

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO – PUC-SP**

DANIEIDE RODRIGUES DA CRUZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR:
O DESCRIVER COMO INSTRUMENTO NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA
REFLEXÃO CRÍTICA DO PROFESSOR NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA
PÚBLICA.**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA**

SÃO PAULO

2013

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO – PUC-SP**

DANIEIDE RODRIGUES DA CRUZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

**O DESCRIVER COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO CRÍTICA DO PROFESSOR
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA.**

Monografia apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de Especialista em
Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de
Inglês na Escola Pública, sob a orientação da
Professora Doutora Alzira da Silva Shimoura.

SÃO PAULO

2013

Ficha Catalográfica

CRUZ, Danieide Rodrigues. O descrever como instrumento no processo de desenvolvimento da reflexão crítica do professor nas aulas de inglês na escola pública. São Paulo: 2013.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Área de Concentração: Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

Orientador: Professora Doutora Alzira da Silva Shimoura.

Palavras-chave: reflexão crítica, língua estrangeira, formação de professores, escola pública.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

SÃO PAULO, ____/____/____.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processo fotocopiadores ou eletrônicos.

_____, ____/____/____.
Assinatura Local Data

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Marlene e João Carlos, ao amor da minha vida Marcos Pucci, às minhas amigas Regina Soares e Cristiane Hessel e minha excelente orientadora Alzira Shimoura.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento

À DEUS, por minha Vida, pela gentileza e generosidade de Seu conforto, pelas oportunidades de crescimento intelectual com discernimento e moral com renovação de esperanças em dias mais amenos, e também, pelo caminho abençoado e de felicidade que Ele me permite percorrer.

À Jesus-Cristo, meu Senhor e Mestre.

Agradecimentos Especiais

À Marlene e João Carlos (meus amados pais) pelo carinho, amor, respeito com dignidade e pela oportunidade de viver.

Aos meus queridos e amados irmãos: Carlos, Vagner, Andrezza, Débora, João Daniel e William.

À Professora Doutora Alzira da Silva Shimoura, pela dedicação e empenho em elucidar minhas dúvidas, por sua simplicidade eloquente e também em ser minha orientadora neste trabalho.

Ao amor da minha vida, Marcos Pucci, que sempre me incentivou a nunca desistir e esteve sempre do meu lado no desenvolvimento deste trabalho.

À minha amiga inseparável Regina Soares e minha diretora Cristiane Hessel que me apoiaram minha vida acadêmica.

À Associação Brasileira de Cultura Inglesa e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo patrocínio do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, por coordenar este curso.

To be, or not to be?
That is the question.
What is the noble to be done?
William Shakespeare (Hamlet)

Quo Vadis, domine?
(autor desconhecido)

RESUMO

Este estudo objetiva investigar a ação do descrever como um instrumento para a condução do processo de desenvolvimento da reflexão crítica de professores nas aulas de língua inglesa na escola pública; mais especificamente compreender e analisar como a ação do descrever pode auxiliar na condução dessa reflexão crítica. Para tanto, são analisadas e comparadas três versões da ação do descrever, elaboradas durante a disciplina de Reflexão na/sobre a ação, no curso de Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública.

O estudo é feito por meio da pesquisa-ação, com cunho interpretativista, com base na atuação de uma professora de língua inglesa na escola pública. Esta pesquisa baseia-se teoricamente nos seguintes autores: Liberali (2008), com questões fundamentais sobre a formação de professor; Perrenoud (2002); Romero (2009); Magalhães (2004); Schön (2000); Celani (2004); Schön (1987); Gomez (1992); Freeman (1992), apud Fidalgo e Shimoura (2007); Vygotsky (1934), apud Liberali (2008); Leontiev (1972); Bakhtin (1979), apud Liberali (2008); Kerbrat-Orecchioni (2006), entre outros estudiosos.

Os resultados da pesquisa revelaram o processo de reconstruções da ação do descrever e mostrou também como essa ação se constituiu em um importante instrumento para a condução da reflexão crítica.

Palavras-chave: reflexão crítica, língua estrangeira, formação de professores, escola pública.

ABSTRACT

This study aims to investigate the action of description as a tool for guiding the development process of critical reflection of English teachers in public schools, and more specifically understand and analyze how the action of description can assist in conducting this critical reflection. For that, we analyzed and compared three versions of the action of description, elaborated during Reflexão na/sobre a ação, in the course Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública.

The study is done through action research, with interpretive view, based on the performance of an English teacher in public school. This research is theoretically based on the following authors: Liberali (2008), with fundamental questions about the teacher's formation; Perrenoud (2002), Romero (2009); Magalhães (2004), Schön (2000); Celani (2004); Schön (1987), Gomez (1992), Freeman (1992), apud Shimoura and Fidalgo (2007), Vygotsky (1934), cited Liberali (2008); Leontiev (1972), Bakhtin (1979), apud Liberali (2008); Kerbrat - Orecchioni (2006), among others.

The results of the research reveal the process of reconstruction of the action of description and also show how this action became an important instrument for the conduct of critical reflection.

Keywords: critical reflection, foreign language, teacher training, public school.

SIGLAS UTILIZADAS NA PESQUISA

PUC-SP	=	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
COGEAE	=	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão.
UNIBAN	=	Universidade Bandeirante de São Paulo.
LEM	=	Língua Estrangeira Moderna.
SHC	=	Sócio-Histórico-Cultural.
ZPD	=	Zona de Desenvolvimento Proximal.
EJA	=	Ensino de Jovens e Adultos.
OFA	=	Ocupante de Função Atividade.
“P”	=	Professor.
“A”	=	Aluno.
DVD	=	Disco Digital Versátil (designação atual de Disco Digital de Vídeo).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Formação Crítica de Educadores	21
1.2 A Reflexão Na e Sobre a Ação.	22
1.3 Tipos de Reflexão.	23
1.4 Linguagem da Reflexão Crítica	24
1.5 Descrever	27
1.6 Informar.	32
1.7 Confrontar.	33
1.8 Reconstruir	34
1.9 Fundamentação Teórica para a Análise de Dados	36
1.9.1 Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem.	37
1.9.2 Análise da Conversação.	37
1.9.2.1 A Alternância de Turnos.	37
1.9.2.2 As Funções do Falante de Turno e o Sucessor.	39
1.9.2.3 Negociação Explícita e Negociação Implícita	39
1.10 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)	39
Capítulo 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	41
2.1 Pesquisa-Ação	41
2.2 Participantes	42
2.3 Descrição da Comunidade	42
2.4 Descrição da Escola	43
2.5 Descrição da Turma	44
2.6 Relato sobre o Processo de Reconstruções do Descrever	44
2.6.1 O Início	45
2.6.2 Primeiro Contato com o Processo do Descrever	46
2.6.3 Processo do Descrever – Segunda Versão	48

2.6.4	Processo do Descrever – Ações Complementares	49
2.7	Coleta de Dados.	49
2.8	Um pouco sobre a História do Curso	50
2.8.1	Contexto do Curso e Objetivos no Ano de 2011	51
2.8.2	Objetivo Geral.	52
2.8.3	Objetivos Específicos	52
2.8.4	Objetivos do Módulo “Reflexão Na/Sobre a Ação da Prática Docente”.	52
Capítulo 3 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS.		54
3.1	Expressões Avaliativas e Resumidas – Versão 1	55
3.1.1	Expressões Avaliativas.	55
3.1.2	Expressões Resumidas	57
3.2	Verbos Materiais ou Verbais.	58
3.3	Expressões Avaliativas e Resumidas – Versão 2	61
3.3.1	Expressões Avaliativas.	62
3.3.2	Expressões Resumidas	63
3.4	Expressões Avaliativas e Resumidas – Versão 3	64
3.4.1	Expressões Avaliativas.	64
3.4.2	Expressões Resumidas	65
3.5	Distribuição de Vozes nas Três Versões do Descrever	67
3.5.1	Distribuição de Vozes na Ação do Descrever - Versão 1.	68
3.5.2	Distribuição de Vozes na Ação do Descrever - Versão 2.	72
3.5.3	Distribuição de Vozes na Ação do Descrever - Versão 3.	77
3.5.4	Transcrição de Falas nas Três Ações do Descrever	79
3.5.5	Distribuição de Vozes nas Três Versões na Ação do Descrever.	80
3.6	Respondendo a Pergunta de Pesquisa	82
Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS		83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	=	Tipos de Reflexão	24
Quadro 2	=	Reflexão Crítica	25
Quadro 3	=	Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem.	38
Quadro 4	=	Estrutura do curso: “Reflexão sobre a ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando”, de 1997 à 2000.	51
Quadro 5	=	Estrutura do curso de Práticas reflexivas do ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública no ano de 2011.	53
Quadro 6	=	Expressões Avaliativas - Versão 1.	56
Quadro 7	=	Expressões Resumidas - Versão 1	57
Quadro 8	=	Verbos Materiais ou Verbais	59
Quadro 9	=	Expressões Avaliativas - Versão 2.	62
Quadro 10	=	Expressões Resumidas - Versão 2	63
Quadro 11	=	Expressões Avaliativas - Versão 3.	65
Quadro 12	=	Expressões Resumidas - Versão 3	65
Quadro 13	=	Expressões Avaliativas e Resumidas nas Três Versões do Descrever.	66
Quadro 14	=	Distribuição de Vozes na Ação do Descrever Versão 1.	68
Quadro 15	=	Distribuição de Vozes na Ação do Descrever Versão 2.	72
Quadro 16	=	Distribuição de Vozes na Ação do Descrever Versão 3.	78

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I	Orientações Escritas Para a Atividade Proposta	92
Anexo II	Descrever – Versão 1.	93
Anexo III	Descrever – Versão 2.	94
Anexo IV	Descrever – Versão 3.	97
Anexo V	Informar - Versão 3	99
Anexo VI	Confrontar - Versão 3.	100
Anexo VII	Reconstruir - Versão 3.	101

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados das Expressões nas Três Versões na Ação do Descrever.	67
Gráfico 2 - Transcrição de Falas nas Três Versões na Ação do Descrever.	80
Gráfico 3 - Distribuição de Vozes nas Três Versões na Ação do Descrever.	81

LOCALIZAÇÃO DE IMAGENS

Imagem 1 - Arcabouço Teórico	20
Imagem 2 - Conceitos do Desenvolvimento do Poder Emancipatório. . .	26
Imagem 3 - Reflexão Crítica	36
Imagem 4 - Modelo da Zona de Desenvolvimento Proximal.	40

INTRODUÇÃO

Atualmente o sistema educacional público reflete as mudanças econômicas, sociais e políticas vivenciadas pela sociedade nos últimos anos. À escola pública compete o dever de promover uma educação de qualidade a todos, ou seja, há uma preocupação em atender as diferenças e tornar-se uma escola inclusiva. Enfrenta, para isso, um enorme desafio: abrir os portões da escola para **todos**, proporcionando um ensino de qualidade que possibilite uma formação plena do indivíduo, que é ou será um futuro cidadão, e capaz de engajar-se na sociedade e assumir um papel de agente de sua própria história.

Na escola pública até alguns anos, os docentes tinham a função específica e exclusiva de transmitir conhecimento e para os discentes sobrava toda a responsabilidade da aprendizagem. Hoje, sabemos que esse padrão não é mais aceito. Ao contrário do que se pensava antes, o professor tem o papel de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira a construir o conhecimento junto aos alunos, além, é claro, de ser responsável pela sua formação específica e pedagógica. E é justamente nesse contexto de formação de professores que esta pesquisa se insere.

A atuação de docentes, quase sempre, é espelhada e carregada de reproduções dos professores que tiveram durante sua formação escolar e acadêmica.

É natural que tenhamos tal postura frente à sala de aula, porém, não podemos ignorar a importância de estarmos frequentemente em formação e não ficarmos alheios às questões políticas, sociais e teóricas, que muito auxiliam na compreensão e explicação de fatores que acontecem durante o processo de ensino-aprendizagem.

“Gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos” (Gee 1994, p.190) apud Moita-Lopes (2003).

Complementando a citação acima, ressaltamos que tal responsabilidade recai não somente sobre o professor de inglês, mas igualmente aos professores de língua materna de modo geral; pois, a educação linguística está centrada na vida contemporânea e, ao assumir o papel de professor de língua, devemos nos ater a essa realidade.

Frente a essa necessidade de transformações sociais, a reflexão crítica surge como importância vital e para promovê-la. No âmbito educacional a reflexão é crucial, e não é simplesmente refletir e sim refletir criticamente, o que implica rever práticas educacionais, romper com padrões estruturalistas, estar disposto e aberto ao novo, dedicar-se ao aprimoramento profissional e, principalmente, estar aliado a vontade de querer mudanças e promover transformações.

Partindo da dificuldade encontrada, em uma das atividades propostas durante a disciplina Reflexão na/e sobre a ação, no curso de pós-graduação de Práticas Reflexivas do Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública, adveio a necessidade de compreender e melhor analisar a ação do descrever numa perspectiva que tem como objetivo desenvolver as ações que levam à reflexão crítica do professor.

Segundo Perrenoud (2002), uma prática reflexiva não se limita à ação; devemos refletir sobre o como e o porquê da mesma. Acreditamos que a ação do descrever pode ser um instrumento que tem como objetivo contribuir na condução da reflexão crítica, pois o professor descreve exatamente o que ele faz em detalhes e sem julgamento.

Existem vários pesquisadores que estudam a formação crítica do professor, entre outros estudiosos citamos: Liberali (2008), em questões fundamentais sobre a formação de professor; Perrenoud (2002); Romero (2009); Magalhães (2004); Gadotti (1995); Lessa (2006); Celani (2004) e Schön (2000).

Os pesquisadores / autores, acima citados, compõe a fundamentação teórica desta pesquisa. Quanto a outros autores que também se dedicaram a pesquisas referente a reflexão crítica é possível mencionarmos: Liberali (1999)

que aborda *O diário como ferramenta para reflexão crítica*, Estefogo (2001) *Reflexão crítica: Caminhos para novas ações*, Liberali (1994) *O papel do coordenador no processo reflexivo*, Gonçalves (2007) *Reflexão crítica na atividade pedagógica* e Shimoura (2005) *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: O trabalho do formador*, os autores aqui citados embora tivessem abordado as quatro ações que conduzem a reflexão crítica, não tiveram como foco apenas a ação do descrever em suas pesquisas. Frente a isto, propomos o descrever como instrumento que objetiva contribuir no processo de desenvolvimento da reflexão crítica do professor, nas aulas de língua inglesa, na escola pública. Para isto, nesta pesquisa, foram analisadas e comparadas as descrições feitas de uma aula de inglês ministrada na 6ª série (7º ano), do ensino fundamental, em uma escola pública.

Para que a aprendizagem da reflexão crítica ocorra, muitas são as estratégias, ou seja, instrumentos ou contextos que promovem a reflexão. Nesta pesquisa escolheu-se a ação do descrever, o que se constitui num possível instrumento para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Com base nos aspectos citados, a proposta para este estudo é responder a pergunta abaixo:

Qual o papel da reconstrução da ação do descrever de uma aula de língua inglesa para condução da reflexão crítica de uma professora da rede pública?

Esta pesquisa (monografia) faz parte das exigências para a conclusão do curso de “Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública”.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte do trabalho estão definidos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Liberali (2008, p.22) expõe que na área de formação crítica de educadores a perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC) torna-se fundamental, pois, os sujeitos passam a ser vistos como seres capazes de promover mudanças contínuas e consideráveis em seus próprios contextos sociais, ou seja, este indivíduo assume papel de agente transformador.

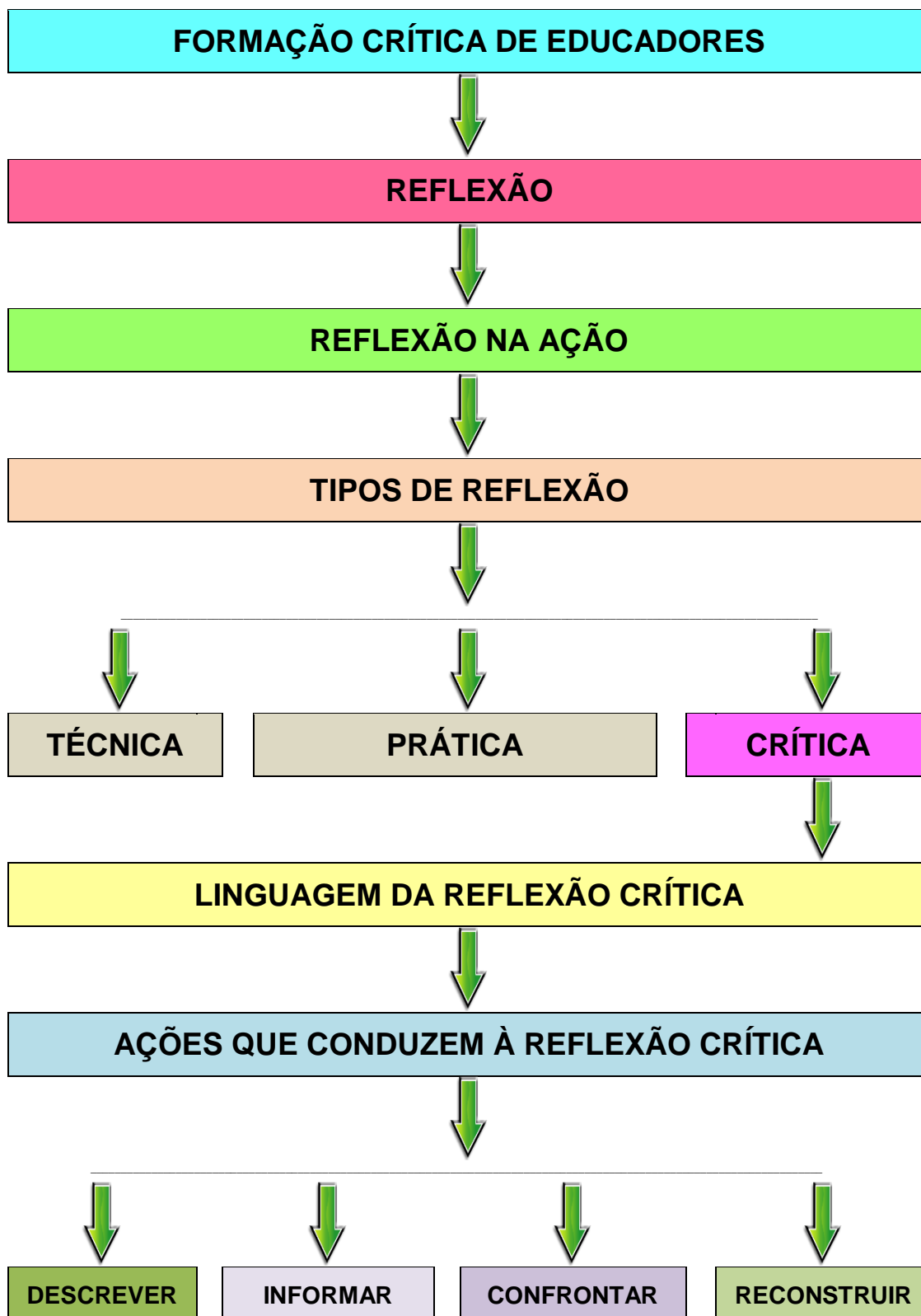
A partir de uma visão linguística, que se aplica à formação de educadores, é fundamental que dentro dessa perspectiva a linguagem seja compreendida como objeto e instrumento da ação do professor, conforme Vygotsky (1934), apud Liberali (2008). Veremos esses conceitos mais adiante, de maneira detalhada.

Com base nas considerações de Schön (1987), Gomez (1992), Freeman (1992), apud Fidalgo e Shimoura (2007), ser um profissional reflexivo implica em admitir conflitos e incertezas nas ações da sala de aula com o objetivo de desenvolver uma prática de análise e de interpretação dos discursos na sala de aula, a fim de explorar suas relações com o processo de ensino-aprendizagem.

Para se tornar um profissional reflexivo, é fundamental que se esteja aberto à mudanças profundas e disposto a romper com paradigmas tradicionalistas que parecem estar arraigado nas práticas docentes.

A partir da figura abaixo é possível ter uma melhor visualização de como estão divididos os conceitos teóricos propostos nesta pesquisa.

O arcabouço teórico deste trabalho está organizado da seguinte forma:



1.1 - FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES

Liberali (2008) discute a formação crítica de educadores dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC). Dentro dessa perspectiva, segundo Vygotsky (1933/34); Leontiev (1972); Bakhtin (1979), apud Liberali (2008), os sujeitos constituem-se como ser social a partir das relações com os objetos/mundo, ou seja, a nossa constituição como seres humanos, baseia-se nas interações com os outros indivíduos com quem convivemos, seja na escola, igreja, trabalho, amigos e/ou outros grupos sociais. Desta forma, conseguimos construir nossa identidade, como também contribuimos e influenciemos na constituição da formação dos outros e da própria sociedade.

Vygotsky (1933/34), apud Liberali (2008), defende que o processo de constituição de si e dos outros, ou seja, da própria sociedade, é de suma importância em relação à formação crítica do educador, pois é em suas práticas sociais que os sujeitos se engajam em atividades diferentes. E é durante essas interações e engajamentos que protagonizam as oportunidades de desenvolvimento.

Outro aspecto que se destaca nesta questão de constituição de si e dos outros, é que, no decorrer da atividade, cria-se um contexto de construção conjunta do conhecimento, abordado por Liberali (2008) como uma criação de espaços de trabalho em zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Embora Vygotsky (1934) tenha elaborado sua teoria sobre a ZDP voltada para situações com crianças que interagem com adultos, ou com pares mais experientes, esse conceito pode também ser aplicado a adultos, que interagem com igual colaboração subsidiando, entre si, as ideias em que um tem maior domínio intelectual ou de experiência que o outro, segundo Liberali (2008), o que pode ocorrer em contextos de formação de professores.

De acordo com Liberali (2008), em um contexto de formação de educadores, faz-se necessário pensarmos no entrelaçamento teoria/prática e a construção de conceitos como reflexão, bem como as teorias de ensino-aprendizagem e o papel desempenhado pelo professor.

A partir dessa tomada de consciência sobre o papel do professor, pode-se promover a reflexão sobre suas próprias ações, ou seja, quando o educador tem clareza dos objetivos das teorias que levam a reflexão crítica é possível que este reflita criticamente sobre a sua própria prática procurando, assim, rever ações de sua postura em sala de aula com respaldos teóricos. Desta forma, conhecer e compreender essas ações e, conseqüentemente, buscar melhorias profissionais em relação ao processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma ferramenta de excelência para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

1.2 - A REFLEXÃO NA E SOBRE A AÇÃO

Schön (2000) propõe questionamentos com o objetivo de conduzir-nos a um desenvolvimento da elaboração sobre reflexão-na-ação como fundamentos lógicos da prática. Embora o autor não estivesse preocupado em elaborar teorias exclusivas, para o contexto educacional, suas pesquisas podem contribuir e servir para o âmbito da educação.

Segundo Schön (2000), após aprendermos a realizar alguma coisa, e ao nos acostumarmos a fazer essa tarefa sem nos preocuparmos em pensar conscientemente nas etapas que a constitui, isto é, como se acionássemos um “piloto automático”, torna-se uma rotina, porém nem sempre as tarefas são executas perfeitamente.

“Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que as ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-la de outra maneira” Schön (2000, p.32).

Ainda de acordo com autor, os resultados inesperados, erros e surpresas, deixam a nós o livre arbítrio de ignorar ou responder a essas ações através da reflexão, que podem ser de duas maneiras: a primeira é refletir sobre a ação, o que implica em pensar de forma retrospectiva sobre o que já fizemos de modo a analisar o que contribuiu para o resultado inesperado; a

segunda é refletir durante a ação sem interrompê-la, o que Schön (2000, p.32) chamou de *“presente-da-ação; um intervalo de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”*.

Desta forma cremos que as considerações sobre reflexão e na e sobre a ação, são relevantes, ao passo que, durante e após as práticas pedagógicas em sala de aula, nós educadores devemos desenvolver essa cultura de reflexão.

Dentre os estudiosos que se dedicaram a questões sobre reflexão na e sobre a ação, é possível citar Perrenoud (2002), que aborda o saber refletir sobre a própria prática com objetivo focado na formação de professores, Romero (2009) expõe a reflexão através de autobiografia na educação de professores, ambos contribuindo para a reflexão na e sobre a ação sobre as práticas docentes.

1.3 - TIPOS DE REFLEXÃO

“Pesquisadores distinguiram três tipos de reflexão, com base nos estudos de Habermas (1973) apud Liberali (2008) sobre conhecimento humano, Van Manen (1977) apud Liberali (2008) descrevem três tipos de reflexão, (1) reflexão técnica voltada para eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, (2) reflexão prática focada em suposições e ao conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação, e (3) reflexão crítica que por sua vez valoriza os critérios morais e as análises de ações em contextos históricos mais amplos”, conforme Liberali (2008, p. 31).

Procurando ilustrar o desenvolvimento deste trabalho, elaboramos no Quadro 1, as considerações que Liberali (2008) faz em relação aos tipos de reflexões fundamentadas em diversos estudiosos, os quais se dedicaram às pesquisas sobre reflexão como: Fuga (2003) e Smyth (1992) apud Liberali (2008), Schön (2000), Freire (1970), Magalhães (1992, 2004) entre outros pesquisadores.

Elaboramos este quadro a fim de facilitar uma maior compreensão sobre os conceitos abordados, ou seja, explicar os tipos de reflexão e a que visão de professor e formação do mesmo elas servem.

Quadro 1 = TIPOS DE REFLEXÃO

TIPOS DE REFLEXÃO	OBJETIVOS / CARACTERÍSTICAS	VISÃO DO PROFESSOR	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	PRÓS / CONTRAS
Técnica	Refletir tecnicamente, buscar respostas para problemas do dia-a-dia em descobertas científicas e pressupostos teóricos.	Mero técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais.	Eficaz e enfrenta problemas concretos vivenciados postos pela prática, aplicando rigorosamente teorias e técnicas.	Eficácia na aplicação técnica dos esquemas preestabelecidos, porém, nem sempre podendo ser aplicados na resolução de situações não usuais.
Prática	Centralizar em necessidades funcionais. Tentar encontrar soluções para a prática na prática.	Discorre sobre ações em sala de aula, interessado pelo conhecimento que facilite sua aplicação prática.	Conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros, voltadas para a compreensão de fatos.	Tenta compreender as ações a partir de suas experiências e conhecimento de mundo, porém, esse tipo de reflexão pode levar a uma centralização em si e não cria base para compreensão da história dessas ações e pode levar a uma atitude baseada apenas no senso comum.
Crítica	Dar ênfase na perspectiva de transformação social, colocando o foco nas questões éticas como temas centrais.	Passa a ser entendido como intelectual e transformador Assume uma postura de formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.	Capaz de analisar sua realidade social e cultural, tomando posição frente aos acontecimentos, a fim de desenvolver possibilidades de transformá-los.	Formação de cidadãos ativos e críticos, atuantes na sociedade.

Compreender os conceitos de tipos reflexão, aqui mencionados, pode contribuir para uma auto avaliação e questionamentos em relação ao papel do professor, e também, a que tipo de reflexão eles servem e como isso pode refletir em suas práticas pedagógicas.

1.4 - LINGUAGEM DA REFLEXÃO CRÍTICA

Segundo Schön (1987, p.39), *“é por meio do exame da eficiência das técnicas utilizadas no ensino e na reflexão sobre a prática docente, durante e depois do ensino, que se poderá chegar a uma reflexão crítica e*

transformadora e, com isso, encontrar meios para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem”.

O ideal seria que os profissionais, em especial da educação, desenvolvessem essa maneira de pensar, conforme exposta pelo autor.

Essas reflexões, sobre a própria prática docente, proporcionariam transformações significativas no âmbito social e do trabalho; para tanto, foram propostas formas de ações que objetivam alcançar a reflexão crítica, como detalhado mais adiante.

Smyth (1992), com base no trabalho de Freire (1970) apud Fidalgo e Shimoura (2007), propõe um trabalho reflexivo que considera quatro formas de ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. A linguagem da reflexão crítica também é abordada por Liberali (2008, p.41).

Com objetivo de concretizar o processo de reflexão crítica, as quatro ações são descritas como primordiais segundo Smyth (1992) e Freire (1970), resumidas no Quadro 2.

Quadro 2 = REFLEXÃO CRÍTICA

REFLEXÃO CRÍTICA		
DESCREVER	=	O que eu faço?
INFORMAR	=	Qual é a fundamentação teórica para minha ação?
CONFRONTAR	=	Como me tornei assim?
RECONSTRUIR	=	Como posso agir diferente?

Essas ações descritas no quadro acima caracterizam a reflexão como possibilidade de emancipação, pois promoveria o encontro entre teoria e prática confrontado com a realidade e seus valores éticos e a partir daí a possibilidade de uma emancipação que oportunize a transformação informada da ação como bem apontou Liberali (2008, p.42).

Nessa perspectiva, a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador, segundo Vygotsky (1934). Por meio dela é possível perceber os

discursos na e sobre a sala de aula, então, logo a linguagem materializa o processo reflexivo e revela o que constitui a prática pedagógica.

Pensamos que na materialização da linguagem também pode transparecer o tipo de reflexão implícita nas ações dos educadores, ou seja, a partir de um discurso escrito ou oral, é possível perceber qual a visão de ensino-aprendizagem que professor segue, o que ele acredita em ser o papel do professor e o papel do aluno, Isso fica evidenciado nas práticas pedagógicas que cada docente utiliza.

O trabalho com a linguagem propõe instrumentalizar os educadores a fim de que reflitam sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (objeto) com o objetivo de transformar e solucionar eventuais ações tidas como “incorretas”; significando, portanto, segundo Liberali (2008), desenvolver seu poder emancipatório.

A imagem a seguir propõe a ilustração dos conceitos elencados aqui e pode contribuir para uma melhor visualização e compreensão sobre o desenvolvimento do poder emancipatório, proposto por Liberali (2008).



A seguir, as quatro ações que conduzem a reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir, de forma detalhada conforme Liberali (2008, p.46).

1.5 – DESCREVER

O descrever é entendido como a palavra própria, é a voz do autor sobre sua própria ação, Bakhtin (1953) apud Liberali (2008, p.47); faz-se necessário que o professor entenda e seja consciente do que foi por ele feito, o que não é uma tarefa fácil, pois, requer riqueza de detalhes, distanciamento das influências de quem escreve e a ausência de julgamentos, o que acreditamos seja a parte mais complexa de tal ação para se chegar a novas conclusões sobre seu trabalho e, foi nesta ação, onde encontramos dificuldades no momento de descrever uma aula de Inglês; visto que não conseguíamos nos ater aos detalhes, pois as atenções estavam voltadas para os aspectos que julgávamos como negativos.

Liberali (2004) propôs questões que visam contemplar a ação de descrever com o propósito de conduzir a reflexão crítica; são elas:

- *Como a apresentação do conteúdo ocorreu?*
- *Que atividades foram desenvolvidas?*
- *Como os alunos participaram das atividades?*
- *Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc.?*

De acordo com Liberali (2008), o descrever está ligado à descrição da ação em forma de texto. Os praticantes devem observar a coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa escrita pode focar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros. Essa forma de ação está relacionada à questão “*O que faço?*”.

A partir da análise dos fatos, no contexto da prática, é possível ir além da parcialidade e do julgamento de valor. Isto permite ao professor descrever o que realmente aconteceu durante a aula, ou situação em estudo, a fim de

compreender o que está de fato ocorrendo, podendo analisar criticamente os discursos no sentido de se informar quanto à relação e entre os objetivos propostos e o que está de fato sendo construído.

A ação de descrever busca mostrar a prática através de pormenorização da ação ou de representação de experiências vividas, situadas num determinado tempo, Liberali (2008, p.49). O foco, então, está na visualização das ações analisadas, ou seja, o conteúdo da descrição aborda a aula que é o foco do processo reflexivo.

Conforme Liberali (2008, p.49), para a realização da descrição do contexto em que aula se insere, ou seja, os contextos sociais e culturais devem contribuir no auxílio do processo da descrição; é importante conhecer os participantes, a comunidade e as suas questões ideológicas, como bem aponta Moita Lopes (2003, p.31) na citação abaixo:

É crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Moita-Lopes. (2003, p.31).

Podemos inferir que é possível a reflexão sobre questões políticas e ideológicas, que estão presentes no mundo e que não podemos estar alheios a esses fatos, se temos como desígnio ensinar uma língua estrangeira, como bem aponta Moita-Lopes (2003, p.31).

Liberali (2008, p.49) discute a necessidade e importância de se conhecer o contexto escolar e propõe questões que visam abarcar essa necessidade a partir de reflexões.

Para a elaboração pormenorizada da descrição do contexto, em que a aula se insere, algumas questões objetivam servir de instrumento auxiliar para facilitar o descrever, baseadas no material elaborado por Romero, Damianovic e Liberali (2003) e adaptadas por Liberali (2008, p.49 a 55).

A fim de conhecer melhor a comunidade onde a escola se insere bem com os valores que a envolvem, é de suma importância entender as principais características da escola, conforme Liberali (2008, p.49 a 55):

- *Quem são os alunos, pais, professores, funcionários e demais participantes da comunidade? Apresente o contexto socioeconômico, psicológico, cultural.*
- *Quais são os valores dessa comunidade escolar?*
- *Que tipos de atividades são desenvolvidas por essa comunidade (sociais, políticas, culturais, dentre outras)?*
- *Qual é a avaliação dos participantes sobre o papel da comunidade escolar na sociedade em suas vidas particulares?*
- *Qual o papel dos diferentes participantes na comunidade escolar?*
- *Como se organiza a relação comunidade ampla- comunidade escolar?*
- *Há algum tipo de associação ou grupo constituído com tal nessa comunidade? Exemplo: Associação de Pais e Mestres (APM), grupo de ex-alunos. Qual é seu papel de reconhecimento?*
- *A comunidade escolar se relaciona ao bairro ou grupo socioeconômico de diferentes regiões?*
- *Como se caracteriza essa comunidade? Ela é residencial, industrial, comercial?*
- *Qual o número aproximado de habitantes?*
- *Qual é o contexto socioeconômico (tipos de profissionais, origem das pessoas, dentre outros)?*
- *Quais eventos comemorativos do bairro?*
- *Há uma associação de bairros?*
- *Quais são os valores da comunidade?*
- *Quais são as sub-comunidades (religiosas, musicais, dentre outras)?*

Conforme Liberali (2008, p.51), faz-se necessário o conhecimento mais específico das características da escola, a fim de permitir uma compreensão melhor das ações nela ocorrida; tal compreensão é feita a partir das seguintes questões:

- *Quais os traços marcantes na definição da escola traçados no Projeto Político Pedagógico?*
- *Quais os princípios essenciais da escola?*
- *Como a escola se descreve em relação a posturas teóricas e metodológicas?*
- *Como é a infraestrutura (área, lazer, cantina, biblioteca)?*
- *Quantos alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores há?*
- *Como funciona a burocracia na escola?*
- *Quais as regras da escola?*
- *Em que períodos a escola funciona?*
- *Há quantas reuniões pedagógicas por mês? Como elas se caracterizam? Há outros tipos de reunião? Qual a finalidade?*
- *Qual é o papel do diretor dentro da escola?*
- *Qual é o papel do coordenador dentro da escola?*
- *Qual é o papel do orientador dentro da escola?*
- *Qual é o papel do professor dentro da escola?*
- *Qual é o papel do aluno dentro da escola?*
- *Como é o seu relacionamento com os outros participantes?*

De acordo com Liberali (2008, p.52), a descrição recai sobre uma turma específica de uma determinada série / ano. É importante obter a maior quantidade de informações que permitam compreender o contexto e como essa aula descrita relaciona essa turma com as demais de mesma série e ano. Assim, a partir dessas considerações, a autora propõe as seguintes questões:

- *Qual é série da turma descrita?*
- *Qual a matéria lecionada?*
- *Qual o objetivo geral dessa matéria para esta série?*
- *Qual o conteúdo abordado na série?*
- *Quais as características mais marcantes dessa série?*
- *Que matéria os alunos gostam mais e menos gostam?*
- *Como é a interação dos alunos com os professores e dos professores entre si?*

- *Quantos professores compõe esse grupo?*
- *Como é o seu relacionamento com os outros professores da turma?*

Liberali (2008, p.53) afirma que a descrição específica da turma é o foco da análise e promove a compreensão mais particularizada sobre a classe e isso se torna possível a partir do seguinte questionamento:

- *Qual o período /horário da aula?*
- *Quantos alunos há? Quantos meninos e meninas há?*
- *Qual a característica da sala de aula?*
- *Qual é o perfil da turma?*
- *Quais e como são as “panelinhas”?*
- *Os alunos gostam da matéria?*
- *Como é a interação dos alunos com os professores?*
- *Como é seu relacionamento com a turma?*

Liberali (2008, p.54) sugere, também, questões para a descrição do contexto específico das ações ocorridas em aula, são elas:

- *Quantos alunos havia na aula?*
- *Descreva a aula anterior e os planos para aula seguinte. Como a aula descrita se relaciona com elas?*
- *Qual foi o assunto da aula? Como foi escolhido?*
- *Como a apresentação do conteúdo ocorreu? Como foi apresentado o item da aula?*
- *Que atividades foram desenvolvidas?*
- *Como os alunos participaram das atividades?*
- *Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc.?*
- *Como o professor trabalhou com erro?*
- *Como o professor trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X?*
- *Como trabalhou com o livro?*
- *Como os alunos aturam durante a atividade X?*
- *Como os alunos responderam as questões?*
- *O que os alunos/professor disserem/fizeram?*

Todas as questões abordadas acima objetivam a composição do texto escrito ou oral da ação do descrever.

1.6 - INFORMAR

Conforme Liberali (2004), na ação do informar surge automaticamente a necessidade de se voltar às orientações da ação do descrever, para melhor compreensão das teorias que foram construídas pelo praticante (educador) no decorrer de sua vida, e que influenciam suas ações. Podemos inferir que o informar está ligado à busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações em sala de aula.

Segundo Romero (1998), a ação do informar possibilita o “desmascaramento” dos princípios que orientam o ato de ensinar e permite a contextualização histórica das ações, ou seja, o educador é capaz de identificar e compreender suas práticas em sala de aula e a partir de um referencial teórico entende como, o que e por que ele assumiu certas posturas durante uma determinada aula. Tais teorias e explicações são oriundas e embasadas em visões teóricas de ensino-aprendizagem.

Conforme Liberali (2008, p.61) uma discussão das teorias implícitas auxilia os educadores a emergirem em suas práticas e situá-las de forma ampla, ou seja, a ação de informar está embasada em teorias formais e promove a busca das raízes sociais dos atos, por meio da apresentação textual de diferentes formas do saber (Dolz & Schneuwly, 1996, apud Liberali, 2008).

Assim como na ação do descrever, no informar também são propostas questões que objetivam a condução do informar, elencados por Magalhães & Liberali (2004, p.92).

- *Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?*
- *Como foi a postura do professor?*
- *A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/essa atividade? Por quê?*
- *Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?*

- *Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?*
- *Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?*
- *Qual foi o objetivo das interações?*
- *Como os processos foram trabalhados?*

1.7 - CONFRONTAR

A ação de confrontar tem o foco na avaliação das ações quanto ao contexto histórico e social de professores e alunos. O assunto aqui tratado é a opinião do educador em relação a sua própria aula descrita e explicada conforme observamos nas ações expostas anteriormente (descrever/informar).

Conforme Liberali (2008, p.68) é na ação do confrontar que podemos perceber as visões e ações das práticas docentes; porém, isso não implica em dizer que as mesmas são preferências pessoais dos educadores, mas sim reflexos de normas culturais e históricas que foram sendo internalizadas ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Liberali (2008), para entender e trabalhar com essa ação do confrontar, é necessário um questionamento profundo de valores, que embasam as ações pedagógicas, ou seja, o educador começa a perceber como as forças sociais e institucionais, além da escola e da sua sala de aula, influenciam no modo de agir e pensar e, conseqüentemente, como isso reflete na prática docente. Podemos inferir que o confrontar abarca questões relacionadas em aspectos sociais, políticos e desenvolvimento da cidadania consciente.

Em resumo o confrontar envolve submeter-se a teorias formais e as ações ao questionamento com base em razões históricas, Liberali (2003, p.122).

De acordo com Magalhães & Liberali (2004, p.93) o confrontar pode ser conduzido a partir das seguintes questões:

- *Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?*

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

1.8 - RECONSTRUIR

Implica em transformar, fazer diferente, mudar; como bem aponta Liberali (2008, p.80). *Transformação sem ação não é transformação*. Portanto, *reconstruir baseia-se neste pressuposto*.

Se atentarmos para o significado próprio da palavra reconstruir, provavelmente nos levará a novas possibilidades, ou seja, maneiras diferentes de fazer algo, novos caminhos, etc. Liberali (2008, p.80) afirma que *ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança*, isto é, a partir das reconstruções os educadores passam a planejar mudanças que objetivam transformações em suas práticas de ensino, levando-os a novos paradigmas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Liberali (2008), o reconstruir, dentro do conceito de formação do professor, tem diferentes formas de ser entendido; uma delas é o desenvolvimento de várias possibilidades de ações embasadas e por explicações fundamentadas e coerentes com os objetivos elaborados para contemplar um determinado grupo social.

Magalhães & Liberali (2006, p.94) apontam que a partir da confrontação sobre as visões e práticas da compreensão, sua relevância e consistência com as perspectivas das práticas docente, com valores morais e éticos, é possível definir a reconstrução das nossas ações, visando sua mudança e transformação, com base nas reconstruções.

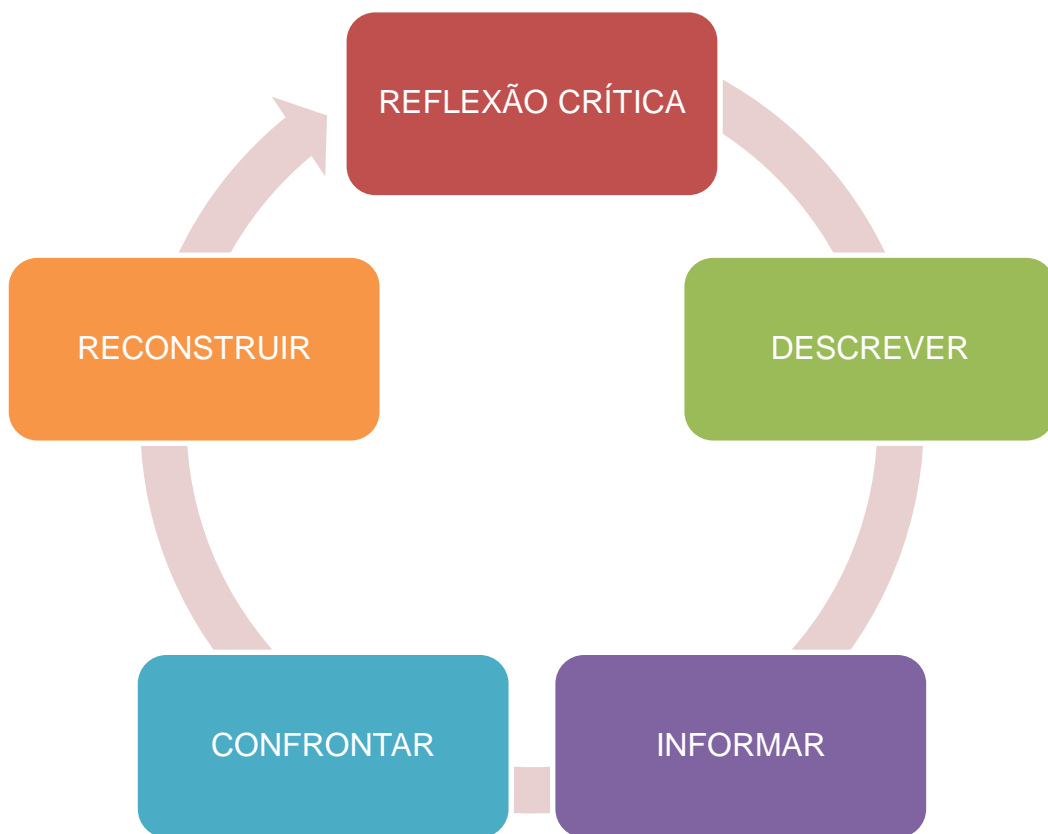
No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos a ela numa re-descrição de cada ação embasada e informada. Nessa ação de reconstruir, assumimos o papel de agentes e conseqüentemente com maior poder de decisão sobre como agir e / ou pensar as práticas acadêmicas. Passamos a ter maior controle sobre as nossas práticas através de autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade.

Podemos inferir que as quatro ações: descrever/ informar/ confrontar e reconstruir, propostas por Smyth (1992) com base nas discussões de Freire (1970); são trabalhadas de forma articulada, possibilitando uma “visitação” entre ações. Importante ressaltar que não devem ser vistas de modo isolado e hierárquico, pois constitui a condução à reflexão crítica.

A reconstrução pode ser conduzida, por meio das seguintes questões, conforme Magalhães & Liberali (2004, p.94):

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

A imagem abaixo, do círculo contínuo com as ações, pode nos auxiliar na compreensão das quatro ações abordadas, e ilustra o caminho que conduz a reflexão crítica. Vale ressaltar que essas ações não são hierárquicas, ou seja, não há uma ordem específica a ser seguida.



Embora a figura mostre um caminho a ser percorrido, que venha a objetivar a reflexão crítica, nem sempre a ordem das ações são mantidas, isto é, estas ações acontecem de maneira completa e entrelaçada nos processos de reflexão; porém, foram tratadas neste capítulo separadamente por questões didáticas e com o objetivo de compreender o papel de cada ação dentro do processo reflexivo e suas características específicas.

1.9 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ANÁLISE DE DADOS

A fundamentação teórica que norteia a análise de dados desta pesquisa está dividida nas seguintes categorias: as quatro ações que conduzem a reflexão crítica, conforme abordadas anteriormente, com foco na ação do descrever; o quadro sobre “Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem” (Quadro 3), de acordo com Liberali (2004/08); análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (2006) e, ainda, a Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1934), no item 1.10.

1.9.1 - REFLEXÃO CRÍTICA E CAPACIDADES DE LINGUAGEM

O Quadro 3, reproduzido de Liberali (2008), auxilia na composição de outros quadros elaborados no Capítulo 3 - Descrição e Discussão dos Resultados de Análise de Dados, e tem o objetivo de analisar as expressões avaliativas e resumidas, distribuição de vozes e transcrição de falas nas três versões do descrever, ou seja, os dados coletados são analisados e comparados a partir das capacidades linguísticas-discursivas apontados por Liberali (2008) e mostram o caminho percorrido pela professora, na aula descrita, durante as reconstruções da ação do descrever.

1.9.2 - ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

As transcrições de falas, ou seja, os discursos produzidos nas três versões do descrever também é foco da análise, mais especificamente análise das conversas ocorridas em sala de aula, e têm como objetivo definir o papel dos interlocutores e suas funções, e o quanto cada um fala e porquê fala durante a comunicação. Para tanto, as análises estão ancoradas nas considerações teóricas sobre análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (2006).

1.9.2.1 - A ALTERNÂNCIA DE TURNOS

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.43), as práticas de comunicação e conversação seguem algumas regras preestabelecidas que obedecem a um esquema com princípios de direitos e deveres que criam expectativas durante a comunicação, ou seja, um fala e o outro responde.

Ainda de acordo com a autora, as primeiras regras dizem respeito à *gestão de alternância dos turnos de fala*, ou seja, a construção de enunciados, mudanças de participação entre interlocutores e como estes retomam a palavra durante a situação de conversação.

Quadro 3 = REFLEXÃO CRÍTICA E CAPACIDADES DE LINGUAGEM
(adaptado de Liberali, 2004a: 110) e conforme Liberali (2008, p.86).

C A P A C I D A D E S			
	DE AÇÃO	DISCURSIVA	LINGÜÍSTICO DISCURSIVA
CAPACIDADES DE LINGUAGEM (Doiz & Schneuwly, 1998)	Situação histórica de ação de linguagem: Contexto de produção (participante, local / tempo, objetivos). Conteúdos.	Infraestrutura do texto: <ul style="list-style-type: none"> Plano global do texto; Tipos de discurso; Tipos de sequência. 	Mecanismo de textualização: <ul style="list-style-type: none"> Conexão e segmentação nominal; Conexão e segmentação verbal. Mecanismos enunciativos: <ul style="list-style-type: none"> Distribuição de vozes; Modalização.
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> Educadores-aprendizes e professor-pesquisador; Curso de formação; Visualizar a ação que será analisada; Aula dada. 	Relato detalhado do contexto e das ações: <ul style="list-style-type: none"> Apresentação do contexto; Ações concretas; Diálogos. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de verbos materiais ou verbais; Uso do passado; Conectivos temporais e sequenciais; Transcrição de falas; Não uso de expressões avaliativas e resumidas.
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> Educadores-aprendizes e professor-pesquisador; Curso de formação; Explicar / generalizar as ações através de teorias; Teorias presentes nas ações. 	Explicações teóricas de ações e definições de conceitos: <ul style="list-style-type: none"> Explicação ou definição de conceitos com apresentação de suas características (papel do professor e do aluno, tipos de tarefas, abordagem dos erros, visão de construção de conhecimento). 	<ul style="list-style-type: none"> Uso do presente; Conectivos explicativos; Léxico de teorias de ensino-aprendizagem; Referências explícitas a eventos descritos; Não uso de rotulação (isso é igual a isso); Não uso de expressões negativas na definição ou explicação.
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> Educadores-aprendizes e professor-pesquisador; Curso de formação; Avaliar as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos; Opiniões sobre aula descrita e explicada. 	Argumentação: <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de pontos de vistas relacionados às ações descritas; Colocação de razões sociais, políticas e históricas para avaliações (realidade do aluno, identidade construída, aspectos de poder, desenvolvimento de características críticas para o aluno). 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de modalização; Conectivos explicativos; Uso de expressões avaliativas e opinativas; Conectivos de justificação e contraposição; Referências explícitas a eventos descritos e ao contexto real da ação.
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> Educadores-aprendizes e professor-pesquisador; Curso de formação; Visualizar outras formas de ação possíveis e suas razões; Aula ou atividades reformuladas. 	Descrições de ações: <ul style="list-style-type: none"> Prescrição de ações concretas futuras. Argumentação: <ul style="list-style-type: none"> Explicação das razões para as ações sugeridas. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de verbos materiais ou verbais; Uso do futuro do pretérito; Conectivos temporais, sequenciais e explicativos; Léxico de teorias de ensino-aprendizagem; Referências explícitas ao contexto real da ação.

1.9.2.2 - AS FUNÇÕES DO FALANTE DE TURNO E O SUCESSOR

Kerbrat-Orecchioni (2006, p.44) expõe que os participantes da interação são submetidos a um sistema de direitos e deveres tais como:

- Ao “falante de turno” cabe o direito de manter a fala durante um determinado tempo e o dever de concedê-la num dado momento;
- Ao “sucessor” cabe o dever de permitir que o “falante de turno” faça sua explanação e ele, assim, o ouça enquanto aquele fala; o “sucessor” também tem o direito de reivindicar o turno de fala e repassá-la ao “falante de turno” para sua réplica e/ou continuidade do discurso.

1.9.2.3 - NEGOCIAÇÃO EXPLÍCITA E NEGOCIAÇÃO IMPLÍCITA

➤ **Negociação Explícita**

Retomada de turno pelo interlocutor de maneira explícita, marcada por alguns discursos comuns, por exemplo, “*Espere, eu ainda não acabei*”, ou ainda, “*Deixe-me falar, por favor*”, entre outros.

➤ **Negociação Implícita**

Um dos falantes em competição abdica em proveito do outro; podendo utilizar de estratégias para se destacar no caso de superposição de falas como o aumento da intensidade vocal, com objetivo de retomar o turno.

Os conceitos abordados embasam a análise de alguns enunciados retirados das ações do descrever e tem o objetivo de compreender como se deu as interações durante a aula descrita.

1.10 - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

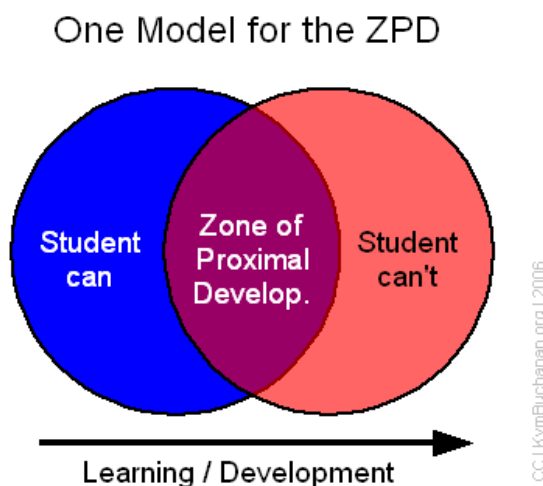
A teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) não será o foco da análise dos dados, porém, serve de apoio na compreensão de como a professora reconstruiu a ação do descrever da aula de Inglês a partir das intervenções feitas pela professora Alzira (2011), além de mostrar o espaço de construção de conhecimento a partir de reconstruções.

Embora Vygotsky (1934), apud Liberali (2008, p.23), tivesse elaborado sua teoria sobre ZDP voltada para interações entre crianças e adultos ou pares

mais experientes, esse conceito poderia ser estendido a adultos; segundo Liberali (2008), a distinção estaria no tipo de papel desempenhado e, portanto, no fato de o suporte poder ser mútuo, ou seja, as interações entre os pares teriam os mesmos *status* de colaboração, pois os pares promovem suporte entre si e um auxilia o outro em aspectos em que possuem mais *expertise*, como bem aponta Liberali (2008).

Por meio desses conceitos é possível inferir que a ZPD, dentro de um contexto de formação crítica de educadores, pode ser considerado um espaço de construção de conhecimento, ou seja, a partir de intervenções e interações do par mais experiente, que pode ser um professor ou colega de classe, cria-se oportunidades de construção de conhecimento mútuo.

A imagem abaixo ilustra o conceito de ZPD elaborado por Vygotsky (1934) e mostra que a Zona de Desenvolvimento Proximal é o espaço entre o que aprendiz é capaz de desenvolver sozinho e o que ele ainda não pode fazer.



Neste capítulo foram discutidos os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa que está relacionada às quatro ações que conduzem à reflexão crítica, “Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem”, conforme Liberali (2004/08), análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (2006) e Zona de Desenvolvimento Proximal Vygotsky (1934) apud Liberali (2008) e tem como principal objetivo subsidiar as discussões da análise de dados no Capítulo 3.

No próximo capítulo, apresentamos a Metodologia de Pesquisa utilizada neste trabalho.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos que abarcam esta pesquisa. Para uma melhor compreensão, fizemos a seguinte divisão: pesquisa-ação, participantes, descrição da comunidade, descrição da escola e descrição da turma, relato sobre o processo de reconstruções do descrever (o que mais tarde se transformaria em dados para a presente pesquisa), coleta de dados, um pouco sobre a história do curso (contexto do curso e objetivos no ano de 2011, objetivo geral, objetivos específicos, objetivos do módulo “reflexão na/sobre a prática docente” e conteúdos).

O presente trabalho tem o propósito de responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual o papel da reconstrução da ação do descrever de uma aula de língua inglesa para condução da reflexão crítica de uma professora da rede pública?

2.1 - PESQUISA-AÇÃO

Buscando compreender como se dá o processo de reflexão crítica e as ações que a ela estão envolvidas, em especial a ação do descrever, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa e um paradigma interpretativista. Segundo Schwandt (1994), esse pode ser entendido como um conjunto de crenças básicas, que representa a visão de mundo do pesquisador, sobre uma determinada realidade analisada.

Dentro desta visão, o propósito é compreender os processos pelos quais os significados são criados, baseando-se em transformações feitas pelos sujeitos, levando-se em consideração o contexto específico em que eles estão inseridos.

Acreditamos que a pesquisa-ação seja o tipo de pesquisa que melhor se adapte ao contexto deste estudo, pois segundo Thiollent (1992), apud Rizzini

(1999), a pesquisa-ação é tida como uma investigação que apesar de ter característica “revolucionária”, como a da pesquisa participativa, é um tipo de investigação mais sistematizada, com o foco na resolução de problemas locais.

A pesquisa tem como contexto uma escola pública da periferia da zona sul da cidade de São Paulo, a partir da descrição de uma aula de Inglês de uma professora pesquisadora da rede pública estadual de ensino.

2.2 - PARTICIPANTES

Em 2011, a professora pesquisadora era, então, aluna do curso de especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP– Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE). Graduada pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), no curso de Letras Português, Inglês e Literaturas. Atualmente com 28 anos de idade, é professora efetiva de língua inglesa na rede pública de ensino e é o participante focal do presente estudo.

A pesquisa conta, também, com a participação periférica dos alunos da 6ª série (7ºano) do Ensino Fundamental II, no período da manhã, que estão inseridos na comunidade, escola e turma abaixo descritos.

2.3 - DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE

O bairro Chácara Sonho Azul localiza-se na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, próximo à região da Estrada M’Boi Mirim. A região do Jardim Ângela, onde está inserido esse bairro, conta com quase 300.000 habitantes, segundo o diagnóstico da Subprefeitura da M’Boi Mirim e da Prefeitura da Cidade de São Paulo (2010).

Embora o bairro seja composto por complexos de favelas, existem os aspectos básicos de infraestrutura implantada (rede de água, saneamento básico, luz, coleta de lixo, serviços de postagem, entre outros).

A comunidade é socialmente organizada, ciente de seus direitos como cidadãos e promovem pequenas associações (ex: amigos do bairro) e projetos relativos a esportes em parceria com outras comunidades da região; há também um jornal comunitário, que faz uma citação da escola (em 2011) que é contexto da pesquisa.

2.4 - DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A escola comporta uma grande demanda de estudantes; atualmente tem por volta de três mil alunos distribuídos nos três turnos de aulas: manhã, tarde, noite.

Os ciclos estão divididos em: Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), Ensino Médio (1ª série à 3ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A estrutura administrativa está composta por uma Diretora, dois Vice-Diretores, três Coordenadores, uma Secretária, aproximadamente cento e trinta Professores – entre efetivos e eventuais, sendo a maioria OFA (Ocupante de Função Atividade) –, dez Agentes de Organização Escolar, seis Agentes de Serviços Gerais, seis Merendeiras alternando os três turnos e, por fim, uma família na condição de caseiro.

Quanto ao espaço físico, existem vinte salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de leitura, uma sala de multiuso, uma sala dos professores, uma sala de coordenação, uma sala de vice- direção e direção, duas salas de secretaria, um laboratório, uma quadra coberta para as atividades de educação física e extraclasse, um pátio amplo e a casa do caseiro.

Na escola existem equipamentos tecnológicos que facilitam a exposição de determinadas aulas, e que estão à disposição dos docentes e discentes, respeitando-se uma solicitação prévia, como: data show, DVDs, TVs, computadores, notebooks, reprodutores de CDs, filmadora, máquina fotográfica, etc.

2.5 - DESCRIÇÃO DA TURMA

A turma era da 6ª série D (7º ano), que estudava no período da manhã, sendo formada por quarenta e três alunos regularmente matriculados; porém, desses somente trinta e sete eram frequentes, com 16 meninas e 21 meninos e a maioria estava além da faixa etária estipulada para série, pois eram alunos repentinos desta e de séries anteriores.

As aulas de língua inglesa eram ministradas às quartas-feiras nas duas primeiras aulas (dobradinha).

O espaço físico da sala é de 9m x 6m, com quarenta e cinco cadeiras e carteiras enfileiradas em cinco fileiras. Importante salientar que a disposição desse mobiliário muda de acordo com a atividade proposta.

Há, também, uma mesa e cadeira para o professor, duas grandes janelas do lado direito, uma lousa e uma lixeira.

Essa turma apresenta problemas graves de indisciplina. Quanto aos alunos, uma parte deles não assume compromisso nos quesitos: participação, assiduidade, entrega e realização de atividades propostas em sala de aula e nas tarefas para casa, mas em geral são interessados nas aulas de inglês e mantém bom relacionamento com a professora em questão e também com a maioria dos professores. Importante frisar que o relacionamento da professora com essa turma é profissional, sem deixar a afetuosidade e educação de lado.

É importante ressaltar que os alunos desta turma são considerados participantes periféricos, ou seja, eles não são o foco deste estudo, a pesquisa centraliza-se na análise das práticas de sala de aula da professora.

2.6 - RELATO SOBRE O PROCESSO DE RECONSTRUÇÕES DO DESCRIVER

Este relato mais tarde se transformou em dados para a presente pesquisa.

Conforme pré-requisito para o início do curso de “Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública”, necessário se faz concluir o 6º módulo do curso ministrado pela Associação Brasileira de Cultura Inglesa ou se o candidato obtiver em prova específica a proficiência necessária, este poderá participar do curso, visto ser importante o aprimoramento linguístico.

2.6.1 - O INÍCIO

Eu, professora pesquisadora, tinha a necessidade, aliada a uma vontade intrínseca, de fazer um curso paralelo à Faculdade de Letras Português / Inglês e Literaturas, visando melhorar meu desempenho nesse segundo idioma, visto que nesse período de graduação encontrava dificuldades com o idioma inglês (*writing / listening / speaking/ reading*); porém, não via a oportunidade de realizar esse meu desejo.

Surge, então, em determinada época, na escola onde atuava como professora do curso Fundamental I e II, a grande chance de estudar na Cultura Inglesa, onde procurei aproveitar bem a oportunidade enquanto lá estive fazendo um curso dirigido a professores de escola pública.

Confesso que o que me impulsionou na decisão de fazer esse curso naquela escola foi o fato de que isso poderia auxiliar na minha carreira profissional, como também melhorar meu nível de entendimento geral no idioma Inglês e conseqüentemente uma melhora significativa para as aulas de língua inglesa que ministrava.

Com a autorização da direção da Escola Estadual onde leciono até os dias atuais, iniciei o curso a partir do módulo II daquela instituição. No decorrer do mesmo fiquei sabendo da parceria da Associação Brasileira de Cultura Inglesa com a PUC-SP.

Senti que efetivamente parte de meu sonho, estudar na PUC-SP, começava a se mostrar plausível. Fui contemplada, então, quando terminava o 6º módulo do curso, da Cultura Inglesa, com um convite para estudar na PUC-SP/Cogeeae.

Iniciei, em fevereiro de 2011, o curso “Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública”.

A princípio não fazia ideia de como seria o curso e muito menos quais conteúdos seriam abordados; porém, o mais importante é que eu faria um curso de pós-graduação em uma das universidades mais conceituadas do Brasil. Estava, como estou até o momento, motivada e disposta a estudar, a ampliar meus conhecimentos, a “desbravar” novos horizontes no campo acadêmico e a conquistar novas perspectivas no ambiente que escolhi para meu caminho profissional: ser professora.

2.6.2 – PRIMEIRO CONTATO COM O PROCESSO DO DESCREVER

O primeiro módulo cursado foi “Reflexão na/sobre ação”, com a Professora Doutora Alzira da Silva Shimoura, e uma das primeiras atividades solicitadas foi o descrever de uma aula de inglês ministrada por mim. A tarefa foi muito bem explicada e orientada por ela, que usou exemplos de como queria que a atividade fosse realizada, além de entregar folhas com pormenorização da atividade solicitada (vide Anexo I).

O exemplo que mais me chamou atenção foi assistir a uma aula de inglês, vídeo-gravada, que descrevo de maneira muito sucinta a seguir:

“As carteiras estavam dispostas em “U” numa sala onde todos os alunos eram adultos. O professor entra na sala de aula e cumprimenta-os: *Good morning!*, o que os mesmos *lhe* responderam: *Good morning!* Na lousa havia um desenho de um homem e de uma mulher. Explicou à sala que falaria sobre ambos, sendo que o homem era um vendedor de aspirador de pó.

O professor dramatizando a fala desse, fazendo alusão a uma ligação por telefone fixo, mostrou como ele deveria agir e em seguida dá-se a sequência da cena:

“*Hello, madam! Would you like to have the cleanest house in town?*”
Após a dramatização o professor solicita que os alunos repitam as sentenças,

em inglês. “Primeiramente todos juntos, depois em grupos separados e por fim alguns individualmente”.

Na minha interpretação, a tarefa estava muito clara e imaginei que não teria dificuldade para fazê-la. Nessa mesma semana ministrei aulas de inglês junto às turmas da 6ª série “C” e “D” e obtive experiências totalmente diferentes em ambas as classes. Na 6ª série “C”, classifiquei como satisfatória para todos, observando a participação dos alunos de forma espontânea, mostrando igualmente um comportamento que julguei adequado na minha concepção e visão de início de curso (PUC-SP). Já na turma “D” foi um verdadeiro caos e uma experiência um tanto frustrante para mim.

Ao chegar à casa do meu namorado, no final de semana, relatei o que ocorreu nas minhas aulas da semana e da atividade que precisava ser feita para ser entregue, no encontro seguinte, do curso na PUC-SP - Cogea. Necessitava descrever uma aula, mas estava em dúvida se devia descrever a aula que aparentemente deu certo ou a que se mostrou caótica — ocorrida na 6ª série “D”!

Pensava em descrever a aula que não havia tido problemas, o que seria cômodo para mim; porém, estava abalada emocional e profissionalmente, o que me incomodava em demasia. Após o desabafo, meu namorado me orientou a descrever a aula que deu mais trabalho, pois seria muito mais proveitoso e interessante não só para mim como para todos da turma, que em alguma vez em seus caminhos de docente, muito provavelmente, já teriam vivenciado algo semelhante.

Como o curso era de reflexão, então, nada mais justo que se refletisse sobre o ocorrido e, assim, se obtivesse uma orientação, em sala, para que embasada de uma nova visão dos fatos, se transformasse o ocorrido e pudesse melhor me sair em sala numa outra oportunidade que se fizesse presente uma situação correlata.

Depois desse dilema, decidi, então, descrever a experiência frustrante com a “6ªD”, o que me rendeu três reconstruções da ação do descrever. Na

primeira versão não consegui descrever o que havia acontecido na aula, pois não havia a transcrição das minhas falas e nem as dos alunos.

Fiquei presa a aspectos avaliativos e reclamações em relação ao comportamento da turma, essa observação pode ser constatada na transcrição da primeira ação do descrever, conforme consta no Anexo II.

2.6.3 – PROCESSO DO DESCREVER – SEGUNDA VERSÃO

A necessidade de realizar a tarefa era premente, visto que valia nota. Estava indignada comigo mesma em não me fazer a devida cobrança para a realização do trabalho a ser entregue. Entra, neste contexto as intervenções da professora Alzira que ao mesmo tempo me questionava, abria minha visão organizacional para todos os meus trabalhos futuros por meio de sua orientação, ao me dirigir perguntas como: “Como o conteúdo foi trabalhado?”; “Como as sentenças foram escritas na lousa?”; “O que os alunos disseram?”; “Eu não consigo enxergar a sua aula!”. “Continuando – dizia a professora Alzira –, na sua descrição não pode haver julgamentos e você não deve avaliar!”.

Para que eu entendesse mais profundamente o que queria me dizer, ela descreveu a cadeira que usávamos na sala de aula naquele momento: “A cadeira é azul e estofada, tem espaço na parte inferior para colocar materiais diversos, eu não preciso dizer se a cadeira é confortável ou não, tenho sim apenas que descrever exatamente como ela é”.

Depois de ser “bombardeada” com as pertinentes perguntas, descrevi a aula pela segunda vez e, nessa segunda versão, consegui me livrar dos julgamentos e avaliações que fazia. Mas, não era o suficiente para um nível mínimo que a professora sabia que eu podia alcançar! Precisava ser mais detalhista e descrever como a aula, de fato, ocorreu.

Necessitava ser mais clara e explícita para realizar a atividade solicitada, como ocorreram as abordagens e como os alunos reagiram e, então, transcrever os diálogos ocorridos na interação aluno-professor e professor-aluno, baseando-me nas orientações da professora Alzira.

Assim, com a tarefa parcialmente concluída, estava mais segura para fazer a terceira versão da ação do descrever, que finalmente atenderia (e atendeu) aos objetivos propostos para aquele contexto de produção.

2.6.4 – PROCESSO DO DESCREVER – AÇÕES COMPLEMENTARES

Outras ações que conduzem a reflexão crítica (como informar, confrontar e reconstruir) constituíam as outras fases da atividade proposta pela professora. Embora apresentando muitas dificuldades para realizar a tarefa solicitada em sala, pude desenvolvê-los, a partir de então, sem a necessidade de reconstruções.

Apenas como informação, os colegas de classe também tiveram dificuldades para realizar a tarefa e, depois de muito refazer a minha, aprendi a observar os erros e enganos que os colegas também cometiam, e que eram semelhantes aos meus.

Pude, a partir dessa experiência de aprendizagem, orientá-los conforme me solicitavam ajuda. Isso me motivou a estudar cada vez mais e me ajudou a perceber como foi importante refazer a tarefa por duas vezes mais e o quanto essa experiência contribuiu para o meu crescimento intelectual no decorrer de todo o curso e para minha vida profissional como um todo.

2.7 - COLETA DE DADOS

Para este estudo optamos por um método de organização de coleta de dados qualitativo. Os dados são as três versões escritas da ação do descrever elaboradas durante o curso da disciplina “Reflexão na/sobre a ação”, como mencionado anteriormente.

As versões foram analisadas de maneira que pudessem estabelecer relações de como foram produzidas, bem como diferenças, semelhanças, ausência ou presença de palavras com valores avaliativos, expressões resumidas, transcrições dos discursos dos alunos e da professora durante a

aula de inglês que foi descrita, entre outros aspectos que compõem a ação do descrever como um possível instrumento que conduza à reflexão crítica.

O objetivo desses dados foi e é responder a pergunta de pesquisa que propomos para este trabalho, por meio de análises e interpretações oriundas das três versões da ação do descrever, mais especificamente a análise do processo de reconstruções das mesmas.

Surgiu, então, a necessidade de uma investigação e análise mais detalhada sobre a descrição da aula de Inglês que estamos utilizando como referência.

Partindo das dificuldades apresentadas na elaboração da descrição da aula, percebemos o quão complexo foi atingir os objetivos propostos pela professora Shimoura (2011) e, para atingi-los, foi necessária a reconstrução da ação do descrever, daquela aula, por duas vezes mais, originando um documento com três versões da ação do descrever, o que serviu de dados para o presente estudo, conforme mencionado.

2.8 - UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DO CURSO

O curso de especialização “Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública” é composto por três componentes: a) aprimoramento linguístico promovido pela Associação Brasileira de Cultura Inglesa, b) aprimoramento profissional a cargo da equipe de professores da PUC-SP e c) formação de multiplicador de responsabilidade de ambas as instituições e têm como público alvo, professores graduados em Letras com licenciatura em inglês que ministrem essa disciplina em instituições públicas do estado ou do município de São Paulo.

Celani (2003) em *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente* apresenta como o curso foi estruturado durante os anos de (1997 a 2000), por meio de uma coletânea de artigos produzidos pelos docentes formadores.

O curso contava com a duração de 150 horas distribuídas em oito módulos divididos em dois semestres letivos. O aprimoramento linguístico do candidato ao curso ainda era pré-requisito.

Os módulos dividiam-se em quatro mais relacionados a questões de aprendizagem reflexiva e quatro mais voltados para assuntos de sala de aula e também a planejamento das atividades didáticas, como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 = ESTRUTURA DO CURSO “REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO: O PROFESSOR DE INGLÊS APRENDENDO E ENSINANDO”, DE 1997 A 2000.

Módulos	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8
Referentes à aprendizagem reflexiva	Aprendendo a aprender: a importância da reflexão	Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática	A auto avaliação como processo reflexivo	O papel do multiplicador no processo reflexivo
Referentes à prática da sala de aula	Refletindo sobre as necessidades do aluno da escola pública: que habilidades priorizar	Refletindo sobre a prática social da fala	Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação	Refletindo sobre a gramática do inglês

Celani (2003, p:30)

O Quadro 4 mostra que os módulos eram agrupados em pares, com objetivo de garantir ao longo do curso a concentração do trabalho em dois módulos com características distintas, ou seja, um direcionado a situações que envolviam o processo de ensinar-aprender, a partir de uma abordagem reflexiva que serviria de base para o outro, com preocupações pragmáticas de sala de aula, conforme aponta Celani (2003, p.30).

Os responsáveis pelo curso de formação têm como objetivo colaborar para a formação contínua do professor de inglês com uma postura profissional autocrítica, consciente das práticas discursiva da sala de aula, capaz de analisá-las a luz de objetivos a serem alcançados, como bem argumenta a autora.

2.8.1 - CONTEXTO DO CURSO E OBJETIVOS NO ANO DE 2011

O curso de especialização em *Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública* é promovido pelo Programa de Estudo Pós-graduado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, em parceria com Associação Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo.

2.8.2 - OBJETIVO GERAL

Promover o aprimoramento do ensino-aprendizagem de Inglês nas redes estadual e municipal, por meio de um programa de formação contínua que permite ao professor relacionar teoria e prática e refletir criticamente sobre sua constituição profissional e a sua ação pedagógica, em função das necessidades de contextos diversos.

2.8.3 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Pesquisar a própria prática, relacionando contextos teóricos à problemática do ensino de inglês como língua estrangeira em contextos diversos da escola pública brasileira. Estabelecer a reflexão crítica como possibilidade de reflexão da própria prática, buscando alternativas da ação e exercendo o papel de multiplicador.

Para contemplar tais objetivos propostos o curso conta com as disciplinas apresentadas no Quadro 5.

2.8.4 - OBJETIVOS DO MÓDULO “REFLEXÃO NA / SOBRE A AÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE”

Ao final do módulo, o aluno deverá ser capaz de:

- Refletir criticamente sobre ação de professores – sua e dos colegas;
- Saber conduzir um processo de reflexão crítica usando uma linguagem de colaboração;
- Saber avaliar o impacto da ação pedagógica no ensino de inglês;
- Saber propor alternativas de reconstrução das práticas.

CONTEÚDOS

- Pedagogia Crítica;
- Processos Reflexivos: sobre e na ação;
- Reflexão Crítica e Transformação;
- Ações de Reflexão Crítica;

- Linguagem da Reflexão Crítica;
- Reflexão Crítica e Colaboração.

Como podemos perceber o curso foi reestruturado como curso de especialização e foi, também, contexto de produção para o presente estudo.

Neste capítulo que se encerra, foi apresentada a metodologia escolhida para este trabalho, o contexto e participantes da pesquisa, bem com os instrumentos e procedimentos da coleta de dados. O próximo capítulo aborda a descrição e discussão dos resultados de análise de dados.

Quadro 5 = ESTRUTURA DO CURSO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NO ANO DE 2011.

1º SEMESTRE - 144 HORAS	HORAS
Reflexão na/sobre a prática docente.	24
Redação acadêmica.	24
O componente afetivo no processo de ensino-aprendizagem.	24
Formação tecnológica do professor.	24
Linguagem e letramentos.	24
Planejamento de ensino: necessidades, objetivos e conteúdos.	24
2º SEMESTRE - 144 HORAS	HORAS
Metodologia de pesquisa em sala de aula.	20
Ensino aprendizagem de inglês.	20
A pronúncia na formação-ação do professor de inglês.	28
Textos e gramática: articulações possíveis.	28
Fundamentos para avaliação e preparação de materiais didáticos.	24
Avaliação de ensino-aprendizagem.	24
3º SEMESTRE - 132 HORAS	HORAS
O professor de inglês na contemporaneidade.	24
Multiplicação e construção contínua do conhecimento.	24
O inglês em ação na escola e na sala de aula.	24
Orientação de monografia.	60

Notas: a) importante ressaltar que a ordem de algumas disciplinas foram alteradas pela coordenação e corpo docente do curso, mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos-professores, visando melhor desempenho das turmas;

b) o desenvolvimento desta pesquisa tem como contexto a sequência dos módulos apresentados no Quadro 5.

CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão da análise dos dados da pesquisa e estão organizados, separadamente, em três momentos baseados nas três versões das reconstruções da ação do descrever de uma aula de língua inglesa.

Esses três momentos se subdividem em: (a) expressões avaliativas, (b) resumidas, (c) distribuição de vozes, verbos materiais e verbais, (d) transcrições de falas, com seus respectivos quadros ilustrativos, a fim de responder a pergunta de pesquisa:

Qual o papel da reconstrução da ação do descrever de uma aula de língua inglesa para condução da reflexão crítica de uma professora da rede pública?

Primeiramente, apresentamos as expressões avaliativas e resumidas e, em seguida, a análise de três quadros com as distribuições de vozes nas três versões do descrever.

Ressaltamos que não é papel desta pesquisa apontar como mais importante a ação do descrever, mas mostrar o caminho percorrido e conflitos gerados a partir das reconstruções da ação do descrever.

O conhecimento implícito nas suas ações é incoerente com a sua descrição. Schön (2000, p.31).

Podemos traçar um paralelo com a ação do descrever, pois a citação acima nos remete às primeiras versões da ação do descrever, as quais não refletiam o que de fato havia ocorrido em sala de aula, ou seja, muitas vezes as descrições das ações não refletem a realidade.

Para que o descrever seja fiel à realidade dos eventos ocorridos em sala de aula é importante que explicitemos nossas ações por meio de detalhes

minuciosos, transcrevendo os diálogos das interações, usando sempre verbos materiais que expressam ações, não esquecendo os conectivos sequenciais, além de evitar julgamentos através de adjetivos ou expressões avaliativas e expressões resumidas que não contribuem na visualização da aula; pois não mostram como a aula de fato ocorreu, como bem salienta Liberali (2008).

Um bom caminho para o sucesso da ação do descrever pode ser a tentativa de responder as questões relacionadas a essa ação proposta no “Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa”, páginas 29, 31, 32 e 33 desta pesquisa.

Primeiro momento: versão 1 do descrever em 22/02/2011.

3.1 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS E RESUMIDAS - VERSÃO 1

Como apoio para análise das versões do descrever, trabalharemos com as categorias de análises: expressões avaliativas, expressões resumidas, distribuição de vozes e transcrição de falas que pertencem à Capacidade Linguística Discursiva, do quadro “Reflexão e Capacidade de Linguagem” adaptado de Liberali (2004, p.110) e reproduzido de Liberali (2008, p.86). E tem como objetivo mostrar até que ponto a primeira versão do descrever atende os conceitos propostos por Liberali (2008), além de evidenciar como o uso de expressões avaliativas e resumidas podem não contribuir para o sucesso da ação do descrever.

As categorias mencionadas serão apresentadas e discutidas a seguir.

3.1.1 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS

O Quadro 6 mostra as expressões avaliativas contidas na primeira versão do descrever e tem como objetivo mostrar até que ponto elas podem inviabilizar a ação de descrever.

Quadro 6 = EXPRESSÕES AVALIATIVAS - VERSÃO 1

DESCREVER Versão 1 – 22/02/2011

A maioria dos alunos estava em pé e **conversando**.

Os alunos ainda **conversando** e alguns **ainda** de pé **brincando**.

Alguns alunos copiaram e outros **permaneceram** **brincando**.

Por favor, vamos sentar e fazer a atividade.

Os alunos **mantiveram** o comportamento.

Mediante a postura da classe.

Olhou para os alunos **ainda** em pé **brincando**.

Ótimo! Vocês não querem ter aula de Inglês? Perfeito! (frases ditas aos gritos)

Legenda: Verde = Verbos no gerúndio

Azul = Verbos de estado

Cinza = Advérbio de tempo

Das oito expressões avaliativas no quadro “**Descrever Versão 1, Expressões Avaliativas**” sete delas avaliam de forma explícita a preocupação por parte da professora com o comportamento da classe — tido como “inadequado” pela mesma —; ficando evidenciado na utilização dos verbos no gerúndio *conversando* e *brincando*. O verbo *brincando* aparece três vezes e o verbo *conversando* duas vezes, ou seja, a professora demonstra demasiado incomodo com as brincadeiras e conversas da turma. Os verbos *permaneceram* / *mantiveram* e a repetição do advérbio de tempo *ainda* também reflete o desconforto da docente, além de indicar a permanência da postura turma.

A última expressão avaliativa, que está sublinhada, Ótimo! Vocês não querem ter aula de inglês? Perfeito! (frases ditas aos gritos) confirma a indignação da professora e está repleta de julgamentos; pois nela está explícita a afirmação de que os alunos não querem ter aula de inglês segundo a professora; interpretando que as brincadeiras e conversas dos alunos soam como desinteresse da turma.

Podemos inferir que o conceito de ausência de expressões avaliativas apontado por Liberali (2008) não foi atendido na primeira versão e não contribui para a eficiência da ação do descrever, além de mostra o julgamento explícito por parte da professora preocupada com a organização da classe e comportamento dos alunos; o que pode nos remeter a uma postura tradicionalista e comportamentalista onde o professor é foco e detentor do saber, e que espera uma classe com alunos sentados em silêncio onde só o professor fala, sem considerar o espaço de construção de conhecimento.

3.1.2 - EXPRESSÕES RESUMIDAS

O Quadro 7 contém as expressões resumidas do descrever - versão 1 e tem como objetivo identificar como as expressões resumidas não auxiliam na visualização eventos ocorridos em sala como bem aponta Liberali (2008).

Quadro 7 = EXPRESSÕES RESUMIDAS - VERSÃO 1

DESCREVER - Versão 1 — 22/02/2011
A professora iniciou a aula lembrando alguns conteúdos da série anterior , como: cores, frutas, dias da semana, números e etc. (...) em inglês e pediu que os alunos copiassem e explicou que as frases seriam utilizadas durante as aulas. A professora solicitou que os alunos lessem e repetissem as sentenças já traduzidas por ela.

Legenda: Amarelo = Expressões resumidas

Nota-se, no Quadro 7, a primeira expressão resumida **iniciou a aula lembrando alguns conteúdos**, em que a professora informa quais serão os conteúdos abordados naquela aula. Porém, a professora não responde a questão do descrever “*Como trabalhou com o livro?*” Liberali (2008, p.55), o que também remete às intervenções feitas pela professora que solicitou a tarefa, durante as reconstruções “*Como o conteúdo foi trabalhado?*” (professora Alzira, 2011).

De acordo com Liberali (2004, a e b), o foco do descrever está na visualização das ações; se a descrição está repleta de expressões resumidas e avaliativas, não há como perceber os eventos, interações e abordagem do conteúdo entre outros detalhes, ou seja, estas expressões avaliativas e resumidas inviabilizam a elaboração do descrever e impossibilitam a visualização da aula.

Para a segunda e terceira sentenças “*explicou que as frases seriam utilizadas durante as aulas*” e “*repetissem as sentenças já traduzidas por ela*” cabem as perguntas da ação do descrever: “*Quais sentenças?*” “*Quais frases?*”, intervenções feitas pela professora da disciplina “Reflexão na/sobre a Ação” durante as correções da tarefa solicitada pela mesma, que contribuíram para a reconstrução da primeira versão do descrever, conseqüentemente gerando a segunda versão. Os questionamentos propostos têm o papel de proporcionar a visualização dos eventos ocorridos durante aula com maiores detalhes.

Liberali (2008, p.46), afirma que geralmente ao falarmos de sala de aula, fazemos descrições que indicam nossas impressões sobre as ações ocorridas durante a aula, porém não contribuem para uma percepção de fatos e ações vivenciadas. Tais considerações apontam para o conteúdo dos Quadros 6 e 7, pois, são expressões resumidas e avaliativas que ocorrem com frequência e que efetivamente não promovem uma maior percepção das ocorrências.

Na sequência apresentamos os verbos materiais que foram usados na primeira versão.

3.2 - VERBOS MATERIAIS OU VERBAIS

O Quadro 8, a seguir, compõe os verbos utilizados na primeira versão do descrever e mostra um dos subitens de capacidade linguístico-discursiva apontado por Liberali (2008), que visam a eficiência do descrever, ou seja, a presença dos verbos materiais ou verbais tem o papel de promover uma melhor visualização das ações ocorridas em sala de aula.

Quadro 8 = VERBOS MATERIAIS OU VERBAIS

V E R B O S					
MATERIAIS OU VERBAIS (AÇÕES FÍSICAS NO PASSADO)	PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO IMPERFEITO	FUTURO DO PRETÉRITO	IMPERATIVO	GERÚNDIO
analisou	abriram	copiassem	seriam	abram	andando
circulou	começaram	lessem		copiem	brincando
começou	copiaram	repetissem			conversando
continuou	mantiveram				copiando
cumprimentou	permaneceram				relembrando
entrou	responderam				
explicou					
ficou					
foi					
iniciou					
observou					
olhou					
pediu					
pegou					
percebeu					
questionou					
recolheu					
solicitou					
tocou					

Dos dezenove verbos materiais que indicam ações físicas no pretérito, retirados da primeira versão do descrever e que aparecem na segunda e terceira versão, dezesseis deles estão ligados às ações que foram realizadas pela professora. A sequência dos verbos materiais: *observou, olhou, percebeu, pegou, solicitou*, ilustra a ação da professora observando a classe e o momento da tomada de decisão pela mesma, quando solicita que os alunos copiem os textos do livro de geografia, na tentativa de colocar a classe em ordem.

O uso dos verbos no imperativo: *abram* e *copiem*, também está relacionado a essa ação sem uma devida reflexão “na” e “sobre a” ação conforme Schön (2000). Podemos inferir que se houvesse uma reflexão mais apurada sem a incidência de questões emocionais durante a ação, a intervenção da professora poderia ter sido outra.

Liberali (2008) expõe que o uso de verbos materiais ou verbais e o tempo dos mesmos, no passado, é uma capacidade linguístico-discursiva importante para a percepção das ações em sala de aula e que contribuem para o sucesso do descrever. Há dezenove verbos materiais ou verbais que indicam ações no passado, além de seis no pretérito perfeito e três no imperfeito, de acordo com o quadro; considera-se um dado positivo, pois a professora ao descrever a aula utilizou uma das capacidades linguístico-discursiva elencada por Liberali (2008, p. 86).

Conforme o Quadro 8, acima, temos cinco verbos no gerúndio, sendo que três deles são usados para mostrar o comportamento dos alunos durante a aula: *andando*, *conversando*, *brincando*, demonstrando também o incomodo que a situação provocava na professora com essas atitudes.

O uso do verbo “seriam”, no futuro do pretérito, indica que a professora usaria as frases naquela mesma aula e muito provavelmente nas posteriores, as quais não constam da primeira versão. Vale ressaltar que tais sentenças aparecem nas versões posteriores do descrever, caracterizando uma deficiência na primeira versão da ação do mesmo.

Com bases nos dados expostos até aqui é possível considerar que as discussões feitas a partir dos resultados apontados, são a materialização do caminho de reconstruções e reflexões percorrido pela professora pesquisadora durante as reconstruções da ação do descrever.

Lembrando que as reconstruções só foram concretizadas, por meio das intervenções feitas pela professora que solicitou a tarefa (professora Alzira, 2011) e a partir das reflexões da professora em foco; o que mostra o papel da ação do descrever de uma aula de língua inglesa conduzindo a reflexão crítica, de uma professora da rede pública de ensino.

Em outras palavras, a professora passa a desenvolver seu poder emancipatório, refletindo sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (objeto). Essa questão é discutida por Liberali (2008, p.45), resumindo e complementando esse momento da análise.

Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre as ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver o poder emancipatório. Liberali (2008, p.45).

Percebemos que as intervenções feitas pela professora da disciplina “Reflexão na/sobre a ação” e também o amadurecimento da professora durante os processos de reconstruções da ação do descrever em relação à tarefa proposta, contribui para a visualização da teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), segundo Vygotsky (1934) apud Liberali (2008).

Embora o foco do autor esteja vinculado a crianças, é possível também atribuir a adultos, conforme Liberali (2008), visto que ao fazer os questionamentos sobre a ação do descrever, a professora, por mais experiente, acabava por criar um espaço de conflito para reflexão sobre os eventos ocorridos na aula descrita e que pudesse posteriormente reconstruir a tarefa sozinha.

A imagem de Buchanan (2006) ilustra o conceito de ZPD, vide Capítulo 1 - Fundamentação Teórica.

Expomos em seguida as análises e discussões das expressões avaliativas e resumidas da segunda e terceira versões da ação do descrever.

Segundo momento: versão 2 do descrever em 08/03/2011

3.3 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS E RESUMIDAS - VERSÃO 2

As expressões avaliativas e resumidas da versão 2, servem de apoio para esta análise e objetiva a comparação com a versão anterior, além de identificar se essa versão atende ou não alguns dos conceitos apontados no Quadro 3 Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem e os conceitos de elaboração sobre a ação do descrever apontados por Liberali (2008).

3.3.1 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS

O Quadro 9 mostra as expressões avaliativas da segunda versão do descrever.

Quadro 9 = EXPRESSÕES AVALIATIVAS - VERSÃO 2

DESCREVER - Versão 2 — 08/03/2011
A maioria dos alunos estava em pé e conversando . Os alunos ainda conversando e alguns ainda de pé brincando . Alguns alunos copiaram e outros permaneceram brincando . Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio! Os alunos mantiveram o comportamento. Mediante a postura da classe. (...) observava os alunos ainda em pé brincando (...) <u>Ótimo! Vocês não querem ter aula de Inglês? Perfeito! (frases ditas aos gritos)</u>

É possível notar que as expressões avaliativas são as mesmas da primeira versão e a quantidade é igual, fazendo um total de oito.

A professora ao reconstruir a segunda versão do descrever, não atende a um dos conceitos propostos por Liberali (2008) que é a ausência de expressões avaliativas.

A única diferença em relação ao quadro anterior é que a professora substitui duas expressões avaliativas por outras semelhantes, na primeira versão havia a seguinte expressão avaliativa:

Olhou para os alunos ainda em pé brincando, na segunda versão essa mesma expressão é substituída por (...) observava os alunos ainda em pé brincando (...) o mesmo acontece na troca de Por favor, vamos sentar e fazer a atividade. por Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!

Portanto, quanto às expressões avaliativas, podemos concluir que não houve nenhuma mudança considerável em relação a primeira versão, isso mostra que embora a professora tivesse reconstruído a ação do descrever, ela ainda permanece “presa” às avaliações e julgamentos.

3.3.2 - EXPRESSÕES RESUMIDAS

O Quadro 10 mostra a expressão resumida da segunda versão da ação do descrever, objetivando comparações com o Quadro 9.

Quadro 10 = EXPRESSÕES RESUMIDAS - VERSÃO 2

DESCREVER - Versão 2 — 08/03/2011

A professora **iniciou a aula relembrando alguns conteúdos da série anterior**, como: cores, frutas, dias da semana, números e etc.

Observa-se que há apenas uma expressão resumida na segunda versão do descrever e podemos considerar que houve um avanço em relação a versão anterior, pois como bem aponta Liberali (2008) não devemos usar expressões resumidas ao descrevermos os eventos realizados em sala, ou seja, a professora atende parcialmente os conceitos defendidos por Liberali (2008).

Nos trechos:

*(...) em inglês e pediu que os alunos copiassem e **explicou que as frases seriam utilizadas durante as aulas.***

*A professora solicitou que os alunos lessem e **repetissem as sentenças já traduzidas por ela.***

É importante ressaltar que embora esses trechos apareçam na segunda versão da reconstrução do descrever, essas frases não são mais consideradas como expressões resumidas, pois a professora ao reconstruir complementa as frases o que pode ser confirmado no trecho abaixo, retirado da segunda versão.

*(...) a professora, que em seguida escreveu na lousa algumas sentenças no idioma Inglês (“How can I say _ _ _ _ in English!”, “Can you repeat, please?”, “May I go to the toilet?”, etc.), e pediu que os alunos copiassem e explicou que as frases seriam utilizadas durante as aulas (...)*A professora solicitou aos alunos que lessem e repetissem as sentenças já traduzidas por ela.

Podemos observar que as frases deixam de ser expressões resumidas e fazem sentido neste contexto, pois nesta segunda versão aparecem quais foram as sentenças propostas pela professora, o que não aconteceu na primeira versão.

Isso mostra que a professora, ao reconstruir a segunda versão, compreende a necessidade da riqueza de detalhes que auxilia na visualização das ações ocorridas, conforme Liberali (2008). O que se constitui em um dado positivo, pois, nos mostra uma boa melhora no texto da ação do descrever na segunda versão.

Em suma, podemos inferir que o Quadro 10 se destaca pela sua pequena quantidade de expressões resumidas — apenas uma —, se compararmos com o Quadro 7, onde há três expressões resumidas, e assim considerarmos como um avanço nas reconstruções da ação do descrever.

A seguir descrevemos e analisamos as expressões avaliativas e resumidas da terceira versão.

Terceiro momento: versão 3 do descrever em 22/03/2011

3.4 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS E RESUMIDAS - VERSÃO 3

Apresentamos as expressões avaliativas e resumidas da terceira e última versão da ação do descrever, lembrando que seu conteúdo não difere dos Quadros 9 e 10, discutidos anteriormente.

3.4.1 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS

O Quadro 11 abaixo contem as expressões avaliativas da terceira versão, embora seja semelhante ao Quadro 9, foi reproduzido novamente por questões didáticas.

Quadro 11 = EXPRESSÕES AVALIATIVAS - VERSÃO 3

DESCREVER - Versão 3 - 22/03/2011

A maioria dos alunos estava em pé e **conversando**.

Os alunos ainda **conversando** e alguns **ainda** de pé **brincando**.

Alguns alunos copiaram e outros **permaneceram** **brincando**.

Pessoal, vamos **sentar** e fazer silêncio!

Os alunos **mantiveram** o comportamento.

Mediante a postura da classe.

(...) **observava** os alunos ainda em pé **brincando** (...)

Ótimo! Vocês não querem ter aula de Inglês? Perfeito! (frases ditas aos gritos)

O Quadro 11 é exatamente igual ao Quadro 9, pois as mesmas expressões avaliativas que aparecem na terceira versão são semelhantes ao do Quadro 9, analisado anteriormente.

Podemos inferir que nessa terceira versão não são atendidos os conceitos expostos por Liberali (2008), ou seja, a professora ao reconstruir a ação do descrever continuou avaliando a classe e julgando o comportamento da turma, tido por ela como inadequado, o que mostra uma preocupação em transmitir conhecimento, controlar e vigiar os alunos.

3.4.2 - EXPRESSÕES RESUMIDAS

A expressão resumida da terceira versão compõe o Quadro 12 e que é a mesma que foi apresentada no Quadro 10.

Quadro 12 = EXPRESSÕES RESUMIDAS – VERSÃO 3

DESCREVER - Versão 3 – 22/03/2011

A professora **iniciou a aula relembrando alguns conteúdos da série anterior, como: cores, frutas, dias da semana, números e etc.**

Embora se mantenha o número de expressões avaliativas nas três versões da ação do descrever, o número de expressões resumidas, reduz sensivelmente de três para uma.

Percebemos que a reconstrução da ação do descrever auxiliou a professora na compreensão de que o uso de expressões resumidas não contribui para a visualização dos eventos ocorridos na sala de aula, conforme Liberali (2008).

O Quadro 13 resume e organiza a quantidade de expressões avaliativas e resumidas presentes nas três versões da ação do descrever e mostra que o número de expressões avaliativas se repete nas três versões e as expressões resumidas diminuem na segunda versão.

Quadro 13 - EXPRESSÕES AVALIATIVAS E RESUMIDAS NAS TRÊS VERSÕES DO DESCREVER.

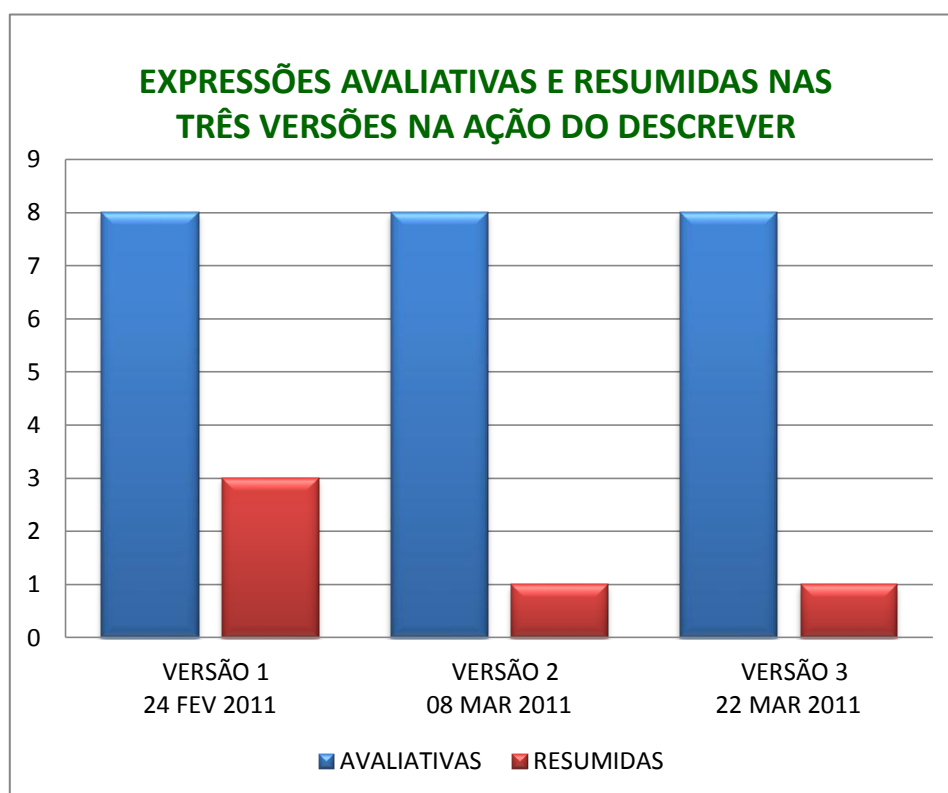
VERSÃO	DATA	AVALIATIVAS	RESUMIDAS
1ª	24 FEV 2011	8	3
2ª	08 MAR 2011	8	1
3ª	22 MAR 2011	8	1

O Gráfico 1 ilustra melhor a queda no número de expressões resumidas, isso mostra o aperfeiçoamento do texto do descrever ao longo das reconstruções da ação do descrever, e indica que “**P**” entende a necessidade da ausência de expressões resumidas na elaboração do texto. Nota: **P** = professora

Portanto, “**P**” ao reconstruir a ação do descrever não atendeu ao conceito de evitar expressões avaliativas apontadas por Liberali (2008), pois, conforme mostra o Gráfico 1, há uma constância no número de expressões avaliativas, o que não contribui para o desenvolvimento da ação do descrever. Quanto às expressões resumidas, “**P**” entende a importância de ausência das mesmas,

embora ainda exista uma expressão resumida na segunda e terceira versão, podemos inferir que “P” atende em partes o conceito de ausência de expressões resumidas, defendido por Liberali (2008).

Gráfico 1 = DADOS DAS EXPRESSÕES NAS TRÊS VERSÕES NA AÇÃO DO DESCREVER



Adiante analisamos as distribuições de vozes nas versões da ação do descrever.

3.5 - DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NAS TRÊS VERSÕES DO DESCREVER

Descrevemos e analisamos a distribuição de vozes presentes nas três versões do descrever, ancoradas nas capacidades linguístico-discursivas elencadas por Liberali (2008). O propósito é mostrar as interações durante a aula, além de compreender o papel do descrever de uma aula de língua inglesa como instrumento que pode conduzir a reflexão crítica e saber se houve ou não evolução nas reconstruções das versões do descrever.

3.5.1 - DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NA AÇÃO DO DESCRIVER - VERSÃO 1 (24/02/2011)

O quadro a seguir apresenta a distribuição de vozes e as transcrições de falas da primeira versão do descrever, lembrando que estas são as categorias de análises relacionadas à capacidade linguístico-discursiva, proposto no Quadro 3, “Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem”, de Liberali (2008, p.86) e que tem por objetivo auxiliar na reflexão de como ocorreram essas interações durante a aula.

Quadro14 = DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NA AÇÃO DO DESCRIVER - VERSÃO 1 (24/02/2011).

DESCREVER - VERSÃO 1	
P	Good morning! How are you?
A	Fala a nossa língua, professora!
P	Can you sit down, please! (gesticulando)
P	Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!
P	Vocês se lembram de como podemos dizer os dias da semana em Inglês?
A	A gente não sabe nada de Inglês!
P	Pessoal, por favor, vamos sentar e fazer a atividade.
P	Ótimo! Vocês não querem ter aula de inglês? Perfeito!
P	Abram a o livro de geografia na página 90 e copiem o texto até a página 94.

Legenda: **P** = professora **A** = aluno(s)

No Quadro 14 podemos visualmente notar como aconteceu a distribuição de vozes.

Um dos itens apontado no Quadro 3, “Reflexão Crítica e Capacidade de Linguagem”, Liberali (2008, p.86), são considerados Mecanismos Enunciativos, permitindo uma melhor visualização da distribuição de vozes e transcrições de falas como podemos visualizar nesse Quadro 14, onde encontramos nove enunciados ou vozes; sendo sete produzidos pela professora e dois pela turma.

Podemos inferir que há um predomínio de “P” sobre “A”, ou seja, o espaço de participação do interlocutor “P” é maior do que “A”, se considerarmos a quantidade de vezes em que há vozes dos alunos.

As considerações feitas por Kerbrat-Orecchioni (2006), ver capítulo 1 Fundamentação Teórica sobre alternância de turnos, podem auxiliar na compreensão de como se deu a alternância de falas dos interlocutores.

De acordo com a autora o princípio de alternância considera que para a existência de um diálogo há a necessidade da presença de ao menos dois interlocutores que falem “alternadamente”.

Retomando a análise do Quadro 14 Distribuição de vozes na ação do descrever - versão 1”, podemos inferir que a situação de comunicação descrita atende ao conceito de diálogo, pois temos a presença de mais de um interlocutor, visto que se trata de uma sala de aula com vários alunos.

Considerando o sistema de direitos e deveres segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.44) é, possível concluir que há uma violação do mesmo tanto da parte de “P” quanto de “A”. Podemos colocar a professora no papel de “falante de turno” e os alunos como “sucessores”.

Segundo a autora, o direito de manter a fala por certo tempo e posteriormente cedê-la é responsabilidade do “falante de turno”, no caso a professora.

Porém, isso não ocorreu devido ao que Kerbrat-Orecchioni (2006, p.49) classifica de “falhas” dos sistemas de turnos, mais especificamente de interrupção voluntária que acontece quando o “falante de turno” é interrompido. Contudo, podemos perceber qual é a visão de ensino-aprendizagem tanto da professora como dos alunos na interação em sala de aula.

Os conceitos abordados anteriormente podem revelar qual a visão de ensino-aprendizagem de “P”, se considerarmos a sua preocupação demasiada em organizar a sala, esperar que os alunos fiquem sentados e em silêncio e a forma autoritária de imposição da cópia de textos; essas ações de “P” podem apontar para um professor de perfil comportamentalista.

É interessante notar no Quadro 14 a alternância de idiomas de “P” que ao chamar a atenção dos alunos fala em português, ou seja, “P” enfatiza seu desejo de deixar claro para “A” que estes devem sentar e fazer silêncio.

As práticas docentes de “P” podem revelar um professor de paradigmas comportamentalista que assume o papel de transmissor do conhecimento.

O conceito de transmissão de conhecimento faz parte da teoria de ensino-aprendizagem behaviorista — adaptado de Liberali (1999) —, que traz conceitos sobre visões do professor, do aluno, entre outros.

O excesso de falas de “P” revela a visão que este tem com relação ao papel do aluno em sala de aula, ou seja, “P” entende que “A” deve assumir o papel de: “Aprender ouvindo e escrevendo (copiando)”.

Vale ressaltar que a cópia imposta pela professora não pertencia ao material da disciplina LEM (Língua Estrangeira Moderna). Os livros eram referentes à disciplina de Geografia que foram distribuídos antes da aula de Inglês, ou seja, todos estavam de posse dos livros e deveriam fazer a cópia pedida pela professora.

O trecho abaixo, retirado da primeira versão da ação do descrever, mostra essa informação.

“Em cima da mesa estavam alguns livros de Geografia que foram distribuídos para os alunos recentemente, uma lousa e uma lixeira perto da porta, as janelas localizam-se à direita.”

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.49), *“Interromper o outro é lhe “cortar” a palavra, é, portanto, lesar seu “território” e ameaçar sua “face””*.

Essa citação nos remete à situação de comunicação do Quadro 14 - Distribuição de Vozes na Ação do Descrever - Versão 1, pois retrata como a professora se sentiu quando foi interrompida pelo aluno com o enunciado: *Fala a nossa língua, professora!*

Vale ressaltar que “A” tem o papel de “sucessor” e este deve ouvir enquanto o outro falar, o que é aparentemente desrespeitado por “A”, isso fica explícito na fala de “P”: *Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!* Suscita a existência de ruídos na comunicação e superposição de falas (*overlap*).

Kerbrat-Orecchioni (2006, p.50), pontua que o fenômeno de superposição de falas é comum nas comunicações e conversações do cotidiano e se dá quando há fala simultânea de três ou mais interlocutores, é fato que tal fenômeno ocorre frequentemente durante as aulas, onde há um número considerável de interlocutores.

O que pode ser considerado plausível, visto que a aula deve ser um espaço de construção do conhecimento, implicando em participação ativa tanto do professor quanto do aluno, desde que essas interações sejam pertinentes ao propósito da aula.

Podemos considerar que os dois últimos enunciados de “P”, nessa primeira versão da ação do descrever (ver abaixo) e que aparecem, também, nas outras duas versões, são os mais polêmicos:

Ótimo! Vocês não querem ter aula de inglês? Perfeito! (frases ditas aos gritos).

Abram a o livro de geografia na página 90 e copiem o texto até a página 94.

O primeiro transparece a perda de paciência e indignação de “P”, além da presença de julgamento de valor, na assertiva de que alunos não querem ter aula de Inglês.

Ressaltando que a fala foi produzida os gritos, é possível traçarmos um paralelo com o que é apontado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.45) em relação ao princípio da alternância no momento da conversação, uma única pessoa fala por vez.

A autora afirma que há duas formas de negociação durante a alternância: a negociação explícita e a negociação implícita, esses conceitos são explicados no Capítulo 1 - Fundamentação Teórica para análise.

As considerações apontadas por Kerbrat-Orecchioni (2006) nos auxiliam na compreensão da postura de “P” na tentativa de retomar o turno por meio de uma negociação implícita. Além de transparecer a visão de ensino-

aprendizagem de “P” considerando o aluno como passivo que não participa das decisões.

Em suma, o Quadro 14, da versão 1 do descrever, ilustra alguns dos eventos ocorridos durante a aula, e a interação entre “P” e “A” no momento da conversação e, como foi possível notar, há uma supremacia de “P” em relação a “A”, isto é, não há alternância de turnos igualitária durante a comunicação.

Quanto às transcrições de falas, podemos concluir que o Quadro 14 é composto por uma quantidade pequena, e é um dos mecanismos de capacidade linguístico-discursiva apontada por Liberali (2008, p.86) que contribuem para a visualização dos eventos ocorridos.

Porém, com apenas nove transcrições de falas é inviável a visualização dos eventos, ou seja, a primeira versão do descrever não atende ao conceito de presença de transcrições de diálogos defendidos por Liberali (2008), o que culminou para a reconstrução da ação do descrever gerando a segunda versão analisada a seguir.

3.5.2 - DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NA AÇÃO DO DESCREVER - VERSÃO 2

O quadro15 expõe a distribuição de vozes / transcrição de falas ancorados nos mesmos princípios do quadro anterior, a diferença é que são oriundos da versão dois do descrever e têm como objetivo a reflexão de seu conteúdo e comparação com o quadro discutido anteriormente.

Quadro 15 – DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NA AÇÃO DO DESCREVER - VERSÃO 2 (08/03/2011).

DESCREVER - VERSÃO 2	
P	Good morning! How are you?
A	Fala a nossa língua, professora!
P	Can you sit down, please! (gesticulando)
P	Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!
P	Como podemos falar “preto” em Inglês?
A	Black, professora!
P	Muito bem!

P	Vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson que tem duas cores?
A	Black or White! (grita um aluno)
P	Very good!
P	E agora vamos copiar o vocabulário de cores!
P	Repeat with me: Black!
A	Black!
A	A gente não sabe nada de Inglês!
P	Nós estamos aqui para aprender!
P	Pessoal, por favor, vamos sentar e fazer as atividades!
P	Ótimo! Vocês não querem ter aula de inglês? Perfeito!
P	Abram a o livro de geografia na página 90 e copiem o texto até a página 94.

A partir da reconstrução da primeira versão do descrever, temos como resultado o conteúdo do quadro acima no qual nota-se um aumento na produção de enunciados, transcrição de falas e mudança na distribuição de vozes, ou seja, uma maior participação do interlocutor “**A**” em relação ao quadro anterior, contendo dezoito enunciados ou vozes sendo que treze são produzidos por “**P**” e cinco por “**A**”.

Liberali (2008) apresenta a transcrição de falas como um fator contribuinte para a eficácia do descrever. Portanto, podemos compreender que houve um avanço positivo da segunda versão em relação à primeira, comparando os Quadros 14 e 15 aqui expostos.

Percebe-se, no Quadro 15, uma sensível participação de “**A**”, embora haja ainda uma monopolização dos turnos por parte de “**P**”, porém, nem sempre a alternância de turnos se dá de forma fácil e harmoniosa como bem aponta Kerbrat-Orecchioni (2006, p.48).

No diálogo constante no Quadro 15 da segunda versão na ação do descrever, é possível notar uma interação entre “**P**” e “**A**” e a maneira como a professora conduziu a aula.

Considerando que a atividade dialogal tem como base o princípio da alternância, que pesquisadores em análises resumiram pela fórmula *ababab*,

como afirma Kerbrat-Orecchioni (2006, p.44), leva-nos à compreensão de que numa conversação os interlocutores ocupam espaços diferentes de forma que sempre um fala e o outro responde, o que quase acontece no diálogo. Porém, é fato que os interlocutores aparentemente se entendem e respeitam o princípio de alternância nesse trecho.

Há duas situações conjugadas numa mesma frase como podemos verificar quando “P” pergunta para a classe como se pode falar “preto” em Inglês.

Uma primeira situação é a de querer informar aos alunos que a aula já havia começado e que “P” esperava de “A” o conhecimento sobre alguns vocábulos do idioma Inglês.

A segunda situação, nessa mesma frase, foi quanto à maneira de como a professora conduziu a aula, sendo possível notar uma tentativa de resgatar o conhecimento prévio dos alunos quando propõe as questões: *Como podemos falar “preto” em Inglês? Vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson que tem duas cores?*

P: *Como podemos falar “preto” em Inglês?*

A: *Black, professora!*

P: *Muito bem!*

P: *Vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson que tem duas cores?*

A: *Black or White! (grita um aluno).*

P: *Very good!*

Vale ressaltar que não seria possível tal inferência se não houvesse a transcrição de falas na segunda versão do descrever, como evidencia Liberali (2008) quanto à necessidade de mecanismos enunciativos na descrição da aula.

Podemos observar a participação de um dos alunos de forma pertinente contribuindo para o espaço de construção do conhecimento da classe em geral quando acionou seu conhecimento de mundo.

Partindo para a análise da segunda parte do diálogo, exposto no quadro anterior, percebe-se uma ausência de sequência na atividade didática proposta quando a professora pede para os alunos copiarem o vocabulário de cores.

P: *E agora vamos copiar o vocabulário de cores!*

P: *Repeat with me: Black!*

A: *Black!*

A: *A gente não sabe nada de Inglês!*

P: *Nós estamos aqui para aprender!*

Fica evidenciado que o simples fato de solicitar aos alunos que copiassem as palavras para posterior repetição não vai ao encontro de uma proposta esperada quando se trabalha com vocabulário.

Neste caso, normalmente solicita-se aos alunos listarem palavras; selecionarem vocábulos por categorias previamente especificadas; associação de imagens a itens lexicais, entre outras tarefas; como também trabalhar todas essas atividades em conjunto, levando a compreender que os objetivos propostos por “**P**” não foram explicitados no decorrer da aula. “**P**” não deixa claro para “**A**” o que pretendia com aquela atividade, o que pode ser uma explicação do porquê a aula se desenrolou da maneira que foi descrita.

No trecho a seguir, nota-se a presença explícita do método áudio lingual de ensino-aprendizagem de inglês (típica das abordagens tradicionalistas).

Esse método propõe tornar os alunos capazes de usar a língua alvo de maneira comunicativa levando-os a aprendê-la automaticamente, de forma a criar novos hábitos na língua estudada e superando os antigos hábitos de sua língua nativa por meio de repetição e memorização característicos desse método.

P: *Repeat with me: Black!*

A: *Black.*

Muito provavelmente “**P**” não era consciente das ações informadas propostas por Liberali (2008) que constituem como sendo uma das ações que

conduzem à reflexão crítica (informar), como também a necessidade do entrelaçamento da teoria e da prática.

Na última parte do diálogo, a assertiva de “A” ao dizer “*A gente não sabe nada de Inglês!*” leva “P” a tentar conscientizá-los e a incentivá-los a participarem da aula, pois embora não “saibam” Inglês eles estão no lugar onde se espera que aprendam o idioma; como fica explícito na sequência do discurso de “P”: “*Nós estamos aqui para aprender!*”.

A *A gente não sabe nada de Inglês!*

P *Nós estamos aqui para aprender!*

P *Pessoal, por favor, vamos sentar e fazer as atividades!*

P *Ótimo! Vocês não querem ter aula de Inglês? Perfeito!*

P *Abram o livro de geografia na página 90 e copiem o texto até a página 94.*

Neste trecho do diálogo fica evidenciado, por meio do uso da primeira pessoa do plural do pronome pessoal do caso reto — nós —, que “P” modaliza seu discurso com intuito de se aproximar dos alunos:

Nós estamos aqui para aprender!

O trecho:

Pessoal, por favor, vamos sentar e fazer as atividades!

É o terceiro pedido de “P” na tentativa de colocar a classe em ordem e chamar a atenção dos alunos a fim de cessarem as conversas periféricas e realizarem o que estava sendo proposto por “P”.

Os dois últimos enunciados mostram a indignação pela indisciplina e o limite da paciência que fora ultrapassado pela classe segundo “P”, que não aceita o comportamento dos alunos, entendido, por ela, como incorreto e tido como enfrentamento.

Ótimo! Vocês não querem ter aula de Inglês? Perfeito!

Abram o livro de geografia na página 90 e copiem o texto até a página

94.

A maneira encontrada por “P”, com o objetivo de se impor perante a classe, foi puni-los com a obrigatoriedade de copiarem alguns textos do livro de geografia o que garantiria que as conversas paralelas cessassem e cada um voltasse aos seus devidos lugares.

Na íntegra das descrições há um trecho (vide Anexo II) em que a professora relata que havia livros de geografia em cima de sua mesa e que sobraram da distribuição feita na aula anterior.

O trecho a seguir, retirado da primeira versão do descrever e que aparece nas duas versões posteriores, mostra essa informação.

A sala de aula possui a metragem de 9,00 x 6,00 m, com 45 cadeiras e carteiras (que estão distribuídas em cinco fileiras), uma mesa e cadeira para professor, uma lousa e uma lixeira perto da porta. Em cima da mesa estavam alguns livros de geografia, que foram distribuídos para os alunos recentemente. As janelas localizam-se à direita da sala.

Os alunos não poderiam alegar ausência do livro, pois todos haviam recebido o mesmo na aula anterior, obrigando-os assim a fazerem a cópia imposta por “P”. Importante salientar que a aula descrita foi a primeira aula de Inglês do ano e que se confirma na data que consta na primeira versão do descrever: 24/02/11.

Este descrever pode ser considerado uma reflexão sobre a ação como aponta Schön (2000), ou seja, depois de realizadas as ações refletimos sobre elas.

A seguir apresentamos a análise da distribuição de vozes da terceira e última ação do descrever.

3.5.3 - DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NA AÇÃO DO DESCREVER - VERSÃO 3 (22/03/11)

O quadro com a distribuição de vozes da terceira versão do descrever não difere muito do anterior exceto pela presença de um enunciado a mais, o último que compõe o quadro.

Quadro 16 = DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NA AÇÃO DO DESCRIVER - VERSÃO 3 (22/03/2011).

DESCRIVER - VERSÃO 3	
P	Good morning! How are you?
A	Fala a nossa língua, professora!
P	Can you sit down, please! (gesticulando)
P	Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!
P	Como podemos falar “preto” em Inglês?
A	Black, professora!
P	Muito bem!
P	Vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson que tem duas cores?
A	Black or White! (grita um aluno)
P	Very good!
P	E agora vamos copiar o vocabulário de cores!
P	Repeat with me: Black!
A	Black!
A	A gente não sabe nada de Inglês!
P	Nós estamos aqui para aprender!
P	Pessoal, por favor, vamos sentar e fazer as atividades!
P	Ótimo! Vocês não querem ter aula de inglês? Perfeito!
P	Abram a o livro de geografia na página 90 e copiem o texto até a página 94.
P	Na próxima aula irei olhar todos os cadernos.

Percebe-se que o Quadro 15 é composto por dezenove transcrições de falas, uma a mais em comparação ao Quadro 14 analisado anteriormente. Como os enunciados que compõem o Quadro 15 foi alvo das análises no Quadro 14, resta-nos apenas discutir o último enunciado que é o que difere esse quadro do anterior.

No último enunciado de “**P**”:

Na próxima aula irei olhar todos os cadernos.

Nota-se a preocupação demasiada de “P” em relação a cópia imposta por ela, cujo objetivo era se impor perante a turma, punir a classe pelo comportamento considerado “inadequado”, acabar com a suposta “bagunça” e, conseqüentemente, fazer com que a classe fizesse silêncio.

As descrições e discussões anteriores em relação à distribuição de vozes nas três versões da ação do descrever mostram mudanças significativas na elaboração do texto da ação do descrever. Principalmente se compararmos a primeira versão com a segunda, em relação ao aumento de transcrições de falas, pois, na primeira versão havia um total de nove transcrições de falas e na segunda versão esse número sobe para dezoito, ou seja, o número dobra de uma versão para outra.

Isso mostra que as reconstruções da ação do descrever podem desenvolver o papel de instrumento de condução à reflexão crítica.

Vale lembrar que, a presença das transcrições de falas na ação do descrever é considerado um fator importante para o desenvolvimento eficaz dessa ação, segundo Liberali (2008), e, por isso, são abordadas aqui no capítulo de análise.

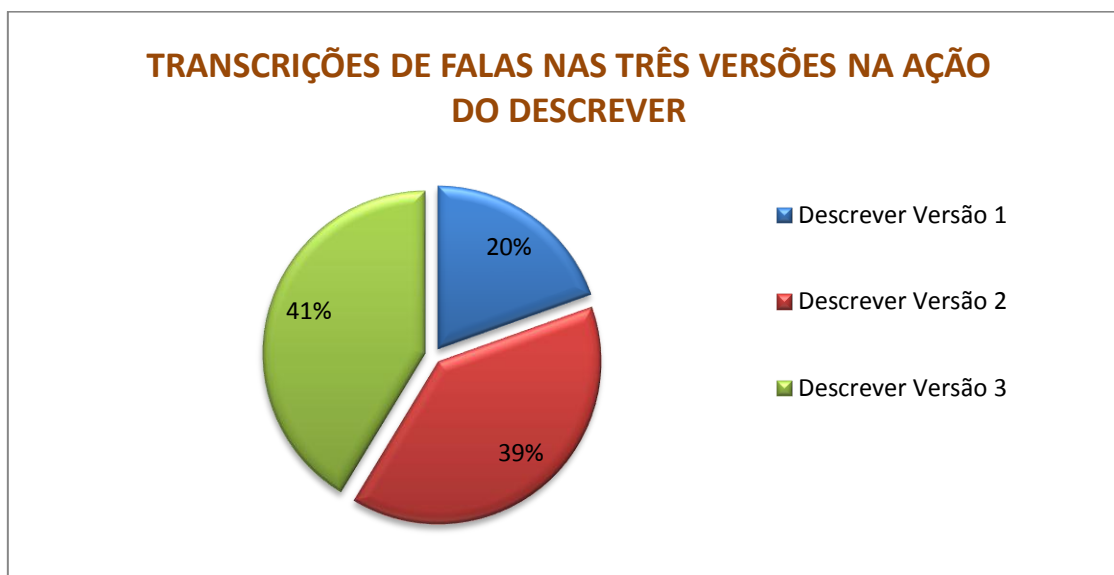
Os gráficos propostos na sequência mostram as mudanças ocorridas nas três versões da ação do descrever e tem o objetivo de finalizar as análises e discussões feitas até aqui.

3.5.4 - TRANSCRIÇÕES DE FALAS NAS TRÊS AÇÕES DO DESCREVER

Abaixo, o gráfico mostra a quantidade de transcrições de falas nas três versões da ação do descrever. Nota-se um aumento considerável em relação à quantidade de transcrição de falas uma versão para a outra.

Podemos concluir que o avanço nas versões da ação do descrever se deu a partir das reflexões feitas pela professora a partir das intervenções realizadas pela professora Alzira que solicitou a tarefa de descrever uma aula de língua inglesa.

Gráfico 2 = TRANSCRIÇÕES DE FALAS NAS TRÊS VERSÕES NA AÇÃO DO DESCREVER



A presença da transcrição de falas é considerada por Liberali (2008) como um mecanismo discursivo importante para o sucesso da ação de descrever. Como houve um aumento de transcrições de falas, visível no Gráfico 2, podemos caracterizá-lo como um dado relevante.

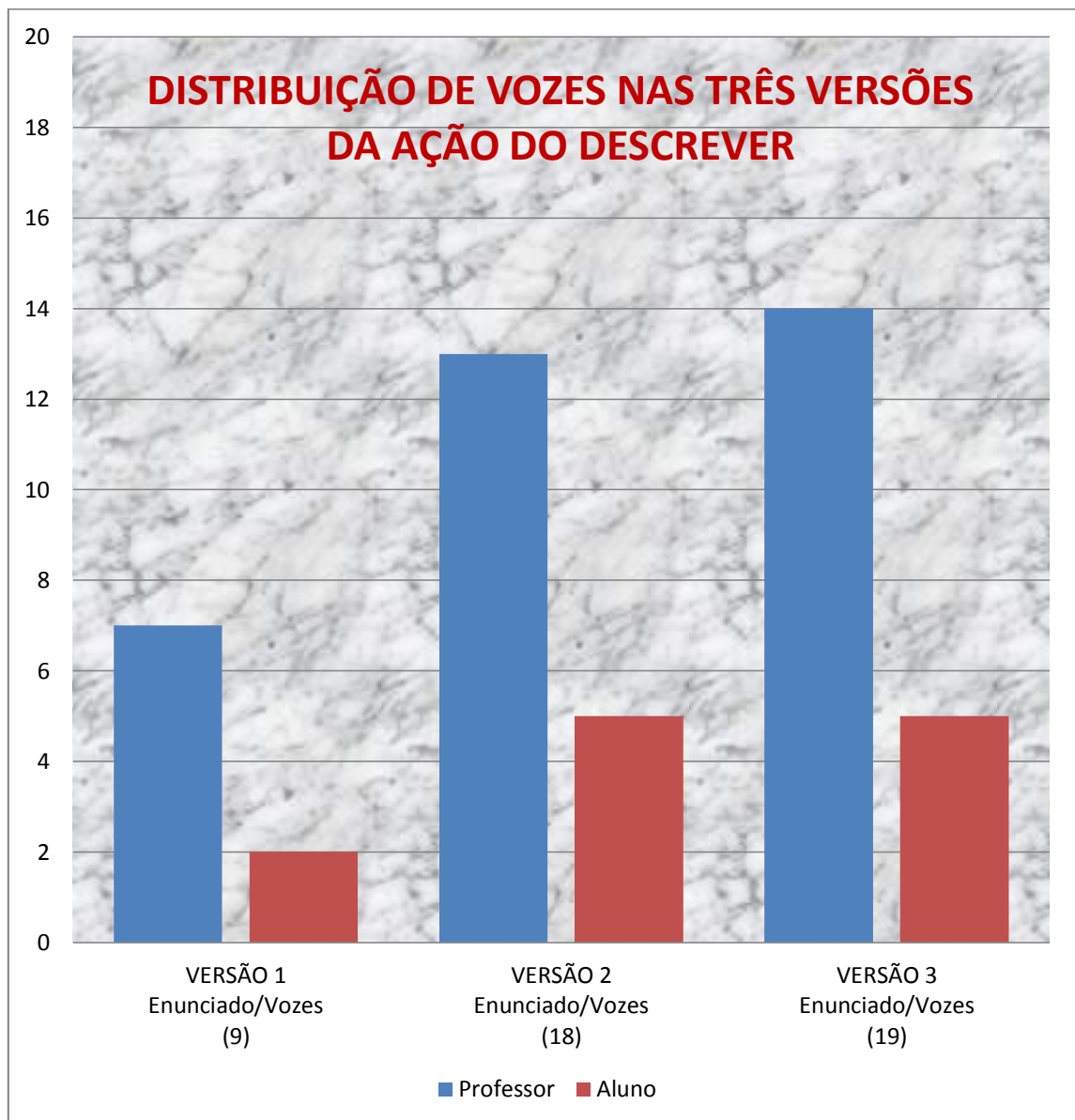
O Gráfico 2 mostra que as transcrições de falas, aparecem à medida que as reconstruções da ação do descrever foram realizadas.

Portanto, concluímos que, o aumento da quantidade de transcrições de falas mostra que a professora, à partir das reconstruções da ação do descrever, compreende a importância da presença de transcrições de falas para a melhora do texto do descrever e para a visualização dos eventos ocorridos em sala de aula atendendo a necessidade da presença de transcrições de falas conforme Liberali (2008).

3.5.5 - DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NAS TRÊS VERSÕES NA AÇÃO DO DESCREVER

No Gráfico 3, abaixo, temos a representação de como foram feitas as distribuições de vozes nas três versões da ação do descrever e que também é um dos mecanismos enunciativos elencados por Liberali (2008, p.86) e contribuem para eficácia da ação do descrever.

Gráfico 3 = DISTRIBUIÇÃO DE VOZES NAS TRÊS VERSÕES DA AÇÃO DO DESCREVER



O Gráfico 3 mostra como foram as interações durante a aula descrita, ou seja, a distribuição de vozes dos interlocutores “P” e “A” nas três versões da ação do descrever.

É possível notar que os enunciados de “P” e “A” foram aumentando durante as três versões, ou seja, há um crescimento de interações entre “P” e “A”. Embora o Gráfico 3 ilustre o domínio por parte de “P” em relação a “A,” considerando a quantidade de vezes que “P” assume o papel de interlocutor, há também o aumento na participação de “A”.

3.6 - RESPONDENDO A PERGUNTA DE PESQUISA

Este capítulo buscou responder a pergunta de pesquisa “Qual o papel da reconstrução da ação do descrever de uma aula de língua inglesa para a condução da reflexão crítica de uma professora da rede pública?”.

Para tanto, nos respaldamos nas discussões e considerações deste capítulo feitas até então. As descrições e discussões da análise de dados mostram o papel das reconstruções da ação do descrever, pois a partir das comparações das três versões nota-se um desenvolvimento na elaboração do texto do descrever.

As reconstruções contribuíram para o aperfeiçoamento do texto proposto (ação do descrever), ou seja, o texto passou por mudanças consideráveis ao longo das reconstruções e foi sendo lapidado gradativamente com o objetivo de detalhar as ações em sala de aula promovendo um maior espaço de reflexão crítica por parte da professora.

Podemos concluir que a partir das reconstruções da ação do descrever e as intervenções do par mais experiente (professora Alzira, 2011), as reconstruções desempenharam o papel de condução da reflexão crítica da professora de língua inglesa na escola pública.

Podemos afirmar isso considerando todo o processo e desenvolvimento das reconstruções da ação do descrever no papel de possível instrumento para a condução da reflexão crítica.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final exponho como a presente pesquisa contribuiu para meu aperfeiçoamento e constituição profissional.

Ao investigar e refletir sobre a minha atuação como professora de inglês na escola pública a partir do desenvolvimento desta pesquisa, pude analisar com maior atenção minha atuação em sala de aula até então. Isso levou-me a perceber a necessidade de reconstrução de minhas ações em sala de aula, além de desenvolver novas formas de lidar com situações de conflito no processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos. O processo de reconstrução das ações do descrever levou-me, também, a perceber e relacionar teoria e prática a fim de compreender o que de fato ocorreu na aula descrita neste estudo.

A partir dos resultados das análises de dados, foi possível perceber como e onde ocorreram as mudanças entre as três versões da ação do descrever, mostrando a evolução das mesmas conforme suas reconstruções motivadas pela existência da necessidade de aperfeiçoamento do texto proposto. A cada versão da ação do descrever aumentava minha compreensão sobre os eventos ocorridos em sala de aula. Como consequência, houve um desenvolvimento de minha percepção para o detalhamento que possibilitou a visualização real da ocorrência dos fatos.

As discussões teóricas giraram em torno dos discursos produzidos durante a aula descrita, da quantidade de transcrições de falas e de expressões avaliativas / resumidas e distribuição de vozes presentes nas três versões da ação do descrever.

Ao analisar a quantidade de transcrições de falas nas versões da ação do descrever, foi interessante notar o aumento considerável entre a primeira e a segunda versão que é praticamente o dobro, ou seja, isso mostra que a professora compreendeu e reconheceu a importância da presença de transcrições de falas no texto do descrever, conforme mencionado anteriormente.

Com essas discussões e análises, fica evidenciado que as reconstruções da ação do descrever se constituem num importante instrumento para a condução da reflexão crítica, aliada às demais ações – informar, confrontar e reconstruir.

É importante ressaltar que tais reflexões e reconstruções se deram também por meio de intervenções e orientações feitas pela professora Alzira, o que contribuiu para uma construção de espaço de conhecimento de forma colaborativa. Apontamos, então, para a necessidade da presença do outro que atua diretamente na ZPD do professor no processo de refacção do descrever conduzindo-o para a reflexão crítica.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, ampliaram-se meus conhecimentos em relação ao que de fato é refletir, pois não é novidade que qualquer profissional nas mais diversas áreas reflita sobre suas práticas no âmbito do trabalho, entretanto, refletir criticamente não constitui uma tarefa fácil conforme mostra a presente pesquisa.

A reflexão crítica implica em transformação da ação, isto é, transformação social. Não é suficiente criticar a realidade, mas é preciso mudá-la já que não podemos separar indivíduo e sociedade.

No sentido de criticar a realidade ocorre o que chamamos de “muro das lamentações”, o que pode não contribuir com transformações. Alguns cursos de formação de professores muitas vezes são palcos dessas lamentações e transferência de culpas, ou seja, há sempre um responsável pelo fracasso escolar, ora é o governo que não investe na educação, ora são salas de aulas superlotadas, ora são professores que não se capacitam. Enfim, todas essas constatações não vislumbram a transformação, ao contrário, impedem que ela aconteça.

A pesquisa mostrou o caminho de reflexões de uma professora da escola pública em busca de aperfeiçoamento de suas próprias práticas em sala de aula com o objetivo de refletir criticamente e promover transformações, isso tudo por meio de reconstruções da ação do descrever que teve o papel de conduzir a reflexão crítica desta professora.

Estou certa da importância da reflexão crítica em todas as situações presentes em sala de aula, sejam elas quais forem. E com o apoio desta pesquisa, a qual me trouxe um relevante *upgrade*, sinto-me mais preparada para a tomada de decisão adequada quando fatos semelhantes ocorrerem em outras salas de aula. O primeiro passo será sempre o de melhor dimensionar os fatos quando eles existirem e, depois, aplicar a ação do descrever com isenção de julgamento de valores aliado às ações que se complementam (informar, confrontar e reconstruir), sem esquecer, obviamente, que cada classe tem sua própria realidade.

Então, ao assumir uma postura crítica passamos a enxergar a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e comunidade que atuam em funções sociais concretas, além de representar formas de conhecimento, práticas de linguagem e relações e valores sociais, conforme expõe Liberali (2008, p.38), ou seja, *ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entender-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade*. Liberali (2008).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: RELATO DE SENSAÇÕES

Não se pode mensurar o ganho intelectual que temos ao ingressar num curso de pós-graduação, em uma Universidade de renome internacional e em especial em um curso intitulado: Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública. Confesso que a princípio, o que mais pesou na minha decisão de fazer esse curso foi o fato de ser oferecido pela PUC-SP, com bolsa integral para o cursista professor de Inglês oriundo de escola pública e, também, pelo fato de concretizar meu sonho em estudar nessa instituição.

As exigências implícitas giravam em torno da persistência e vontade constante de sempre querer aprimorar mais meus conhecimentos e, particularmente, me enquadrei nessas exigências.

Desenvolver o capítulo de análise e discussão de dados foi uma experiência enriquecedora e ao mesmo tempo dolorosa. Todas as vezes que olhava para os meus dados, que são as três versões da ação do descrever, eu

revivia aquela aula descrita, embora tivesse passado quase dois anos. A primeira sensação que tive ao analisar os primeiros trechos foi de estar produzindo provas contra mim mesma. Baseada em fundamentações teóricas, que antes não conhecia, era como narrar provas da minha falta de maturidade para aquela situação e certa frustração em sala de aula, pois, não fazia sentido minha predominância no discurso, limitando a participação dos alunos e muito menos esperar que a classe ficasse em silêncio, passiva aos meus comandos. Analisar essas ações ocorridas na aula descrita levou-me a perceber em qual visão de ensino-aprendizagem estava arraigada com as minhas práticas docentes — professora de perfil tradicionalista, que pouco refletia criticamente sobre suas próprias ações —, revelando uma postura comportamentalista onde o professor é foco e detentor do saber, e que espera uma classe com alunos sentados em silêncio onde só o professor fala, sem considerar o espaço de construção de conhecimento.

Entretanto, foi fascinante compreender o porquê de determinados eventos ocorridos e poder ancorá-los dentro de perspectivas teóricas e isso contribuiu para que eu avançasse com minhas análises. Resumindo, posso mencionar que experienciei as quatro ações que conduzem a reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir dentro da ação do descrever.

É fato que lidar e confrontar com as próprias frustrações nem sempre é uma experiência harmoniosa e confortável, mas refletir sobre a própria prática contribui imensamente para o desenvolvimento profissional do educador, proporcionando-lhe um novo “olhar” para os eventos ocorridos em sala de aula de maneira crítica e transformadora.

Desenvolver essa pesquisa permitiu-me compreender a complexidade que envolve o processo reflexivo crítico e perceber sua importância e contribuição dentro do contexto de formação de professores. Retomando a descrição daquela aula de Inglês, posso concluir que foi a primeira atividade proposta no curso de reflexão crítica e que, devido suas características peculiares, se transformou em dados para esta pesquisa e conseqüentemente contribuiu para a fase final deste curso de pós-graduação, concluindo e, assim, fechando um ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CELANI, M. A. A. (2003) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 – (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

CELANI, M. A. A. **Um programa de formação continuada** In: CELANI, M. A. A. Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.19 a 34.

CELANI, M. A. A. **Reflexões e Ações (Trans)formações o ensino-aprendizagem de Inglês** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010 – (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

ESTEGO, F. **Reflexão crítica: Caminhos para novas ações**, Dissertação de Mestrado LAEL/PUCSP, São Paulo, 2001, disponível em http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html Acesso em 02/02/2013.

FIDALGO, S.S. **Questionamentos e Ações que Fazem o Fazer Pesquisa Crítica**. In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S **Pesquisa de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor 2007, p.41 a 47.

HORIKAWA, A.Y. **Interação pesquisador-professor: Por uma relação colaborativa** In: Magalhães, M. C. C.A formação do professor como um profissional crítico. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004, p.121 a 143.

KERBRAT-ORECCHIONI,C. **Análise da Conversação princípios e métodos** Tradução Carlos Piovezani Filho, SP Ipiranga, Editora Parábola, 2006.

LESSA, A. B. C. T. **Transformação): uma experiência de ensino**. In: CELANI, M. A. A. Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.79-89.

LIBERALI, F.C. **O papel do coordenador no processo reflexivo** Dissertação de Mestrado LAEL/PUCSP, São Paulo, 1994, disponível em http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html Acesso em 02/02/2013.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica** Tese de Doutorado LAEL/PUCSP, São Paulo, 1999, disponível em http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html Acesso em 02/02/2013.

LIBERALI, F. C. **O papel do multiplicador**. In: M. A. Celani. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Educ, Coleção Faces da Linguística Aplicada, 2003, p.119-132.

LIBERALI, F. C. **As linguagens das reflexões**. In: Magalhães, M. C. C.A formação do professor como um profissional crítico. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004, p.87-120.

LIBERALI, F. C. **Colaboração, Argumentação, Cadeia Criativa e Porque não Falar de Sonhos, Amizades e Realizações**. In: FIDALGO, S. S e SHIMOURA, A.S Pesquisa de Colaboração: um percurso na formação. São Paulo: Ductor 2007, p.178 a 184.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos** In: MAGALHÃES, M. C. C A Formação do Professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005, p.59 a 85.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessão de Análise de Aulas na Formação Contínua do Professor de Inglês: Uma Organização Discursiva Emergente** In: In: FIDALGO, S. S e SHIMOURA, A.S Pesquisa de Colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor 2007, p.132 a 147.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessão Reflexiva como Espaço de Negociação Entre Professores e Pesquisadores Externos** In: FIDALGO, S. S e

SHIMOURA, A.S Pesquisa de Colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor 2007, p.132 a 147.

MAGALHÃES, M. C. C **Por Uma Prática Crítica de Formação Continuada de Educadores** In: In: FIDALGO, S. S e SHIMOURA, A.S Pesquisa de Colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, p.88 a 96.

MOITA-LOPES, L.P. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.** In: L, BARBARA; R.C.G. RAMOS (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp: 29–57.

PERRENOUD, P. **Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores.** In: Perrenoud, P. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.47-70.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor.** Porto Alegre, Arned, 2002.

RIZZINI, I. **Pesquisando guia de metodologia de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa_Úrsula, 1999.

ROMERO, T.R.S. **Características linguísticas do processo reflexivo** In MAGALHÃES, M. C. C A Formação do Professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005, p.189 a 202.

ROMERO, T.R.S. **Reflecting through autobiographies in teacher education,** 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWANDT, T.A. **Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry.** In: Handbook of Qualitative Research. Sage Publications. Tousand Oaks. London – New Delhi, 1994.

SHIMOURA, A. **Projeto de Formação de Professores de Inglês para Crianças: O Trabalho do Formador**. Tese de Doutorado. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Ed., 1989.

COMUNIDADE SOU DA PAZ: Disponível em: <http://www.soudapaz.org/Default.aspx?tabid=756&EntryID=1074>. Acesso em 08/10/2011.

DISTRITOS PAULISTANOS POR POPULAÇÃO, segundo projeção populacional da Fundação Seade no ano de 2010, disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista dos distritos de S%C3%A3o Paulo por popula%C3%A7%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_dos_distritos_de_S%C3%A3o_Paulo_por_popula%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 08/03/2011.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna LEM**. São Paulo: SE/SEE 2008.

SÃO PAULO. **Cadernos do Aluno e do Professor: linguagens, códigos e suas tecnologias – Inglês - Ensino Fundamental e Médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010.

ANEXOS

ANEXO I

Orientações escritas, entregue pela professora, para orientar a atividade proposta.

DESCREVER — o que eu faço?

Descreva detalhadamente sua aula filmada/observada. Descreva passo a passo a sequência dos eventos (momento) de sua aula, isto é, a maneira como você apresentou, observou as atividades. Descreva a reação dos alunos aos eventos ocorridos em sala de aula. Lembre-se: seus colegas e professores só serão capazes de identificar e visualizar as ações ocorridas em sua sala de aula através de uma descrição detalhada dos eventos ocorridos nesta sala.

Descreva o contexto de sua instituição, isto é, fale do local (bairro) em que a escola está situada, como é a comunidade local, como é a escola, como ela está organizada/estruturada, qual a relação entre a escola e os alunos,

Descreva o contexto físico de sua sala de aula, a disposição das carteiras dos alunos, iluminação, espaço físico, condições/material de trabalho.

Descreva o contexto de produção fazendo um relato detalhado, isto é, fale sobre os participantes (alunos, professor), duração da aula, os objetivos da aula, as ações ocorridas em sala de aula.

- a) Os participantes: quem são seus alunos; faixa etária; série; como é essa turma — conte sobre a turma em foco. Quem é o professor, sua formação;
- b) Local e tempo: onde a aula acontece; duração do curso de cada aula; com que frequência esta aula é ministrada;
- c) Objetivos: qual é o assunto da aula; como você o escolheu; como a apresentação do assunto ocorreu; como o item da aula foi apresentado; que atividades foram desenvolvidas;
- d) Ações na sala de aula: como os alunos participaram das atividades; que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual; como você trabalhou o erro, isto é, de que forma corrigiu os alunos; como você trabalhou as respostas dos alunos na atividade X; como trabalhou com o livro/apostila; como os alunos atuaram durante a atividade X; como os alunos responderam às questões — dar exemplos; o que os alunos/você disseram — dar exemplos, isto é, transcrever a fala.

Durante a descrição evitar expressões avaliativas, isto é, fazer julgamentos: “os alunos são bons”; “os alunos estavam atentos”. Evitar expressões resumidas, por exemplo: “o professor corrigiu a atividade” — como ele corrigiu? o que fez para corrigir?

Alzira da Silva Shimoura, 2005

ANEXO II

Descrever – versão 1

Descrição da aula da 6ª série (7º ano) 24/02/2011

Professora Danieide

Chácara Sonho Azul, bairro localizado na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, com **parcos** recursos sociais e também de infraestrutura. A escola estadual situa-se em meio a um complexo de favelas, muitas delas não urbanizadas, de onde os alunos são oriundos.

Os discentes em questão matriculados na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental II, com faixa etária de 15 (quinze) anos retidos de séries anteriores. As aulas de Inglês são ministradas nas quartas-feiras no período da manhã das 10h40m até 12h20m “dobradinha” e tem como docente Danieide Rodrigues da Cruz.

A sala de aula possui 9,00 x 6,00 m, com 45 cadeiras e carteiras enfileiradas com cinco fileiras e com 9 carteiras e cadeiras, com 1 mesa e cadeira para professores. Em cima da mesa **estavam** alguns livros de Geografia que **foram** distribuídos para os alunos recentemente, uma lousa e uma lixeira perto da porta, as janelas localizam-se à direita.

A professora **entrou** na sala e **cumprimentou** os alunos e disse:

– Good morning! How are you?

Alguns alunos **responderam**:

– Fala a nossa língua, professora!

Professora:

– Can you sit down, please! (**gesticulando**), pois a maioria dos alunos **estavam** em pé e **conversando**, a professora **pediu** a colaboração dos alunos.

– Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!

A professora **iniciou** a aula **relembrando** alguns conteúdos da série anterior, como: cores, frutas, dias da semana, números e etc. A professora em português **questionou** os alunos – Vocês se lembram de como podemos **dizer** os dias da semana em Inglês? Os alunos ainda **conversando** e alguns ainda de pé **brincando**, um aluno responde e o restante da classe concorda: A gente não sabe nada de inglês! Em português **pediu** que os alunos **copiassem** e **explicou** que as frases **seriam** utilizadas durante as aulas, alguns alunos **copiaram** e outros **permaneceram** **brincando**.

Professora disse: Por favor, vamos **sentar** e **fazer** a atividade. Os **mantiveram**

o comportamento.

A professora **solicitou** que os alunos **lessem** e **repetissem** as sentenças já traduzidas por ela; o material específico da disciplina não **foi** distribuído para classe até o momento.

Mediante a postura da classe, a professora **observou** sua mesa e **percebeu** a os livros de geografia e **começou** a folheá-lo, **analisou** algumas páginas, **olhou** para os alunos ainda em pé **brincando**.

Professora: Ótimo! Vocês não querem **ter** aula de inglês, perfeito? (frases ditas aos gritos). **Abram** a o livro de geografia na página 90 e **copiem** o texto até a página 94. Os alunos **começaram** a **sentar**, **abriram** os livros e **começaram** a **copiar**, a classe **ficou** num silêncio total.

A professora **circulou** pela sala e **cerificou**-se que todos os alunos **estavam copiando** e disse: Na próxima aula vou **olhar** todos os cadernos, a professora **pegou** uma folha de caderno e fez uma lista de chamada, **pediu** que todos **escrevessem** seus nomes completos e **continuou andando** pela sala, **recolheu** a folha de chamada e o sinal **tocou**.

ANEXO III

Descrever – versão 2

Descrição da aula da 6ª série (7º ano) 08/03/2011

Professora Danieide

Chácara Sonho Azul, bairro localizado na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, sem recursos sociais e também de infraestrutura. A escola estadual situa-se em meio a um complexo de favelas, muitas delas não urbanizadas, de onde os alunos são oriundos.

Os discentes em questão matriculados na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental II, com faixa etária de 15 (quinze) anos retidos de séries anteriores. As aulas de Inglês são ministradas nas quartas-feiras no período da manhã das 10h40m até 12h20m “dobradinha” e tem como docente Danieide Rodrigues da Cruz.

A sala de aula possui 9,00 x 6,00 m, com 45 cadeiras e carteiras enfileiradas com cinco fileiras e com 9 carteiras e cadeiras, com 1 mesa e cadeira para

Professores. Em cima da mesa **estavam** alguns livros de Geografia que **foram** distribuídos para os alunos recentemente, uma lousa e uma lixeira perto da porta, as janelas localizam-se à direita.

A professora **entrou** na sala e **cumprimentou** os alunos e disse:

– Good morning! How are you?

Alguns alunos **responderam**:

– Fala a nossa língua, professora!

Professora:

– Can you sit down, please **(gesticulando)**!

A maioria dos alunos **estava** em pé e conversando, a professora **pediu** a colaboração dos alunos.

– Pessoal, vamos **sentar** e fazer silêncio!

A professora **iniciou** a aula **relembrando** alguns conteúdos da série anterior, como: cores, frutas, dias da semana, números e etc., tudo isso oralmente e **perguntando** aos alunos. Alguns **participavam** enquanto outros **continuavam brincando**. Mesmo assim, a professora continuava **explicando** e **questionando** os alunos em relação ao vocabulário de cores, quando **perguntou** à classe:

– Como **podemos falar** “preto” em Inglês?

Um aluno responde:

– Black, professora!

– Muito bem, **respondeu** a professora, vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson que tem duas cores?

– Black or White, grita um aluno.

– Very good, responde a professora, e agora vamos **copiar** o vocabulário de cores!

A professora **escreveu** na lousa as cores e a tradução das mesmas (por exemplo: black = preto, white = branco, blue = azul, orange = laranja, yellow = amarelo, etc.), e os alunos **copiaram** em seus cadernos. A professora **explicou, leu** para os alunos o que **estava** na lousa e **pediu-lhes** que **repetissem** junto com ela.

– Repeat whit me: Black!

E alguns alunos em unísono **repetiram**:

– Black!

Assim, a professora **repetiu** com os alunos toda a sequência das cores que **estavam** escritas na lousa.

O mesmo processo foi repetido para os vocábulos “frutas”, “dias da semana”, “números”, etc.

Os alunos ainda **conversando** e alguns em pé **brincando**, quando um aluno **respondeu** e o restante da classe **concordou**:

– A gente não sabe nada de Inglês!

– Nós **estamos** aqui para **aprender**! **Respondeu** a professora, que em seguida **escreveu** na lousa algumas sentenças no idioma Inglês (“*How can I say _ _ _ _ in English!*”, “*Can you repeat, please?*”, “*May I go to the toilet?*”, etc.), e **pediu** que os alunos **copiassem** e **explicou** que as frases **seriam** utilizadas durante as aulas; alguns alunos **copiaram** e outros **permaneceram brincando**.

A professora, então, disse:

– Pessoal, por favor, vamos **sentar** e **fazer** as atividades!

Os alunos **mantiveram** o comportamento.

A professora **solicitou** aos alunos que **lessem** e **repetissem** as sentenças já traduzidas por ela. O material didático específico da disciplina não foi distribuído para os alunos pela Coordenação da Escola. Mediante a postura da classe, a professora **olhou** para sua mesa e **percebeu** livros de Geografia, os quais sobraram da distribuição feita na aula anterior aos alunos. **Começou** a folheá-lo, **analisou** algumas páginas ao mesmo tempo em que **observava** os alunos ainda em pé **brincando** e lhes disse:

– Ótimo! Vocês não querem **ter** aulas de Inglês, perfeito! – frases ditas aos gritos. **Abram** o livro de Geografia na página 90 e **copiem** o texto até a página 94.

Os alunos foram **sentando** em seus lugares, **abriram** os livros e **começaram** a **copiar**. A classe **ficou** num silêncio total. A professora **circulou** pela sala e **certificou-se** que todos os alunos **estavam** copiando e disse-lhes:

A professora **pegou** uma folha de caderno e fez uma lista de chamada, **pediu** para que todos **escrevessem** seus nomes completos enquanto ela **andava** pela sala. **Recolheu** a folha de chamada, **observou** se todos **havam** colocado seus nomes e em seguida o sinal **tocou** **indicando** o fim da aula.

ANEXO IV

Descrever – versão 3

Descrição da aula da 6ª série (7º ano) 22/03/2011

Professora Danieide

Chácara Sonho Azul, bairro localizado na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, sem recursos sociais e também de infraestrutura. A escola estadual situa-se em meio a um complexo de favelas, muitas delas não urbanizadas, de onde os alunos são oriundos.

Os discentes em questão matriculados na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental II, com faixa etária de 15 (quinze) anos retidos de séries anteriores. As aulas de Inglês são ministradas nas quartas-feiras no período da manhã das 10h40m até 12h20m “dobradinha” e tem como docente Danieide Rodrigues da Cruz.

A sala de aula possui 9,00 x 6,00 m, com 45 cadeiras e carteiras enfileiradas com cinco fileiras e com 9 carteiras e cadeiras, com 1 mesa e cadeira para Professores. Em cima da mesa estavam alguns livros de Geografia que foram distribuídos para os alunos recentemente, uma lousa e uma lixeira perto da porta, as janelas localizam-se à direita.

A professora entrou na sala e cumprimentou os alunos e disse:

– Good morning! How are you?

Alguns alunos responderam:

– Fala a nossa língua, professora!

Professora:

– Can you sit down, please! (gesticulando).

A maioria dos alunos estava em pé e conversando, a professora pediu a colaboração dos alunos.

– Pessoal, vamos sentar e fazer silêncio!

A professora iniciou a aula lembrando alguns conteúdos da série anterior, como: cores, frutas, dias da semana, números e etc., tudo isso oralmente e perguntando aos alunos. Alguns participavam enquanto outros continuavam brincando. Mesmo assim, a professora continuava explicando e questionando os alunos em relação ao vocabulário de cores, quando perguntou à classe:

– Como podemos falar “preto” em Inglês?

Um aluno responde:

– Black, professora!

– Muito bem! respondeu a professora. Vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson que tem duas cores?

– Black or White, grita um aluno.

– Very good! responde a professora. E agora vamos copiar o vocabulário de cores!

A professora escreveu na lousa as cores e a tradução das mesmas (por exemplo: black = preto, white = branco, blue = azul, orange = laranja, yellow = amarelo, etc.), e os alunos copiaram em seus cadernos. A professora explicou, leu para os alunos o que estava na lousa e pediu-lhes que repetissem junto com ela.

– Repeat with me: Black!

E alguns alunos em uníssono repetiram:

– Black!

Assim, a professora repetiu com os alunos toda a sequência das cores que estavam escritas na lousa.

O mesmo processo foi repetido para os vocábulos “frutas”, “dias da semana”, “números”, etc.

Os alunos ainda **conversando** e alguns em pé **brincando**, quando um aluno respondeu e o restante da classe concordou:

– A gente não sabe nada de Inglês!

– Nós estamos aqui para aprender! Respondeu a professora, que em seguida escreveu na lousa algumas sentenças no idioma Inglês (“*How can I say _ _ _ _ _ in English!*”, “*Can you repeat, please?*”, “*May I go to the toilet?*”, etc.), e pediu que os alunos copiassem e explicou que as frases seriam utilizadas durante as aulas; alguns alunos copiaram e outros permaneceram **brincando**.

A professora, então, disse:

– Pessoal, por favor, vamos sentar e fazer as atividades!

Os alunos mantiveram o comportamento.

A professora solicitou aos alunos que lessem e repetissem as sentenças já traduzidas por ela. O material didático específico da disciplina não foi distribuído para os alunos pela Coordenação da Escola. Mediante a postura da

classe, a professora olhou para sua mesa e percebeu livros de Geografia, os quais sobraram da distribuição feita na aula anterior aos alunos. Começou a folheá-lo, analisou algumas páginas ao mesmo tempo em que observava os alunos ainda em pé **brincando** e lhes disse:

– Ótimo! Vocês não querem ter aulas de Inglês, perfeito? – frases ditas aos gritos. Abram o livro de Geografia na página 90 e copiem o texto até a página 94.

Os alunos foram **sentando** em seus lugares, abriram os livros e começaram a copiar. A classe ficou num silêncio total. A professora circulou pela sala e certificou-se que todos os alunos estavam **copiando** e disse-lhes:

– Na próxima aula irei olhar todos os cadernos.

A professora pegou uma folha de caderno e fez uma lista de chamada, pediu para que todos escrevessem seus nomes completos enquanto ela andava pela sala. Recolheu a folha de chamada, observou se todos haviam colocado seus nomes e em seguida o sinal tocou **indicando** o fim da aula.

ANEXO V

Informar - versão 3

O objetivo da aula foi revisar o vocabulário de cores. O conteúdo foi apresentado pela professora de forma que os alunos relembassem o que já foi trabalhado na série anterior.

No início da aula a professora fala em Inglês (*good morning, can you sit down please*).

Em português a professora questionava os alunos quanto às cores a fim de promover a interação durante a aula. A professora disse: “como podemos falar preto em Inglês?” Um aluno responde: “*black*, Professora!” a qual por sua vez respondeu: “*very good!*”, estimulando-o de maneira positiva.

A Professora incitava os alunos a lembrarem das cores em Inglês através do conhecimento de mundo deles, quando pergunta: “vocês sabem o nome da música do cantor Michael Jackson, que tem duas cores em Inglês?” e o aluno respondeu aos gritos: “*black or white*” e a professora novamente lhe responde: “*very good!*”, dando-lhe um reforço positivo para que o aluno continuasse participando da aula.

Em meio às conversas paralelas, ainda houve a interação de alguns alunos.

De maneira expositiva, a Professora explicou o vocabulário e pediu que os alunos copiassem no caderno o que escrevera na lousa. Usando o método áudio-lingual, solicitou que os alunos repetissem em Inglês: “*repeat with me: black*”, e os alunos: “*black*”; a Professora: “*again black*”, e por fim os alunos: “*black*”, repetindo várias vezes para que os alunos memorizassem.

A professora transmitia o conteúdo e os alunos reproduziam, a mesma abordagem foi utilizada para trabalhar o vocabulário de frutas, dias da semana, números e etc., e as frases que seriam utilizadas nas aulas de Inglês.

Devido à interferência de muita conversa, brincadeira e tumulto no decorrer da aula, a professora adotou uma postura autoritária com o objetivo de punir os alunos e fazer com que toda a bagunça parasse e ordenou que todos eles copiassem um texto longo, aplicando um reforço negativo a fim de obter uma mudança de comportamento.

ANEXO VI

Confrontar - versão 3

No início da aula a professora, a partir do vocabulário de cores, promoveu a interação de alguns alunos. O conhecimento não estava centralizado somente na professora; prova disso é que os alunos respondiam aos questionamentos e contribuíam para o desenvolvimento da aula.

Quando o aluno responde o nome da música do cantor Michael Jackson, ele usa seu conhecimento de mundo adquirido na sociedade em que está inserido, em algum grupo social de que é membro (família, amigos, igreja, clube, etc.).

Neste momento da aula o conhecimento não se restringe somente à sala de aula e ao conteúdo proposto; embora esse fato pudesse ter sido mais bem explorado pela docente, a Professora retoma o foco da aula revisando o vocabulário de cores e centralizando o poder e o conhecimento. Começa a explicação expositiva do conteúdo e em seguida pede que os alunos copiem em seus cadernos o que foi escrito na lousa. Feito isso a Professora pediu que os alunos repetissem as palavras ditas por ela (cores em Inglês).

Quanto a construção da identidade dos alunos não houve nenhuma discussão envolvendo o conteúdo (cores) e questões como música, cantores internacionais, locais que supostamente os alunos possam ouvir música (na escola, em casa, na Internet, You Tube, etc.). Questiona-se como a música em Inglês pode auxiliar no entendimento das atividades, de Inglês, durante as aulas?

Estas hipóteses não foram levantadas no decorrer da aula, logo não foi possível identificar a função social durante alguns momentos da aula.

ANEXO VII

Reconstruir - versão 3

A fim de tornar a aula mais significativa para os alunos, a professora deveria explorar mais a interação entre os mesmos. Quando o aluno responde o nome da música do cantor Michael Jackson questões relevantes poderiam ser discutidas, como por exemplo: a) como a música em Inglês pode contribuir nas aulas de Inglês? b) quais os cantores internacionais de preferência da turma? c) Em que lugar os alunos costumam ouvir músicas em Inglês?

Além disso, a Professora poderia propor um jogo envolvendo as cores em Inglês, dividir a sala em grupos e iniciar o jogo, fazendo assim o uso de recursos visuais para proporcionar a aprendizagem do conteúdo programático.

Iniciar a aula explicando e questionando os alunos sobre a importância das cores, perguntando como eles imaginariam um mundo sem cores, propor atividade de *listening*, como por exemplo: "*listen and repeat*", escrever na lousa a palavra *colors*, perguntar aos alunos se eles sabem alguma cor em Inglês, escrever as cores na lousa, distribuir folhas com vários objetos coloridos, solicitar aos alunos que quando ouvirem o nome de uma cor aponte para essa cor na folha entregue para eles e promover a interação entre os alunos.