplo eu vou chegar e vou falar sobre música. Mas como eu vou chamar a atenção do meu participante? Do meu espectador para o que eu vou falar? (sessão de planejamento e reflexão 12/09/14 – ciclo 1)

E por fim, apresentam-se as consequências do olhar do outro repercutidas na sua prática:

[92]O apoio, o conhecimento, a opinião e sugestões dadas pela pesquisadora muito me ajudaram no meu fazer pedagógico. Como foi bom ter um colega participando da sua aula uma visão que até então eu não tinha percebido foram tantos os ganhos, estou satisfeita (QE - ciclo1)

A reflexão se manifesta no decorrer da pesquisa como um recurso vital para que a professora possa se transformar e influenciar de maneira positiva os que estão ao seu redor. Ela passa nitidamente dos primeiro e segundo níveis de reflexão expostos por Libâneo (2002), que preconizam uma reflexão voltada mais para a individualidade e ações mais internas da sala de aula para o terceiro nível que evidencia um efeito mais ampliado de atuação da docente no qual a instituição escolar, representada na figura dos alunos e colegas de trabalho, é beneficiada pelos indícios de ressignificação presentes na abordagem de ensinar da professora após a implementação dos projetos. É louvável assinalar que o fato de tal reflexão ter se dado de modo colaborativo, como advoga Dutra (2014), afetou profundamente a experiência de auto reconhecimento da necessidade de mudar pois ao se relacionar com o outro (seja a pesquisadora, os alunos ou colegas de trabalho) tanto quanto para se perceber quanto para auxiliar, a professora se desenvolveu profissionalmente (cf. FAGUNDES, 2014).

4.7 Ponderações sobre a análise de dados

Em conclusão ao que foi exposto até aqui, pode-se perceber que o encadeamento da ressignificação no decorrer dos três ciclos pode ser sintetizado com mais nitidez no quadro a seguir:

Quadro 10: SÍNTESE DAS RESSIGNIFICAÇÕES AO LONGO DOS CICLOS

CATEGORIAS	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3
VISÃO DE LE	Meio de comunicação	Instrumento de expressão do	Instrumento de

		pensamento e sentimento de modo significativo	intervenção social
PLANEJAMENTO	Mais flexível	Conectado à realidade /Provido de material relevante	Contextualizado
AVALIAÇÃO	Processual	Critérios avaliativos claros/ coerentes	Não evolui
PAPEL DO PROFESSOR	De provedora de informações à facilitadora que delega funções	Facilitadora do processo de autonomia do aluno	Mediadora
MEDIAÇÃO	Contribuição para o aprendizado/ acompanhamento e orientação	Mediação da autonomia do aluno	Reflexões sobre a viabilidade do tema/ capacidade para ouvir e dialogar
REFLEXÃO	Conscientização da própria mudança/revisão da prática/ importância da colaboração	Crescimento profissional/ oportunidade para o aluno praticar a LE/valorização da teoria/ tornar-se multiplicadora	Olhar para o outro (alteridade)/empoderamento do aluno/ colaboração com os pares

(Quadro de minha autoria)

Fazendo uma avaliação mais aprofundada de todo o processo de modificações ocorridas no decurso dos três ciclos, pode-se perceber nitidamente a correlação entre as ações empreendidas na implementação do projeto (seleção do tema, uso de vocabulário-chave para discussão, planejamento colaborativo das atividades, seleção e análise de informações, produção textual, avaliação e apresentação do produto final) com as reflexões suscitadas ao longo da pesquisa. Tais reflexões, por sua vez, desencadearam ressignificações de posturas enquanto professora (maior flexibilidade, delegação de funções, auxílio na construção da autonomia discente) e crenças (a não predominância da gramática, a necessidade de reflexão da prática, valorização da teoria, produção de LE dos discente de forma mais significativa, avaliação processual, protagonismo do aluno) refletidas em novas ações (revisão da prática, oferecimento de mais oportunidades para o aluno usar a LE de modo significativo,

flexibilização e coerência no planejamento e avaliação) . É o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 11: CORRELAÇÃO ENTRE AÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO E REFLEXÃO

AÇÃO	REFLEXÃO	RESSIGNIFICAÇÃO	AÇÃO
SELEÇÃO DO TEMA	O aluno precisa falar de si, de seus interesses.	Destrangeirização da LE	Propiciou momentos para que os alunos falassem de temas atuais como as eleições.
	Os alunos são capazes e gostam de falar o idioma se tiverem oportunidade.	Desmistificação da dificuldade em falar a língua-alvo	Deu voz aos alunos para participar mais das aulas e decidir o que aprender no projeto.
	A intervenção pode quebrar o fluxo da expressão.	Papel de facilitadora	Não interveio quando os alunos falaram sobre as eleições.
	O tema precisa ser adequado ao nível de conhecimento da LE.	Papel de mediadora	Fez perguntas mediadoras para que os alunos de Básico 2 refletissem se conseguiriam falar sobre a corrupção no Brasil na língua-alvo.
USO DE FICHA DE VOCABULÁRIO-CHAVE PARA DISCUSSÃO	A LE pode ser usada como meio de expressão de opiniões, negociação de sentidos.	LE como meio de expressão	Ofereceu aos alunos a oportunidade de falar sobre as eleições.
PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	As atividades não podem ser inadequadas, extensas, cansativa	Planejamento mais flexível, adequado	Revisão da atividade de compreensão oral.
	O conteúdo precisa estar	Escolha de materiais	Unidade sobre

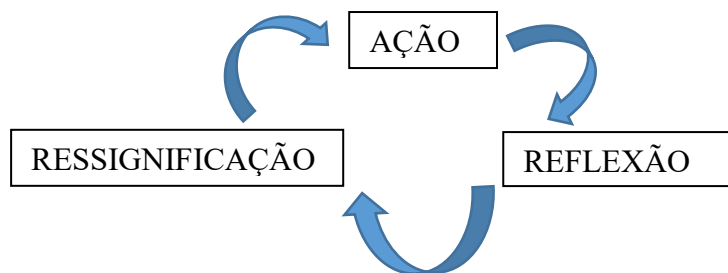
	conectado com a realidade.	relevantes, autênticos	invenções antecedida por uma apresentação de materiais sobre invenções da NASA.
	O ensino de tópicos gramaticais não pode ser descontextualizado.	Contextualização da gramática	Construiu os exemplos de <i>Reported Speech</i> com os alunos.
SELEÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	O aluno também tem acesso a informação/Não preciso prover toda a informação.	Ressignificação do papel do professor	Fez os alunos refletirem sobre o que estavam lendo e escrevendo.
	Preciso auxiliar o aluno a refletir sobre a informação e selecioná-la.		Alertou sobre a qualidade das informações.
	Professor e aluno aprendem um com o outro.		Mostrou-se disposta em aprender/ buscar mais leituras.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Os alunos devem escolher o que vai constar no texto.	Papel mais protagonista do aluno	Negociou com um aluno sobre as ideias que apareceriam no texto.
ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO	O aluno precisa de condições adequadas para praticar a LE e se preparar para a avaliação. O resultado negativo deve ser reavaliado.	A avaliação é processual	Refez avaliação. Ofereceu mais oportunidades de prática oral.
	Alunos devem saber como serão avaliados.	Clareza dos critérios de avaliação	Deixou claro aos alunos como seriam avaliados.
PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO	Os alunos devem decidir como apresentar o produto	Autonomia do aluno	Aceitou o tema sobre música.

PRODUTO FINAL	final.		
	Os alunos são capazes de apresentar os temas de forma relevante.		Permitiu aos alunos decidir a forma de apresentar o projeto sobre música.
	O produto final é resultado do esforço do aluno.		
	A apresentação deve conter linguagem clara para o público.	Relevância da competência discursiva	Chamou a atenção sobre o público/ a forma de apresentação/ quantidade de informações/ vocabulário usado.

(Quadro de minha autoria)

Deveras, ao considerar mais atentamente o quadro acima explicitado, é possível inferir que houve um processo cíclico de transformação caracterizado por retroalimentação no qual uma ação fomentou uma reflexão, que por sua vez, promoveu uma ressignificação e acarretou em uma nova ação do mesmo modo como explicitado por Almeida Filho (2012) da relação de influência proativa e retroativa ocorrida nas diferentes etapas do modelo OGEL:

Figura 3- Processo Cíclico de Transformação



(Figura de minha autoria)

A reforma do fazer pedagógico da professora participante perpassou por esse processo cíclico levando-a, a partir das ações inerentes ao projeto, a refletir sua prática e atitudes

trazendo um novo significado para algumas de suas posturas e crenças, o que a conduziu em direção a novas ações.

Conclui-se então esse capítulo que tratou da parte analítica da dissertação averiguando os indícios de possíveis ressignificações na abordagem de ensinar da professora participante por meio da análise das transformações ocorridas nos três ciclos da pesquisa-ação nas categorias de visão de LE/Linguagem/Língua, concepção de ensinar a LE, o planejamento, a avaliação, o papel do professor, a mediação e as contribuições da reflexão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, as perguntas de pesquisa são novamente retomadas e respondidas. Além disso, algumas reflexões gerais sobre a pesquisa bem como contribuições e limitações da mesma são traçadas. Por fim, sugestões para futuros estudos são indicadas.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Após estudo progressivo de ressignificações no desenrolar dos 3 ciclos, retomo as perguntas de pesquisa fazendo uma análise dos processos de transformação ocorridos na pesquisa.

5.1.1 Qual o indício de ressignificação na abordagem de ensinar da professora participante pode ser observado com a realização da pesquisa-ação sobre a implementação de projetos?

Pude observar, primeiramente, uma ressignificação da visão da língua-alvo uma vez que a língua passou de meio de comunicação para interação dos falantes na LE para meio de expressão de sentimentos, opiniões, negociação de sentidos até chegar a se tornar uma ferramenta de intervenção no meio social conforme verificado no ciclo 3 da seção 4.1. Mais do que apropriação adequada do sistema gramatical, existe uma apreensão ativa do significado.

Além disso, pude verificar uma desmistificação em relação à dificuldade que o aluno apresenta em aprender a língua estrangeira bem como em produzir enunciados e textos autorais que refletem seu real conhecimento da língua. Houve o reconhecimento de que os alunos apreciam e tem a capacidade de falar no idioma estudado se assim lhes for ofertada a oportunidade (cf. seção 4.2). Coube à professora, antes controladora do fluxo de comunicação, providenciar momentos significativos de prática da língua-alvo para que o aluno ultrapassasse os limites da sistematização das regras e frases formuláicas e se arriscasse na produção de discurso concernente a sua vivência diária e seu nível real de conhecimento linguístico.

O ensino da LE pela participante, que no ciclo 1 era pautado basicamente pelo livro didático e pela sistematização de regras gramaticais, no ciclo 3 passou a se basear em conteúdo mais significativo e próximo à realidade do aluno.

O planejamento que era realizado de forma praticamente solitária sem muito foco, ganhou subsídios da cooperação com outros professores e se tornou mais flexível,

conectado com a realidade, provido de material relevante bem como de atividades pertinentes e que leve em consideração as necessidades reais dos alunos.

A coerência na avaliação foi revista e o aspecto processual ganhou destaque. A professora apercebeu-se no segundo ciclo da necessidade de oferecer condições adequadas para que os alunos atingissem os objetivos estabelecidos nas provas. Esse fim será alcançado com estímulo à participação efetiva do aluno nas atividades precedentes à avaliação e na clareza dos critérios avaliativos.

A função provedora inicial da professora foi ressignificada. Ao final da pesquisa, a professora apresentou características de facilitadora que tem como incumbência tornar o aluno autônomo. A relação professor-aluno ganhou contornos de horizontalização, ou seja, se tornou mais simétrica, uma vez que o aluno alça status de parceria e tem seu conhecimento valorizado. Houve, nos segundo e terceiro ciclos, um refinamento no papel mediador que oferece assessoramento na reflexão do conhecimento, da viabilidade de temas e tarefas, na produção textual autênticos. Existe também uma abertura para negociação com os alunos que a capacita para solução de embates. A docente se tornou mais flexível e mais propensa a abrir espaço para o aluno tomar decisões.

Quadro 12: INDÍCIOS DE RESSIGNIFICAÇÃO NA ABORDAGEM DE ENSINAR

CATEGORIAS	INÍCIO DA PESQUISA	AO FINAL DA PESQUISA
VISÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM/LE	Meio de comunicação para interação de falantes na LE	Meio de expressão de sentimentos, opiniões, negociação de sentidos /ferramenta de intervenção no meio social
PAPEL DO PROFESSOR	Detentor do conhecimento	Facilitador da autonomia do aluno/ mediador
CONCEPÇÃO DE ENSINAR LE	Sistematização das regras gramaticais	Ensino significativo e próximo à realidade do aluno
PLANEJAMENTO	Feito de forma isolado e sem foco	Realizado de modo cooperativo e mais flexível/ com material

		relevante e atividades pertinentes
AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO ALUNO	Pontual	Processual e com critérios claros

(Quadro de minha autoria)

5.1.2 Como a reflexão sobre a prática docente pode influenciar na mudança da prática de ensino da professora participante?

Com relação à segunda pergunta referente ao papel da reflexão na mudança da prática de ensino do professor de LE, chego à conclusão de que o ato reflexivo confere à professora uma consciência da sua própria mudança e da influência de tal transformação na sua prática.

O trabalho docente que era previamente realizado sem qualquer tipo de alteração por ser considerado suficiente e eficaz, foi revisado recebendo modificações importantes no campo das materialidades (ALMEIDA FILHO, 2012) tais como melhor planejamento, avaliação mais coerente, escolha de materiais relevantes e ensino mais significativo pautado em oportunidades concretas nas quais os alunos usaram a LE para se expressar.

Os dados indicam claramente, que a reflexão levou a professora do estado de não consciência de sua abordagem de ensino para o discernimento da sua filosofia de ensino como prevê Almeida Filho (2012) que seja a situação de muitos docentes e conseqüente mudança para uma abordagem com traços marcadamente comunicativos (cf. seção 4.6).

Além disso, a reflexão permeada por embasamento teórico disponibilizou para a docente o acesso à leitura de teoria relevante ao ensino de língua estrangeira que a permitiu tanto repensar sobre a complexidade do processo de ensino aprendizagem de LE quanto ofereceu suporte teórico para novas decisões fortalecendo suas competências teórica e aplicada (ALMEIDA FILHO, 2012).

A reflexão colaborativa abriu seu olhar para alteridade que a possibilitou ver o quanto seus colegas e alunos precisam ser apreciados porque tem muito a oferecer para o seu desenvolvimento profissional confirmando as observações de Contreras (2012) sobre finalidade do outro no trabalho docente. A possibilidade de rever sua prática e conseguir melhorá-la, trouxe segurança suficiente para que o aluno ganhasse mais espaço e conquistasse uma maior independência. Seus pares foram contemplados com o compartilhamento de informações sobre atividades bem-sucedidas. Houve um aprendizado para ouvir o outro e o que ele tem a oferecer (cf. seção 4.6).

O reconhecimento de suas fragilidades e aceitação da rejeição de suas ideias se tornaram mais toleráveis ao entender que o aperfeiçoamento da prática docente se constitui por meio do autoconhecimento e enfrentamento das dificuldades.

A percepção de continuidade substitui a visão fragmentada do ensino, a fazendo compreender que o trabalho realizado por ela em um semestre influenciará a vida escolar dos alunos. Enfim, é notória a atuação da reflexividade (ALVARÉZ, 1999) no fazer pedagógico da professora dado que a mesma consegue voltar o olhar para si, transformando a si e aos que estão ao seu redor e sendo novamente modificada pelo novo conhecimento adquirido nesse processo de ponderação sobre a prática dela.

QUADRO 13: INFLUÊNCIA DA REFLEXÃO

Influência da Reflexão na Prática de Ensinar da Professora
Consciência da Própria mudança
Melhoria nas materialidades: planejamento mais flexível, avaliação mais coerente, escolha de materiais relevantes e ensino mais significativo
Consciência da própria abordagem e mudança para abordagem mais comunicativa
Fortalecimento das competências teórica e aplicada
Valorização do outro: alunos e colegas de trabalho
Valorização do autoconhecimento/ Reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento constante
Superação da visão fragmentada do ensino
Autotransformação via transformação do meio

(Quadro de minha autoria)

5.1.3 Que aspectos são indispensáveis à formação continuada da professora participante para trabalhar com projetos pedagógicos que propiciem um ensino contextualizado de LE ?

No que concerne à terceira pergunta, inicialmente, faz-se necessário que a formação continuada seja feita in loco como demandam Imbernón (2010), Nogueira (2002) e Nóvoa (2009), ou seja, na escola para que haja oportunidade de contato direto com o professor, suas demandas reais e rotina de ensino. Essa aproximação com a realidade da professora participante permitiu uma configuração mais exata do sistema de crenças docente (cf. WOOLFOLK HOY; MURPHY, 2001 apud Barcelos, 2007) e de sua abordagem de ensino (ALMEIDA FILHO, 2012) como observado na seção 4.2. Foi justamente essa consciência da

abordagem de ensinar da professora e de suas crenças que forneceu insumo esclarecedor de como a pesquisa-ação deveria se encaminhar e quais questões da formação deveriam ser trabalhadas.

Outro ponto importante para a experiência formativa da professora foi a exposição à teoria sobre projetos como uma filosofia de ensino apontada por Hernández (1996) e não meramente como técnicas a serem simplesmente adotadas. Desse modo, a professora pôde vivenciar a implementação de projetos que a permitisse respeitar as necessidades dos alunos, planejar sempre em parceria com os discentes observando a primordialidade de um planejamento flexível e aberto bem como do constante acompanhamento do desenvolvimento das atividades propostas e de se manter a avaliação constante.

A reflexão colaborativa também teve papel fundamental para que a formação se desse de modo aprofundado uma vez que a professora participante pode se conscientizar da necessidade de rever sua prática pedagógica, ressignificar algumas de suas crenças com relação tanto ao ensino da gramática quanto da avaliação e reavaliar algumas de suas posturas e atitudes em sala de aula facultando aos alunos uma maior participação nas decisões no processo de aprendizagem. Enfim, com uma reorganização de relação professor-aluno que se apresentava dentro da configuração detentor do conhecimento-receptor passivo para um modelo mais simétrico no qual o professor tem o papel de mediador/facilitador e ao aluno se vê como agente do seu aprendizado e se torna mais autônomo.

5.2 Algumas reflexões sobre o estudo

Apesar de se tratar de uma pesquisa-ação e descrever um contexto bastante específico, creio que caberia nesta seção algumas reflexões gerais acerca do estudo na forma de lições muito valiosas aprendidas com a experiência. A pesquisa aqui descrita iniciou-se com o desejo de compreender melhor as eventuais dificuldades que uma professora de língua estrangeira pudesse apresentar ao implementar um projeto pedagógico. Por estar tão envolvida na implementação de projetos, eu não conseguia captar porque meus colegas de trabalho sentiam tanta dificuldade em trabalhar com uma metodologia diferenciada, mas que se apresentava como uma via muito propícia para o ensino de LE. Entretanto, este estudo revelou um processo de transformação bastante complexo e rico em detalhes que leva à reflexão do quanto as mudanças são difíceis.

Como diria Perrenoud (2002, p.160), como a mudança docente não é palpável, é preciso se ter certeza de que vale a pena empenhar tanto esforço para mudar. Há, como cita o

autor, um conflito interno colossal entre a vítima que pretende permanecer no estado original e o carrasco que obriga a pessoa em transmutação a seguir adiante e tornar-se diferenciado. De fato, construir-se e reconstruir-se são movimentos lentos e graduais que impõem afincos e continuidade. Esse embate ganha profundidade por meio da reflexão. É preciso refletir sobre si, conhecer-se enxergando suas reais potencialidades e debilidades. Uma vez que a autodescoberta se efetua, abre-se caminho para a renúncia da centralidade na relação com outras pessoas. No caso do professor de LE, a abdicação da detenção do poder no processo de ensino-aprendizagem requer amadurecimento e muita coragem. Por certo, tornar-se desnecessário e abrir espaço para o aluno demanda auto segurança conseguida por meio da reflexão. Aprender a ouvir e saber lidar com a rejeição são frutos de um exercício de parceria e de valorização do saber alheio.

Contudo, olhar para si e reconhecer as próprias fragilidade não se trata de uma marcha fácil. A mudança requer abertura como dita Dewey (1933), confiança e, sobretudo, acolhimento por parte de outrem. Acolhimento esse, que trará apoio fundamental para a superação dos momentos de insegurança e estímulo para prosseguir celebrando os pequenos ganhos alcançados. O apoio permite uma percepção mais clara da mudança e o encorajamento da autorreflexão.

Para que ocorra qualquer tipo de mudança, deve-se primeiramente, respeitar o estágio atual do professor, suas limitações, suas necessidades em uma atitude de respeito e consideração pelo trabalho realizado por ele (MOREIRA, 2002). Só então, o trabalho de conscientização abordagem de ensinar e do levantamento de crenças pode acontecer (BARCELOS, 2007). São esses dados que permitirão ao formador estabelecer o percurso de reflexão, diálogo e embasamento teórico necessário. A relação formador-professor em formação deve ser sempre dialógica e com o intuito de buscar o autoconhecimento e dar liberdade de escolha ao docente para decidir sua trajetória de mudança (cf. IMBERNÓN, 2010).

Seguindo a orientação de Imbernón (2010), é importante que o professor conte com apoio no processo de transformação que o tornará mais seguro para enfrentar o desafio de implementar projetos, planejar atividades coerentes e significativas, organizar calendário funcional, avaliar processualmente, assessorar adequadamente seleção, análise de informações e produção textual.

O professor deve compreender que o trabalho com projetos pedagógicos demanda uma filosofia de ensino pautada no uso da língua-alvo para construção de sentido, para a

autonomia do aluno, para a interdisciplinaridade, para a adequação do conteúdo ao mundo real, para a autoria textual conforme descrito por Stoller (2002).

Por se tratar de uma proposta processual, a assimilação do conceito de trabalho com projetos requer que o professor passe por fases. É interessante que o docente possa percorrer etapas distintas de observação de como processo se dá, de prática assistida da observação realizada anteriormente e, finalmente, de autonomia para implementação de um projeto sem assistência direta.

Como sugere Leffa (2001), a formação não deve ser conduzida de modo a meramente ofertar técnicas e procedimentos para implementação do projeto. De fato, a formação tem que primar pela reflexão do processo, da origem de cada decisão a ser tomada e das consequências de cada passo dado.

A formação precisa, assim, empenhar-se em consolidar a competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2012) do professor para que o mesmo tenha ciência o seu valor do seu trabalho e decorrente influência na vida do aluno, da exigência de constante estudo. Em suma, muni-lo de ferramentas suficientes para que ele possa se tornar um profissional autônomo, bem informado e capaz de realizar um trabalho expressivo no ensino de LE.

No caso desta pesquisa que aqui exponho, o suporte esteve representado pela figura da pesquisadora que procurou respeitar o histórico e a realidade da professora participante como ponto de partida para o processo de mudança (cf. MOREIRA, 2002). Além disso, a pesquisadora estabeleceu uma relação dialógica e de contribuição por meio do embasamento teórico para que a mudança pudesse ser genuína e levasse à autonomia da professora participante como preconizado por Imbernón (2010) e Contreras (2012). Não se tratou, desse modo, de um interesse da pesquisadora em meramente oferecer respostas prontas ou técnicas a serem utilizadas em sala de aula, mas em construir um arsenal de conhecimento sólido com o qual a professora pudesse contar posteriormente tanto na implementação de novos projetos quanto na prática docente.

Ao apreciar o processo de transformação da professora participante, noto que ela já apresentava características de ensino comunicativo e voltado para inclusão do aluno. Entretanto, o trabalho com projetos pedagógicos exige uma flexibilidade e abertura maiores para o novo. Ademais, trabalhar com uma pedagogia distintamente temática como instrumento de ensino de LE exige o entendimento de língua estrangeira voltado para construção de sentido. É claro perceber que a solidez da competência linguística da professora participante contribuiu muito para a receptividade de uma nova proposta de ensino. Não houve barreiras para que o aluno pudesse experimentar com a língua-alvo bem como a

insegurança de não saber todas as respostas foi impedimento para o avanço do processo. Identifico, de alguma forma, que a professora se encontrava em um estado de latência e que precisava de um pequeno estímulo para se apropriar de uma prática mais comunicativa, significativa e acessível (cf. seção 4.2).

A ciência da própria abordagem de ensinar que se encontrava ignorada na primeira etapa da pesquisa, foi sendo desvelada ao longo dos ciclos até se aproximar de um perfil muito mais comunicativo (cf ALMEIDA FILHO, 2011).

Outro aspecto que ganhou destaque durante a pesquisa e não foi mencionado neste estudo por conta do enfoque pretendido, é a consciência por parte da professora participante da importância do tempo: é preciso tempo para um planejamento eficiente e pertinente. A compreensão do projeto e seu aspecto processual também demanda tempo. A própria implementação adequada do projeto requer tempo de preparação das atividades, do refinamento da reflexão das informações e da construção do produto final. Com certeza, um prazo maior para a efetivação desse estudo que contou com várias observações participantes, sessões de planejamento e reflexão e três ciclos agregou maturidade inestimável ao desenvolvimento da pesquisa.

Como prevê o conceito de reflexividade (ALVARÉZ, 1999), existe um processo de retroalimentação no qual a mudança em si tem repercussões no outro que acabam por induzir novas reformas na pessoa que está em processo de reflexão. Enfim, o processo de mudança não se dá de forma isolada. Não há como analisar o processo de mudança ignorando todos os elementos constitutivos do processo, a saber, o aluno, a pesquisadora e os outros envolvidos.

A mudança da professora participante gerou mudanças tanto da professora pesquisadora quanto nos alunos. Enquanto a professora participante foi se tornando cada vez mais independente, a pesquisadora foi se tornando cada vez mais observadora ocupando um espaço de apoio e assessoramento. A pesquisadora pode então refletir sobre seu posicionamento interventivo e reconhecer a necessidade de abertura para ouvir a participante, de respeitar seu ritmo e de não querer impor soluções prontas.

Quanto aos alunos, mesmo não sendo o foco da pesquisa, apresentaram uma maior participação e engajamento na sala de aula no uso da língua estrangeira o que trouxe ânimo a professora participante, pois a mesma percebeu que os objetivos iniciais dela para a implementação do projeto foram alcançados. Porém, uma maior participação por parte dos alunos aconteceu em consequência de uma maior abertura para que os mesmos pudessem se expressar livremente. Os discentes paulatinamente angariam um status de parceiros valorosos e ganharam condições de praticar a LE de modo significativo, o que os permitiu ressignificar

seu conceito de LE. A língua passou a ser instrumento de comunicação poderoso e o aprendizado tornou-se prazeroso a ponto de os alunos sugerirem uma ampliação dos dias e horários de aula do idioma assim como pode ser averiguado na seção 4.2. A ideia inicial de trabalhar com um projeto todo na LA rejeitada, em um primeiro momento, por alguns alunos (que depois acabaram por se sentir seguros em produzir na LE devido ao acompanhamento recebido) passou a surtir um efeito estimulador para que esses mesmo alunos fossem à escola fora do seu horário de aula. O apoio do professor foi percebido, valorizado e serve de ponte para a autonomia do aluno. Na verdade, os alunos perceberam que o projeto facilita o aprendizado do idioma tornando-o mais dinâmico e acessível. Além disso, o conteúdo, no projeto, se torna relevante.

O olhar para o outro (CONTRERAS, 2012) também se estende aos colegas de trabalho uma vez que ela se torna multiplicadora compartilhando seu sucesso com outros professores bem como apresentando sua experiência com o estudo. A instituição, assim, se fortalece com sua experiência e motivação para contribuir para uma coordenação pedagógica mais dinâmica e enriquecida.

5.3 Contribuições do estudo

Acredito que o estudo trouxe contribuições no sentido do reforço da competência teórica da professora. O embasamento teórico se figurou, deveras, como fio condutor de uma consolidação das competências aplicada trazendo plausibilidade²⁵ (PRABUH, 1991) para a prática da professora e profissional conscientizando-a da importância do trabalho dela. Desse modo, a instituição como um todo ganhou com a pesquisa uma vez que a transformação da professora beneficiou alunos e outros professores.

O estudo também colaborou para a produção de subsídios para formação continuada de professores visto que permitiu observar quais pontos são cruciais para uma formação continuada de professores de língua estrangeira por meio da implementação de projetos: diálogo, cooperação, explicitação da abordagem de ensinar e crenças, suporte teórico e reflexão conjunta.

5.4 Limitações do estudo

Algumas das limitações encontradas para a realização do estudo foram, primeiramente, a confecção do diário parte da professora participante que encontrou muita

²⁵ Prabuh define o conceito como o modo coerente com o qual o professor explica sua prática.

dificuldade para relatar sobre sua experiência com a pesquisa. Foi necessário que a pesquisadora transformasse o diário em uma escrita colaborativa para que a professora se sentisse à vontade para escrever. Ao ser questionada sobre o diário, a professora participante relata que gosta de escrever e que o diário a ajudou a refletir suas ações. Porém, ela revela duas crenças sobre tema ao declarar que não dispõe de tempo para o registro diário e que seus alunos podem entender essa atitude como um momento de distração. Creio que a dificuldade resulta de uma falta de hábito da docente em refletir sobre a sua prática. Talvez, seria proveitoso que em outras pesquisas, a pesquisadora pudesse reservar um momento específico dentro da sessão de planejamento e reflexão para leitura do diário e compartilhamento das impressões sobre a mesma.

Uma outra questão a ser analisada com cuidado relativo à implementação de projetos se encontra na produção implementação de fichas de acompanhamento que sejam simplificadas e que auxiliem no registro de todas as etapas do projeto. Além disso, foi possível notar ao longo da implementação dos projetos a necessidade da criação de atividades pré-comunicativas que pudessem preparar os alunos para discussão na língua-alvo das informações coletadas e na tomada de decisão.

5.5 Sugestões para novos estudos

Uma sugestão de tema para pesquisas futuras seria uma análise aprofundada sobre o impacto da implementação de projetos no aprendizado de língua estrangeira dos alunos e como isso afetaria a promoção de sua autonomia.

Outro item a ser estudado seria a maneira efetiva de se instruir os alunos e coordenar o registro do processo de implementação do projeto e como tais apontamentos se constituiriam como uma ferramenta para uma autoavaliação do processo. Também caberia um exame dos caminhos mais eficazes para ensinar aos alunos a buscar e selecionar informações para a construção do projeto de forma eficiente.

Alunos com nível muito básico de língua estrangeira, similarmente, mereceriam um estudo interventivo que pudesse averiguar quais as melhores condições de se implementar projetos na língua estrangeira respeitando o conhecimento linguístico real do discente e o encorajasse a se aventurar na produção de língua-alvo.

Professores de LE com abordagem predominantemente gramatical podem apresentar o resultado diferenciado da professora participante que apresentava, desde o início da pesquisa, uma abordagem de prevalência comunicativa. Destarte, seria interessante observar as

mudanças ou ressignificações que docentes sabidamente gramaticais apresentariam e quais os desafios a serem enfrentados por eles na implementação de projetos.

Como a temática do outro foi apontada anteriormente, a averiguação do impacto da implementação de projetos na prática de um professor em seus colegas de trabalho e direção merece uma análise diferenciada. Seria interessante observar com a ressignificação na abordagem de ensinar do professor pode contribuir no seu papel de multiplicador para outros colegas e o impacto disso para a comunidade escolar.

Em suma, muitos foram os benefícios e desafios gerados pelo presente estudo. Muitas das contribuições precisam ser melhor examinadas a partir de participantes com perfis distintos da participante para o enriquecimento da formação continuada no contexto de professores de LE. As dificuldades precisam ser encaradas de maneira firme e profissional para que o ensino de LE se torne cada vez mais profícuo e centrado no aluno.

Na verdade, foi muito interessante acompanhar o crescimento da professora tanto no entendimento gradual do conceito de projeto como uma filosofia de ensino que prioriza o processo mais do que o produto final e que permite ao aluno utilizar a língua estrangeira como ferramenta para sua autoexpressão como na sua participação cada vez mais ativa e segura na implementação dos projetos. O desejo de ampliação da aplicação dos projetos para outras turmas além da turma escolhida para participar da pesquisa e uma suavização da transição entre o período de aula e projeto são evidências de ampliação da atuação da pesquisa sobre o trabalho docente da professora participante. Avalio, dessa forma, que a pesquisa conseguiu atingir positivamente seu objetivo inicial de trazer transformação à prática pedagógica da participante por meio da pesquisa-ação e do trabalho com projetos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006.

ALAN, B.; STOLLER, F. L. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. **English Teaching Forum**, v. 43, 2005. Disponível em: <http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-4-c.pdf>. Acesso em: 15 julho 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Aplicação - Ensino e Pesquisa.**, Belo Horizonte, p. 29-41, 1997.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação de ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas : Pontes, 2012.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

ALMEIDA, E. R. D. S. **A formação dos professores de classes especiais para o uso do**. Recife: UFPE, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. **Proinfo: Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALVAREZ, M. L. O. P. Reflexão sobre a teoria e prática na formação do profissional de línguas, 2009. Disponível em: <http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf>. Acesso em: 2014.

ARRUDA, C. F. B. **O Processo de Ressignificação de Crenças e de Mudança na Prática Pedagógica de um Professor de Inglês em Educação Continuada**. Belo Horizonte: 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Federal de Minas Gerais.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, p. 71-92, 2001.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, p. 106-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; KAJALA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: BARCELOS, A. M. F.; KAJALA, P. **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997.

BECKETT, G. H.; SLATER, T. The Project Framework: a tool for language, content, and skills integration. **ELT Journal**, v. 59, p. 108-116, abril 2005.

BEHRENS, M. A. **Paradigmas da Complexidade: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por Projetos e os Contratos Didáticos. **Diálogo Educacional**, v. 2, janeiro/julho 2001. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=724&dd99=view>>. Acesso em: 14 julho 2014.

BENASSULY, J. S. Formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. **Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

_____. **Doing Action Research in English Language Teaching**. New York: Routledge, 2010.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?, Caxambu, MG, 1999. Artigo publicado em CD-room da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, p. 133-144, 1991.

CHIZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. In: _____ **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 19-32.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-40.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Collier, 1938.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, p. 82-98, jan-julho 2007.

DUTRA, A. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. **Signótica**, v. 26, p. 579-602, jul/dez 2014.

EL ANDALOUSSI, K. A pesquisa-ação. In: EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: Eduscar, 2004. p. 71-113.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

_____. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

FAGUNDES, T. B. A NATUREZA DA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR: DELINEANDO UMA PROPOSTA SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, jan/jul 2014.

FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. B. (Ed.). **The teachers educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 63-91.

FETTERMAN, D. M. Walking in rhythm: anthropological concepts. In: FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage Publications, 1998. p. 16-30.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **Letras**, Campinas, v. 10, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIED-BOOTH, D. L. **Project Work**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

FULLAN, M. G. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2007.

GADOTTI, M. Conclusão: desafios da educação pós-moderna. In: GADOTTI, M. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. [S.l.]: Ática, 1993.

GEBHARD, J. G. Awareness of Teaching: Approaches, Benefits, Tasks. **English Teaching Forum**, p. 2-7, 1992.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESpecialist**, v. 19, p. 257-271, 1998.

GUANDALINI, E. O. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira(inglês)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

HEDGE, T. Key Concepts in ELT. **ELT Journal**, 1993. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/47/3/275.full.pdf+html>>. Acesso em: 13 julho 2014.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares**. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAGAN, D. M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. **Review of Education Research**, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Eds.). **The action research planner**. 3rd edition. Geelong: Deakin University Press, 1988

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London: Prentice- Hall International, 1987.

- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, Espanha, v. 8, p. 39-96, 2005.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, v. 1, 2001. p. 333-355.
- LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 1-10.
- LUZ, L. T. A. Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação. **Trabalho linguístico**, Campinas, v. 46, dezembro 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 janeiro 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAN, J. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.
- MASSAROLLO, J.; FORTKAMP, M. B. M. **Professores, alunos e suas crenças sobre o processo de ensino, desenvolvimento e avaliação da produção oral em LE**. Pelotas: Scriptor. 2002. Anais em CD do III FILE.
- MCNIFF, J. Action research for professional development or professional development: or professional development concise advice for new action researchers. Disponível em:
<<http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>>.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORAN, J. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.
- MOREIRA, C. A. **Formação Continuada de Professores**. Florianópolis : Insular, 2002.
- MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília: Dissertação de Mestrado, 2000.

- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de Projetos. Etapas, papéis e atores.** São Paulo: Érica, 2005.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992
- _____. **Professores Imagem do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, H. F. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês).** Brasília: 2010. 190 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- _____. **Esculpindo a profissão professor [manuscrito]: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras.** Goiânia: 2013. 301 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás.
- PEREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org). **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PRADO, M. E. B. B. **Articulando saberes e transformando a prática.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed, 2001. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola.
- _____. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações.** In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação Proinfo: Informática e formação de professores.** Brasília: Ministério da Educação Seed, 2005.
- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. p. 83-97.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** New York: Cambridge University Press, 1996.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. Investigação qualitativa- caracterização. In: ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29-68.
- SATELES, L.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **HELB,** Brasília, 2010.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVESTRE, V. P. V. **A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE QUATRO PROFESSORAS DE INGLÊS.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística).

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners**. Buckingham: Open University Press, 1991. 267-300 p.

STOLLER, F. L. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. Disponível em: <<http://eca.state.gov/forum/vols/vol43/no4/p10.htm>>. Acesso em: 15 julho 2014.

_____. Project Work: A means to promote language and content. In: RENANDYA, W. A.; RICHARDS, J. C. **Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 107-118.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Busca da fluência oral: um curso de letras sub-judice. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, setembro/dezembro 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 22 maio 2014.

WOOLFOLK HOY, A. C.; MURPHY, P. K. Teaching education psychology to the implicit mind. In: STERNBERG, R.; TORFF, B. **Understanding and teaching the implicit mind**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 145-185.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADORA: ISABEL CRISTINA DE ARAÚJO TEIXEIRA
ORIENTADOR: PROF. DR. YUKI MUKAI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Professor,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou realizando para o programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Declaro que a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento bem como requerer a análise dos registros e esclarecimentos sobre sua participação neste estudo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Sua participação neste projeto não lhe oferecerá desconforto e sua participação é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. O objetivo deste estudo é promover a reflexão para que possamos encontrar meios de melhorar nosso trabalho como docentes de língua estrangeira.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações, publicações, congressos e na dissertação dessa mestranda, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. Você será informado (a), assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora.

Isabel Cristina de Araújo Teixeira
Tel: 96893099
Secretaria do PGLA: 3107 7615

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B

Language for discussion

What do you think?	What ' s your opinion on....?	I agree	I disagree
But how about...?	I think....	In my opinion we could...	Let's
Do you have any idea....?	It's better if....	Do you agree...?	Can you repeat?
Who is going.....?	Who wants to...?	What about doing?	Let me think!

APÊNDICE C

Project Diary

Week _____

Name _____

Activity	Knowledge and skills		
Things I did this week	Things I learned this week		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ I spoke English to _____ ✓ I talked English about _____ I read _____ ✓ I looked for and found _____ ✓ I wrote _____ ✓ I observed _____ ✓ I created a visual about _____ 	<p>Language (e.g. vocabulary expressions, grammar)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Content(new information about your topic)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Skills(classify,predict, solve problems, present, discuss, defend ideas,etc)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	Things I hoped to learn this week, but didn't (State reasons for not learning)		
	<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>

(Baseado em BECKETT e SLATTER, 2005, p.111)

APÊNDICE D

Project Title: _____

Group _____

What are we talking about? What are we doing in this project?

Why are we doing this project? What are our objectives?

How are we doing it? How can we share the activities among the group members?

When are we going to do the activities?

Who is going to do each activity?

What do we need ?

APÊNDICE E

AVALIAÇÃO DO PROJETO

- 1- Participei da escolha do tema? () sim () não
- 2- Procurei sites sobre como falar em sala de aula? () sim () não
- 3- Pesquisei nos sites sugeridos pelas professoras? () sim () não
- 4- Anotei as informações dos sites? () sim () não
- 5- Participei da seleção das informações? () sim () não
- 6- Dei sugestões para o trabalho? () sim () não
- 7- Olhei no dicionário o vocabulário que eu não sabia? () sim () não
- 8- Procurei usar o inglês em todas as atividades? () sim () não
- 9- Participei ativamente do meu grupo? () sim () não
- 10- Trouxe novas informações sobre as como falar em sala além do que foi pedido? ()
sim () não
- 11- Fiz minha parte na atividade do meu grupo? () sim () não
- 12- Auxiliei os meus colegas? () sim () não

PARTICIPAÇÃO	3- participei ativamente de todas as etapas do projeto	2- participei em algumas etapas	1- participei muito pouco	0 -não participei	TOTAL
REALIZAÇÃO DAS TAREFAS	3- realizei todas as etapas do projeto	2- realizei da maioria das etapas do projeto	1- realizei só algumas etapas do projeto	0- não realizei qualquer uma das etapas do projeto	
ORGANIZAÇÃO	3- Procurei ser organizado, anotar tudo o que decidimos	2- fiz algumas anotações e	1- fiz poucas anotações	0-não fiz anotações	
USO DA LÍNGUA	3-usei o inglês em todas as discussões, realização das tarefas e apresentação	2- usei inglês somente nas discussões e na apresentação	1- usei inglês somente na apresentação	0- não usei inglês	

CUMPRIMENTO DOS PRAZOS	3- cumpri todos os prazos	2- cumpri a maioria dos prazos	1- cumpri um ou dois prazos	0- não cumpri os prazos	
TRABALHO EM GRUPO	3- participei ativamente do meu grupo	2- participei de algumas das atividades do grupo	3- participei só de poucas atividades do grupo	0 não trabalhei com o meu grupo	

Qual a parte mais difícil do projeto (escolha do tema, pesquisa das informações, seleção das informações, realização da atividade, apresentação) em sua opinião?

Você acha que participou como deveria no projeto? Se não, porque isso aconteceu?

O que foi aprendido com este projeto que te ajudou com a aprendizagem do inglês?

O que você acha que foi mais interessante no projeto?

O que sugere que seja mudado?

Como você acha que poderá contribuir para o próximo projeto?

APÊNDICE F

International Festival

Topic/Theme: _____

Group member	Responsibility	Due Date

APÊNDICE G

Vocabulary

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____
- 11- _____
- 12- _____
- 13- _____
- 14- _____
- 15- _____
- 16- _____
- 17- _____
- 18- _____

APÊNDICE H

Ficha de avaliação

- 1- Consegui entender a importância do projeto no meu aprendizado? ()sim ()não
- 2- As pesquisas realizadas me ajudaram a melhorar meu vocabulário? ()sim ()não
- 3- Escrevi meu próprio parágrafo baseado nas informações coletadas? ()sim ()não
- 4- Participei de todas as etapas do projeto? ()sim ()não
- 5- As professoras apresentaram os itens a serem avaliados? ()sim ()não
- 6- O tempo foi suficiente para realização do projeto? ()sim ()não
- 7- Utilizei os materiais sugeridos pelas professoras? ()sim ()não
- 8- Fiquei atento(a) aos prazos de entrega das atividades? ()sim ()não
- 9- Procurei falar em inglês durante as atividades em grupo? ()sim ()não
- 10- Trouxe ideias e sugestões que ajudaram na elaboração do projeto? ()sim ()não
- 11- Mostrei pouco interesse na realização do projeto? ()sim ()não
- 12- Usei da criatividade para melhor ilustrar o tema trabalhado? ()sim ()não
- 13- Apresentei o trabalho em inglês? ()sim ()não

a- Apresente dois pontos positivos e negativos em relação à realização do projeto.

b- Quais aspectos você considera relevante para bem realizar um projeto?

c- O que você gostaria que mudasse no processo de construção do projeto “Festival Internacional”?

d- Você acredita que o papel do professor influencia na elaboração do projeto? Justifique sua resposta.

- e- Você teve a oportunidade de participar na realização de dois projetos ao longo do ano. Percebeu mudanças no seu comportamento acadêmico? Acredita que o projeto interferiu de forma positiva no seu aprendizado?

- f- O aprendizado de uma segunda língua torna-se mais interessante quando há a realização de projetos? Justifique sua resposta.

- g- Qual foi seu maior desafio na realização deste projeto?

- h- Qual foi seu maior aprendizado na elaboração e apresentação do projeto?

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

QUESTIONÁRIO

Caro professor,

Primeiramente, gostaria de agradecer sua participação e cooperação, enfatizando a importância dessa colaboração para os estudos teóricos sobre ensino de línguas estrangeiras e o uso de projetos pedagógicos almejados por esta pesquisa. Neste momento, gostaria de contar com a sua participação nessa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo obter informações que me ajudarão a entender melhor seu perfil profissional e sua experiência com projetos pedagógicos. Saliento a importância de sua resposta sincera. Reafirmo a confidencialidade de suas respostas.

Responda com clareza às seguintes perguntas. Algumas são de múltipla escolha, outras vão pedir maiores esclarecimentos sob a forma de justificativa, definição ou enumeração. Pode utilizar o verso para respostas ou comentários.

1. Nome (não será divulgado): _____
- 1.1 Pseudônimo pretendido: _____
2. Idade: _____
3. Há quanto tempo você leciona uma língua estrangeira (L.E): _____
4. Há quanto tempo você é professor(a) de L.E neste estabelecimento de ensino: _____
5. Qual idioma você leciona? _____
6. Em que ano e em qual instituição se graduou? _____
- _____
- _____
7. Qual é a sua formação acadêmica atual? _____
- _____
- _____
8. Você tem algum curso de Pós-graduação? Se sim, especifique em qual nível (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) e o ano de conclusão.
- _____
- _____
- _____

9. Você se interessaria em realizar pesquisas no contexto onde trabalha?

10. Qual a metodologia (abordagem de ensino) que você utiliza em sala de aula? Justifique.

11. Qual o livro-texto adotado em sala de aula?

12. Qual o percentual de tempo é dedicado ao livro-texto em sala de aula?

13. Qual a importância da gramática para o ensino de L.E?

14. Quão aberto você se considera à novas metodologias em sua prática docente?

15. O que você entende por projetos pedagógicos?

16. Já utilizou projetos pedagógicos em sua prática docente? _____

16.1 Caso sua resposta anterior tenha sido afirmativa, quando e onde foi isso?

16.2 Você já fez algum curso sobre o uso de projetos pedagógicos em sala da aula?

16.3 Tais cursos foram eficazes? _____

17. Com que frequência você utiliza projetos em sala de aula?

() pelo menos 1 vez por semestre

() pelo menos 1 vez ao ano

() Nunca

() outra _____

18. De onde vêm os projetos que você utiliza? Se houver mais de uma resposta, marque a mais freqüente.

() Eu invento dependendo do tópico gramatical.

() Estão no livro. **Favor mencionar qual (is) livro(s)?**

() Os alunos propõem.

() A coordenação e /ou supervisão propõem

() Outro: _____

19. Em sua opinião, qual o ganho pedagógico de um trabalho por meio de projetos?

20. Assinale **Concordo (C)** ou **Discordo (D)** em relação às afirmativas e justifique rapidamente, em ambos os casos.

1. O trabalho com projetos é muito difícil ()

2. Eu não gosto, pois o trabalho com projetos não ensina o idioma e os projetos não colaboram com a matéria. Os alunos usam o Português em sala. ()

3. Eles enriquecem minha prática, pois os alunos aprendem mais porque estão usando o idioma na execução do projeto. ()

4. Os projetos ensinam outra coisa e não o idioma. ()

5. Os projetos servem para prática de estruturas gramaticais. ()

6. O ensino de gramática e a utilização de projetos são incompatíveis. ()

7. O trabalho com projetos demanda muito do professor que tem que trabalhar muito para organizar as atividades e decidir sobre o que deve ser feito pelos alunos ()

21. Numere os itens abaixo, em ordem crescente de importância, em relação aos objetivos de ensino do L.E no Centro Interescolar de Línguas:

() falar; () ler; () formar cidadãos; () vestibular e/ou preparo profissional; () gramática;

() escrever; () Outro(s) _____

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE J



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO CICLO 1

Caro professor,

Gostaria de agradecer novamente sua participação e cooperação, enfatizando a importância dessa colaboração para os estudos teóricos sobre ensino de línguas estrangeiras e o uso de projetos pedagógicos almejados por esta pesquisa. Neste momento, gostaria de contar com a sua participação nessa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo obter informações que me ajudarão a avaliar o primeiro ciclo da pesquisa-ação. Saliento a importância de sua resposta sincera. Reafirmo a confidencialidade de suas respostas.

Responda com clareza às seguintes perguntas. Algumas vão pedir maiores esclarecimentos sob a forma de justificativa, definição ou enumeração. Pode utilizar o verso para respostas ou comentários.

1. Nome (não será divulgado): _____
2. Como você avalia, de forma geral, a implementação do projeto neste primeiro ciclo?

3. Avalie a implementação de um projeto pedagógico neste primeiro ciclo com relação à:
 - a- Tempo para implementação

 - b- Estabelecimento do tema a ser trabalhado

 - c- Seleção e análise das informações por parte dos alunos

d- Mediação do professor

e- Acompanhamento da execução das tarefas

f- Uso da língua-alvo

g- Engajamento dos alunos na execução das tarefas

h- Seleção de critérios para avaliação do projeto

i- Produto final e sua apresentação

4. Numere os itens abaixo, em ordem crescente de dificuldade, com relação às etapas de implementação do projeto:

() tema; () estruturação do projeto; () uso da língua-alvo; () coleta de informação; () análise e seleção de informação; () produção do produto final; () avaliação do projeto () Outro(s) _____

5. Qual o seu conceito de projetos pedagógicos neste momento?

6. Em sua opinião, qual o ganho pedagógico de um trabalho por meio de projetos?

-
-
7. O que mais lhe chamou atenção, em termos de mudanças positivas, tanto em relação à sua prática quanto aos alunos neste primeiro ciclo?

8. Em sua opinião, o que não funcionou neste primeiro ciclo?

9. Qual sua sugestão para melhorarmos a implementação de um novo projeto no segundo ciclo?

10. Como o trabalho com o projeto nesse ciclo modificou sua prática?

11. Você consegue definir com mais clareza, neste momento da pesquisa, a metodologia (abordagem de ensino) que você utiliza em sala de aula? Justifique.

12. Você acredita que as sessões de planejamento com a pesquisadora contribuíram para a implementação do projeto e sua reflexão sobre sua prática?

13. Como você avalia o uso do diário de pesquisa?

14. Você se considera capaz de implementar um projeto pedagógico no contexto de ensino de língua estrangeira sozinho?

15. Você acha que o conhecimento teórico é importante para a implementação de um projeto pedagógico? Justifique

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE K



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO CICLO 2

Caro professor,

Gostaria de agradecer novamente sua participação e cooperação, enfatizando a importância dessa colaboração para os estudos teóricos sobre ensino de línguas estrangeiras e o uso de projetos pedagógicos almejados por esta pesquisa. Neste momento, gostaria de contar com a sua participação nessa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo obter informações que me ajudarão a avaliar o segundo ciclo da pesquisa-ação. Saliento a importância de sua resposta sincera. Reafirmo a confidencialidade de suas respostas.

Responda com clareza às seguintes perguntas. Algumas vão pedir maiores esclarecimentos sob a forma de justificativa, definição ou enumeração. Você pode utilizar o verso para respostas ou comentários.

1. Nome (não será divulgado): _____
2. Como você avalia, de forma geral, a implementação do projeto neste segundo ciclo?

3. Avalie a implementação de um projeto pedagógico neste segundo ciclo com relação à:
 - a- Tempo para implementação

 - b- Estabelecimento do tema a ser trabalhado

 - c- Seleção e análise das informações por parte dos alunos

d- Mediação do professor

e- Acompanhamento da execução das tarefas

f- Uso da língua-alvo

g- Engajamento dos alunos na execução das tarefas

h- Seleção de critérios para avaliação do projeto

i- Produto final e sua apresentação

4- Numere os itens abaixo, em ordem crescente (do menor para o maior) de dificuldade, com relação às etapas de implementação do projeto:

() tema; () estruturação do projeto; () uso da língua-alvo; () coleta de informação; () análise e seleção de informação; () produção do produto final; () avaliação do projeto () Outro(s) _____

4- Qual o seu conceito de projetos pedagógicos neste momento?

5- Em sua opinião, qual foi o ganho pedagógico proporcionado pelo trabalho com projetos neste segundo ciclo?

6- O que mais lhe chamou atenção, em termos de mudanças positivas, tanto em relação à sua prática quanto aos alunos neste segundo ciclo?

7- Em sua opinião, o que não funcionou neste segundo ciclo?

8- Qual sua sugestão para melhorias com relação à implementação de um novo projeto em um outro momento?

9- Como o trabalho com o projeto nesse ciclo modificou sua prática?

10- Você acredita que houve uma mudança na sua abordagem de ensinar após a implementação de dois projetos pedagógicos? Justifique.

11- Você acredita que as sessões de planejamento com a pesquisadora contribuíram para a implementação do projeto e sua reflexão sobre sua prática?

12- Como você avalia o uso do diário de pesquisa?

13- Você se considera capaz de implementar um projeto pedagógico no contexto de ensino de língua estrangeira sozinho?

14- Quais sugestões você teria para um curso de formação continuada para professores de LE que tivesse o foco em uso de projetos para o ensino de uma língua estrangeira?

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE L



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO CICLO 3

Caro professor,

Gostaria de agradecer novamente sua participação e cooperação, enfatizando a importância dessa colaboração para os estudos teóricos sobre ensino de línguas estrangeiras e o uso de projetos pedagógicos almejados por esta pesquisa. Neste momento, gostaria de contar com a sua participação nessa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo obter informações que me ajudarão a avaliar o terceiro ciclo da pesquisa-ação. Saliento a importância de sua resposta sincera. Reafirmo a confidencialidade de suas respostas.

Responda com clareza às seguintes perguntas. Algumas vão pedir maiores esclarecimentos sob a forma de justificativa, definição ou enumeração. Você pode utilizar o verso para respostas ou comentários.

16. Nome (não será divulgado): _____

17. Como você avalia, de forma geral, a implementação do projeto neste terceiro ciclo?

18. Avalie a implementação de um projeto pedagógico neste terceiro ciclo com relação à:

j- Tempo para implementação

k- Estabelecimento do tema a ser trabalhado

l- Seleção e análise das informações por parte dos alunos

m- Mediação do professor

n- Acompanhamento da execução das tarefas

o- Uso da língua-alvo

p- Engajamento dos alunos na execução das tarefas

q- Seleção de critérios para avaliação do projeto

r- Produto final e sua apresentação

19. Numere os itens abaixo, em ordem crescente (do menor para o maior) de dificuldade, com relação às etapas de implementação do projeto:

() tema; () estruturação do projeto; () uso da língua-alvo; () coleta de informação; () análise e seleção de informação; () produção do produto final; () avaliação do projeto () Outro(s) _____

20. Qual o seu conceito de projetos pedagógicos neste momento?

21. Em sua opinião, qual foi o ganho pedagógico proporcionado pelo trabalho com projetos neste terceiro ciclo?

22. O que mais lhe chamou atenção, em termos de mudanças positivas, tanto em relação à sua prática quanto aos alunos neste terceiro ciclo?

23. Em sua opinião, o que não funcionou neste terceiro ciclo?

24. Qual sua sugestão para melhorias com relação à implementação de um novo projeto em um outro momento?

25. Como o trabalho com o projeto nesse ciclo modificou sua prática?

26. Você acredita que houve uma mudança na sua abordagem de ensinar após a implementação de três projetos pedagógicos? Justifique.

27. Você acredita que as sessões de planejamento com a pesquisadora contribuíram para a implementação do projeto e sua reflexão sobre sua prática? Justifique

28. Como você avalia o uso do diário de pesquisa?

29. Como você analisa a implementação de um projeto pedagógico no contexto de ensino de língua estrangeira feita por você sem a presença direta da pesquisadora neste ciclo?

30. Quais sugestões você teria para um curso de formação continuada para professores de LE que tivesse o foco em uso de projetos para o ensino de uma língua estrangeira?

31. Ao final da pesquisa, você acredita que suas expectativas iniciais com relação à mesma foram alcançadas? Justifique

Obrigada por sua participação!
Isabel Cristina de Araújo Teixeira
Pesquisadora

APÊNDICE M



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Você acredita que suas expectativas iniciais com relação a essa pesquisa foram alcançadas?
2. Sua visão sobre o trabalho com projetos pedagógicos se modificou ao longo da pesquisa?
3. Quais os benefícios da pedagogia de projetos para o ensino de LE?
4. Qual a importância da formação continuada?
5. Qual o papel da teoria na implementação dos projetos/formação continuada?
6. Qual a importância da reflexão para a prática de um professor?
7. Você acredita que as sessões de reflexão e planejamento colaborativos auxiliaram na implementação de projetos?
8. Você teve dificuldades para escrever no diário? Quais?
9. Qual a importância do diário?
10. Você percebe uma mudança na forma como você planeja e ministra suas aulas após a pesquisa?
11. Você acha que os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa para implementar o projeto (fichas de acompanhamento e avaliação) foram úteis? Explique
12. Você acredita que o trabalho com projetos desenvolvido ao longo desta pesquisa deve ser compartilhado com seus colegas de trabalho? Como?
13. Você acredita que o trabalho com projetos desenvolvido ao longo desta pesquisa deve ser compartilhado com outros alunos além da turma por nós escolhida?
14. Você trabalhou com outros alunos com projetos pedagógicos além da turma escolhida para a pesquisa?
15. Sua visão de língua e linguagem se modificou após a pesquisa?
16. Como você vê o ensino de uma língua estrangeira neste momento? O que considera mais importante a ser ensinado?
17. Como você vê interação professor-aluno e aluno-aluno no ensino e aprendizagem de uma L.E?

ANEXO A

O PAPEL DA REFLEXÃO NO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE LE.

Thaís de Jesus Lima de Araújo (SEEDF)²⁶

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata da influência da reflexão na prática docente do professor de LE. Primeiramente, disserta-se sobre a necessidade de o docente refletir sobre seu trabalho e manter-se atualizado. Logo em seguida, mostra-se como as mudanças na postura do professor promovem uma abertura e valorização do aluno. Por fim, discorre-se sobre aspectos importantes para que o professor faça bem o seu ofício tais como um bom planejamento e domínio do conteúdo. Em um segundo momento, alguns dados são trazidos e refletidos à luz da teoria apresentada. Finalmente, conclui-se que a reflexão se constitui como ferramenta importante de desenvolvimento profissional do professor de LE.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A- A importância do professor reflexivo no processo de ensino-aprendizagem

Ser professor não é um ofício fácil, exige inspiração e transpiração antes e durante o processo de ensino-aprendizagem. Ensinar alguém, transmitir conhecimento não é apenas informação, mas é uma ação que perpassa a reflexão sobre o quê ensinar, como fazê-lo, pensar o público e suas necessidades. Para Perrenoud (2002), “todo processo complexo pede uma reflexão antes e durante o processo. Reflete-se acerca da ação a ser tomada, seus objetivos, caminhos, meios, lugares, envolvimento, possíveis resultados, evolução”. É essencial o professor permitir-se refletir suas ações, pois desta forma será possível perceber os pontos positivos e negativos nas tomadas de decisão, no seu posicionamento em sala de aula e sem dúvida o mais importante, o crescimento e promoção do aluno.

²⁶ A professora é regente titular na Secretária de Educação do Distrito Federal atuando no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga como professora de inglês

Ser um professor reflexivo é estar preparado para ouvir a opinião do outro, tentar filtrar as críticas de forma a usá-las para o aperfeiçoamento do saber ensinar, e acima tudo estar disponível a repensar sua prática pedagógica e abordagem de ensino, respeitando as necessidades dos aprendizes (SCHÖN, 2000).

Quando o professor cultiva o hábito da reflexão de sua prática pedagógica, dá-se início a uma jornada de autoconhecimento, de revisão de sua história profissional e de reconhecer a necessidade da formação contínua. A leitura de textos para aprimoramento do saber acerca da formação contínua, Simão de Miranda (2011) em seu livro “Como se tornar um educador de sucesso” diz:

“É a formação que dá forma a ação.... uma formação que não “enforme”, isto é, que não nos ponha em fôrma, nem nos ensine a “enformar” nossos alunos; que vá além da informação e, assim, construa significações, que signifiquem ações, que deem sentido às atividades humanas...” (MIRANDA, 2011, p. 28)

A reflexão aliada a uma formação contínua proporciona ao professor a oportunidade de sempre estar aprendendo a ensinar e a renovar o conhecimento. A preocupação do professor na busca do aprimoramento de sua abordagem de ensino (ALMEIDA FILHO, 2012), demonstra a necessidade de conhecimento e reconhecimento de sua identidade profissional e melhora de suas ações.

Refletir a sua prática pedagógica, reconhecer seus erros, admitir inovações, não faz do professor um profissional frágil, mas fortalece suas ações levando a um amadurecimento pessoal e profissional. Para Perrenoud (2002), o professor reflexivo é aquele que aceita fazer parte do problema, revê o seu próprio modo de aprender, reexamina seus objetivos, suas ações, suas evidências e seus saberes; não se limita ao conhecimento adquirido na sua formação inicial e ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento.

O professor assume uma nova atitude/postura deixando de ser o único detentor do conhecimento para ser o mediador, ou seja, a ponte entre o conhecimento e o estudante. O professor ajuda o aluno a trilhar o seu caminho rumo ao saber, levando-o a tornar-se construtor do próprio conhecimento e não mais recebê-lo de forma passiva. Segundo Gadotti (1999), o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Assim, para se construir e desenvolver uma ação educativa consciente que vise a promoção integral do aluno, é necessário que o professor seja reflexivo, construtor de sua própria formação, incentivador da formação do educando, apresentando aos alunos atividades

significativas que os permitam tornar-se sujeitos participantes e críticos, e não meros receptores de informações.

B- A mudança de posicionamento como via de valorização do aluno

A verdadeira reflexão gera mudança no posicionamento do professor diante a sua prática educativa e sua visão em relação ao aluno, dada a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Ao assumir uma posição diferente, o professor reconhece a necessidade da busca diária no enriquecimento do fazer pedagógico, isto gera no professor, como define o pedagogo Mário Sergio Cortella (2015), “uma insatisfação pedagógica: o professor não percebe o conhecimento como algo fixo e moldado, e tampouco limita-se ao que já aprendeu, anseia confrontar novos horizontes”. Ainda acrescenta, “tolice é fazer as coisas sempre do mesmo modo e esperar resultados diferentes”. Ademais, Fernando Pessoa (apud MIRANDA, 2011, p. 30) ensinou: “procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me, e ser eu”.

Um professor consciente do seu papel formador e da sua prática pedagógica, planeja sua aula com vistas ao progresso e autonomia do aluno. O professor não se preocupa apenas na transmissão do conhecimento, mas dá voz ao aluno, ajudando na expressão de suas ideias, exposição de sua opinião, e criação de respostas diante os questionamentos (LIBÂNEO, 1991, p. 252). O diálogo entre o professor e o aluno, o compartilhamento de responsabilidades, criam um ambiente favorável ao aprendizado do aluno e sua crescente independência nos estudos. Segundo Libâneo (1991), por meio de suas orientações, intervenções e mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem.

A ação de mudar deve representar para o professor a possibilidade de desbravar novos caminhos, conhecer novas perspectivas e reinventar sua prática educativa. Para o aluno, esta mudança representa uma nova percepção do professor: mediador do conhecimento e parceiro no processo de ensino aprendizagem, aquele que está disponível ao diálogo e valoriza a sua participação/contribuição. O aluno pode encontrar vários obstáculos neste caminho rumo ao conhecimento, mas se durante este percurso houver encorajamento, confiança e ajuda do professor em relação ao aluno, os obstáculos serão apenas parte da caminhada que os ajudarão a enxergar um novo horizonte. O aluno entende o aprendizado não

apenas como aquisição de conhecimento, mas como forma de usá-lo para transformar o mundo e sua própria história.

Quando o professor repensa seu papel, consegue entender a importância da construção da aprendizagem em conjunto, pois assim como não é possível a edificação de uma casa com o trabalho apenas do arquiteto, tampouco acontecerá aprendizagem se não houver a cooperação entre professor, aluno, comunidade e entre seus pares. Uma prática reflexiva profissional nunca é totalmente solitária. O professor deve buscar recursos que fortaleçam e melhorem sua prática educativa, seja por meio de atividades individuais ou em grupo, troca de experiências, estudo e leitura de textos/artigos/ livros, entre outros. “A leitura deve ser um exercício para nos obrigar a pensar” (GIBBON apud MIRANDA, 2011):

Se o automóvel precisa de combustível para funcionar, nós, também, professores necessitamos de “combustível” para “revigorar e reabastecer-nos de autoconfiança e apetite voraz de ir em frente e dar o melhor de si”. (GIBBON apud MIRANDA, 2011, p. 29)

C- Aspectos relevantes a serem trabalhados pelo professor

Ao planejar a aula, o professor deve estar atento às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e anseios e motivação para estudar, a importância do tema a ser ensinado, a flexibilidade na condução das atividades em sala de aula, além de respeitar o ritmo de cada aluno.

O professor não traz consigo a fórmula mágica de ensinar, mesmo porque ela não existe. Entretanto, o professor pode todos os dias buscar uma forma diferente de ensinar e facilitar o acesso do aluno ao conhecimento. Ensinar e aprender devem ser respectivamente ações prazerosas tanto para o professor quanto para o aluno.

Outro aspecto a ser observado pelo professor, é a relevância das atividades a serem trabalhadas em sala de aula e a relação destas atividades com o conteúdo estudado. Muitas vezes, há comentários entre os professores da apatia, desconcentração e falta de participação e produção dos alunos em sala de aula. São listados vários problemas, porém nenhum refere-se à ação de ensinar do professor. O aluno é culpado por não aprender. “Como aprender a importância do uso da internet, se o aluno não tem acesso ao mesmo?”; “Como realizar uma atividade com comandos complexos; redigir um texto falando da família que não se tem, entre outros? ” O professor deve oferecer atividades que ajudem o aluno a reconhecer o conteúdo aprendido e que facilitem o seu aprendizado. Facilitar não significa dar respostas prontas ou

omitir informação, mas representa a possibilidade de dizer ao aluno que é possível aprender e que ele é capaz de tornar-se melhor por meio do seu aprendizado. Segundo Libâneo (1991), “o professor deve cuidar de apresentar os objetivos, os temas de estudo e as tarefas numa forma de comunicação compreensível e clara. Deve esforçar-se em formular perguntas e instruções verbais que os alunos possam entender”.

O professor deve ter o domínio necessário do conteúdo para sua explicação e postura na apresentação dos mesmos, afim de evitar situações negativas como: indisciplina, conversas paralelas, desinteresse, etc. A boa atuação do professor em sala de aula depende do respeito que tem para consigo mesmo e para com o outro. Quando o professor apresenta de forma clara seus objetivos, métodos e normas a serem utilizados, transmite segurança ao aluno. Sentir-se seguro neste processo de ensino aprendizagem, apresentará resultados positivos tanto no desenvolvimento do aluno quanto na capacitação e aperfeiçoamento do professor. A transparência na apresentação das tarefas, o diálogo entre professor e aluno, a coerência no que se pede do aluno e se espera dele são alguns dos fatores necessários a construção de uma prática educativa libertadora e não mais opressora.

3. METODOLOGIA

Os dados aqui analisados foram coletados durante uma pesquisa-ação realizada no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015 com a implementação de projetos executados em três ciclos distintos.

Os instrumentos de coleta utilizados foram as observações feitas durante sessões de planejamento e reflexão destinadas para a elaboração de atividades e reflexão sobre o processo bem como do diário da professora participante.

A análise de dados se deu em base a teoria apresentada no referencial teórico.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A importância da reflexão no fazer docente que pode influenciar na resolução de problemas relevantes envolvendo alunos pode ser constatado em uma situação ímpar que ocorreu no 1º semestre de 2015 durante a apresentação do projeto. A aluna Jéssica²⁷ esteve ausente em algumas aulas, por isso não participou do processo de construção do projeto. O tema do seu trabalho era interessante: experimento químico, porém havia termos técnicos e palavras complexas que dificultaram a sua apresentação. Pude percebê-la bastante tensa

²⁷ Todos os nomes dos alunos citados neste artigo foram trocados com a finalidade de preservar sua identidade.

durante a apresentação dos outros grupos. O seu pedido foi fazer a apresentação sozinha, naquele momento (com um tempo muito curto para decidir como agir de forma coerente) eu precisava ajudá-la e senti que se não fizesse poderia apagar a pequena chama existente em desejo pelo estudo da língua. Sempre demonstrava certa dificuldade na expressão oral e escrita. Tinha certeza que não mudaria sua opinião, mas precisava posicionar-me a favor da promoção da aluna sem perder a autoridade nas regras estabelecidas. Por isso, decidi pelo meio termo: ela fez a apresentação apenas para quatro alunas e ao término da sua fala, uma colega de sala lhe disse que teria sido bastante interessante o compartilhamento da atividade para todos colegas. Senti que aquela tomada de decisão foi essencial no meu crescimento profissional e desenvolvimento da aluna.

Um atributo marcante do professor reflexivo é a capacidade de ouvir e extrair dos que estão ao seu redor subsídios para desenvolver sua prática (SCHÖN, 2000). A respeito dessa assertiva, houve outro fato interessante em duas situações diferentes. Durante a preparação do projeto, os membros dos grupos sempre mantinham diálogo comigo. Eu verificava os textos para apresentação oral e fazia as intervenções necessárias. Em uma dessas conversas, o aluno Marco mostrou seu texto que apresentava algumas sentenças de difícil compreensão. Foi necessário ouvi-lo e negociar a reavaliação do texto, pois ele estava disposto a defender a construção do mesmo. Não houve um trabalho de convencimento, apenas permiti ao aluno expressar suas ideias e anseios. Acredito ter sido importante este diálogo de troca de ideias e construção conjunta entre professor e aluno. Já na turma de intermediário 3 no momento de explicação do projeto, perguntei aos alunos se havia sugestão para o tema do projeto. Houve um silêncio meio perturbador, porém necessário a escuta dos seus próprios anseios. Foi neste instante que sugeri construir um projeto por meio de confecção de poemas, a rejeição foi imediata. Na aula seguinte, perguntei aos alunos se haviam pensando em um tema para o trabalho. A aluna Valéria disse ter uma ideia, todavia não parecia confiante em apresentá-la. Procurei encorajá-la e foi então que a mesma apresentou sua sugestão: falar sobre histórias de amor. O grupo de meninos sentiu-se meio confuso, porém não se manifestou contrário, mas eu sabia que era necessário oferecer alternativas concretas para motivá-los a realizar o tema. Foi quando um aluno mencionou se era preciso apenas apresentar histórias de amor entre casais. Aproveitei a oportunidade dizendo que histórias de amor aconteciam em relação a um animal, um time de futebol, a tecnologia, entre outros. Naquele instante, abriu-se um leque de oportunidades para a participação concreta de todos. O resultado foi gratificante. A turma conseguiu expressar-se de forma sincera, falando de coisas que pertenciam a sua realidade.

Para Miranda (2011, p. 31), a disposição do professor em aprender e apreender destaca-se como uma atitude sábia. O autor ainda acrescenta que se faz necessário aprender a “desaprender”, permitindo dessa forma a possibilidade de construção de novos “aprenderes”. Foi pensando na importância de melhorar a minha abordagem e procurar uma forma de melhor comunicação com alunos que comecei a repensar as minhas aulas. Era necessário trabalhar o conteúdo do livro, mas queria fazê-lo de forma agradável e atrativa para os alunos. Em uma aula em particular, o tema era inovações tecnológicas e queria aproveitar a oportunidade para proporcionar um momento de conversa com alunos sobre a importância de avanços tecnológicos. Foi feita uma apresentação no Power point de avanços tecnológicos realizados pela NASA. A discussão foi bastante relevante, os alunos expressaram-se contrários e favor da real importância de cada avanço apresentado.

Ponderar a própria prática implica em admitir que a formação docente se dá de forma permanente e permite ao professor considerar que as lacunas do trabalho docente precisam ser detectadas e corrigidas constantemente. Tal constatação gera um fortalecimento profissional permeado de revisão contínua do próprio ofício (PERRENOUD, 2000). Desse modo, as conversas com a pesquisadora e suas observações em relação as aulas foram importantes para eu perceber que havia necessidade de mudança em minha abordagem e até mesmo a forma de construção do plano de aula. Cultivei um hábito de sempre ao trabalhar perguntas e ensinar como respondê-las, esperava uma resposta que atendesse as minhas expectativas, porém o trabalho realizado em sala de aula deve valorizar as opiniões dos alunos. Certa vez, perguntei aos alunos qual era seu cantor favorito e um aluno na sua vez de resposta falou: - professora eu não tenho cantor favorito, posso falar qualquer um? Eu disse que ele podia expressar exatamente o que pensava e senti que naquele momento outros alunos se sentiram à vontade em buscar a expressão de suas reais ideias e não mais inventá-las.

Almejando adotar uma postura mais dialógica, mediadora e que valorizasse o saber do aluno (GADOTTI, 1999), procurei ouvir mais meu aluno e a dar-lhe a chance em mostrar suas ideias. Durante a implementação do projeto da turma do básico 2, o representante de um grupo de meninos foi ao meu encontro e me disse o tema acordado entre eles: corrupção no Brasil. Eu apenas o pedi que refletisse em grupo em seguintes perguntas: “É um assunto interessante para estudantes do meu nível? ”; “Consigno me expressar de forma clara? ”; “É um tópico de fácil entendimento? ”; “Sinto-me a vontade em falar sobre este tem? ”. Na aula seguinte, conversando com os grupos, o grupo decidiu falar sobre “likes and dislikes”. A mudança se deu devido a reflexão das questões sugeridas na aula anterior, assim relatou o

grupo. Chegar a esta decisão se deu por meio da mediação do professor em relação ao trabalho do aluno.

Uma atividade que otimiza a participação ativa do aluno e que o torne protagonista em seu aprendizado sempre resultará em ganho tanto para o aluno quanto para o professor. O tópico gramatical era *first conditional*. A pergunta inicial foi: " *What will you do if you become the president of Brazil?* ". Alguns alunos falaram odiar política, outros já gostavam do assunto. Então decidi promover uma eleição entre os alunos, eles tinham 10 minutos para preparar suas propostas e apresentá-las. Foi muito produtivo, divertido e motivador. Eles se sentiram candidatos de verdade. Apresentaram de forma clara seus objetivos e o melhor de tudo conseguimos trabalhar o tópico gramatical sem grandes dificuldades.

O caráter mediador do professor reflexivo pode ser constatado no seu empenho em fazer com que o aluno reflita sobre o conhecimento e produza de forma autônoma (LIBÂNEO, 1991). Quando o aluno se torna sujeito na construção do seu conhecimento, percebe a importância do estudo de uma segunda língua. Um grupo de alunas do intermediário 3 me apresentou a forma de exposição do seu trabalho: aprender música por meio de jogos. A proposta era interessante, mas queria saber como fariam tal atividade. Sugeri que refletissem em grupo as vantagens e desvantagens no uso de jogos. Na aula seguinte, me apresentaram as razões para o uso de jogos e seus benefícios no aprendizado de línguas. Foi satisfatório observar o resultado final na apresentação do projeto

O trabalho de pesquisa-ação do qual participei mudou não apenas minha prática educativa, mas alcançou a realidade dos alunos em relação ao seu aprendizado. Durante a realização dos três ciclos, foi notável o crescimento e desenvolvimento de alguns alunos. Eles conseguiram perceber sua real capacidade de expressão no uso do inglês. Para muitos a dificuldade não estava em aprender o inglês, mas como torná-lo concreto dentro da sua própria realidade. Um bom exemplo é a motivação do aluno Marco que ultrapassou os limites da sala, permitindo o envolvimento de sua família no seu trabalho. O aluno pediu a mãe um banjo de presente para apresentar seu trabalho. Foi uma experiência marcante para mãe e o filho. Ela procurou assistir à apresentação do filho sem que ele a notasse.

Para mim, observar a evolução das alunas Márcia, Laura e Isabela foi bastante gratificante. Eram alunas com bastante dificuldade na aprendizagem, mas a oportunidade do projeto as fizeram despertar para a possibilidade de construir o conhecimento por meio temas interessantes sugeridos por eles mesmos. O desempenho delas foi significativo e bastante determinante para o nível seguinte. Houve superação de alguns medos e angústias. Elas se esforçaram em oferecer o melhor durante a apresentação.

5. CONCLUSÃO

Percebo que ao ter uma atitude de abertura para uma metodologia diferenciada como o trabalho com projetos, me oportunizou uma mudança na forma de trabalhar refletida no trato com os alunos, no planejamento de minhas aulas, no meu posicionamento com os colegas e na consciência da importância de um desenvolvimento profissional constante.

Refletir as minhas ações me ajudaram a compreender a necessidade de revisão e observação diárias do processo de ensino-aprendizagem. Hoje compreendo que uma boa reflexão é fator determinante no resultado final do aprendizado/promoção do aluno e crescimento profissional do professor. Sinto-me privilegiada por ter vivido essa etapa em minha vida pois esta pesquisa-ação me permitiu o reencontro comigo mesma e com minha história profissional.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3. Ed. Campinas. São Paulo: Ponte, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual a postura ideal do professor?** Disponível em: <<http://www.youtube.com.br>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015

GADOTTI, M. **A relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 12 de setembro de 2015

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MIRANDA, S. **Como se tornar um educador de sucesso: dicas, conselhos, propostas e ideias para potencializar a aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 29-32

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desafio para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

