

PESQUISA COLABORATIVA: ENCONTROS E DESENCONTROS DURANTE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Luciane Guimarães DE PAULA
Universidade Federal de Goiás/Catalão

RESUMO: Este trabalho, que constitui parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, objetivou analisar se a reflexão colaborativa pode ser um instrumento catalisador do processo de reconstrução da prática de uma professora de inglês, colega de departamento, em uma universidade pública da região sul de Goiás. Os instrumentos utilizados foram sessões reflexivas sobre aulas gravadas em vídeo e sobre textos teóricos acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como entrevista direcionada a um aluno da professora-colaboradora. A análise dos dados, coletados entre 2007 e 2008, permitiu-nos observar que a despeito dos entraves encontrados foram evidenciados alguns movimentos de mudanças na fala e na prática da professora-colaboradora. Estes dados, que constituem parte da pesquisa de doutorado demonstraram como a reflexão colaborativa pode ser um instrumento catalisador do processo de reconstrução da prática.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; mudança do professor; reflexão

ABSTRACT: *This work, which is part of my doctoral research, aims at analyzing whether collaborative reflection can be an instrument to catalyze the reconstruction of an English teacher's practice – a colleague who works at a public university in the south of Goiás state. The instruments used for data collection were reflective sessions about her videotaped lessons and about theoretical texts concerning foreign language teaching and learning, as well as an interview with one of her students. The data were collected during the years of 2007 and 2008. The analysis allowed us to detect some evidence of change not only in the teacher's speech but also in her practice.*

KEYWORDS: *teacher education; teacher development; reflection*

Introdução

O presente trabalho que constitui parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, defendida em abril de 2010¹, teve como cenário de pesquisa o curso de Letras de uma unidade universitária pública na região sul de Goiás que atende a uma demanda de alunos de quase dez cidades circunvizinhas. Embora não se disponha, com precisão, do número de egressos que exercem a profissão, a estimativa é de que a grande maioria eventualmente atue em sala de aula como professor de português e/ou inglês. Apesar do grande número de disciplinas de língua inglesa no currículo, o curso contava na época da pesquisa apenas com duas professoras de língua inglesa, sendo uma delas eu (a pesquisadora) e a outra a professora Sandy (nome fictício escolhido por ela), que será também chamada de participante. A professora participante é vinculada à instituição mediante um contrato pró-labore que remunera mal o quadro de professores temporários. Assim, para receber um salário razoável, a participante se vê obrigada a trabalhar todos os dias, inclusive aos

¹ PAULA, L. G. Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças. 2010. 172fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

sábados pela manhã, o que dificulta a dedicação ao seu desenvolvimento profissional. A metodologia de pesquisa adotada foi a de colaborativa que, grosso modo, objetiva o desenvolvimento e participação ativa de todos os participantes da pesquisa. Os instrumentos de pesquisa foram vários incluindo observação das aulas, diário da pesquisadora, entrevista com os alunos e professora participante, sessões reflexivas sobre aulas e sobre textos lidos. A pesquisa demonstrou que apesar das dificuldades enfrentadas pela participante, algumas modificações foram evidenciadas durante o processo investigativo. Sendo essas mudanças e não os aspectos que dificultaram o desenvolvimento da professora o foco do presente trabalho.

Sendo assim, neste artigo apresentarei apenas os resultados referentes ao terceiro e último objetivo da pesquisa que focaliza a questão da mudança da prática do professor. Este trabalho está dividido em quatro partes principais após esta breve introdução para contextualizar a pesquisa; a) Reflexão dentro de um contexto colaborativo, b) Dificuldades para implementação de mudanças, c) Resultados: movimentos de mudança motivados pela pesquisa e d) Considerações finais.

Reflexão dentro de um contexto colaborativo

O conceito reflexão colaborativa de Smyth (1991) refere-se à ideia de que os professores devem se mobilizar colaborativamente para problematizar assuntos relativos à sua prática. Isso significa criar condições para que os professores possam individual e coletivamente desenvolver a capacidade de ver seu ensino historicamente, abordar os eventos, práticas e estruturas de ensino problematicamente. Além disso, esse autor ressalta que o professor deve estar apto a examinar as realidades superficiais do ensino institucionalizado para compreender seu funcionamento e assim poder vislumbrar caminhos alternativos disponíveis à prática educacional. O propósito dessa ação é levar o professor para além daquela posição alheia às tradições do seu próprio ensino, ou seja, para uma posição na qual ele perceba como as estruturas comunicativas da escola são sistemáticas, porém hierarquicamente distorcidas.

Para Smyth (1991), esse processo de reflexão permite ao professor conhecer as forças que o limitam, para que, ao conhecê-las, ele possa eventualmente se libertar, isto é, se emancipar de rotinas tradicionais que controlam sua prática. Um dos primeiros passos é fazer o professor sentir-se capaz de perceber e avaliar a sua própria prática individual e colaborativamente. Essa conscientização pode ser realizada por meio do diálogo com outros professores, o que estimula as compreensões interpretativas dos profissionais, possibilitando-lhes aprender a diferenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, com o intuito de apontar contradições e compreensões de si próprios, ideologicamente, distorcidas (SMYTH, 1991).

Corroborando a proposta de Smyth (1991) com referência à reflexão colaborativa, autores como Zeichner e Liston (1996) alegam que, ao discutir ideias sobre a prática com outras pessoas, as pessoas são mais objetivas e adotam argumentos mais claros, o que, porém, exige a coragem de expor as ações perante colegas ou superiores. Como alertam

esses autores (1996, p. 18), a tarefa de analisar a própria prática em sala de aula é difícil, porque “é difícil observar criticamente nosso próprio comportamento, pois este está profundamente enraizado na nossa maneira de ser, de pensar”. Segundo essa perspectiva, a análise da prática de um professor será bem mais eficiente quando realizada em um ambiente colaborativo e cooperativo, onde há maiores chances de aprendizagem.

Portanto, a reflexão sobre aspectos referentes ao contexto micro da sala de aula é o primeiro passo rumo a um processo de conscientização do profissional em relação ao contexto macro, no qual a sua prática está inserida. No entanto, isso não quer dizer que o profissional da educação vai passar a questionar tudo e todos e esquecer da sua principal atividade que é o ensino. Quando Dewey descreveu o professor como profissional reflexivo não estava querendo dizer que os professores têm de refletir o tempo todo sobre tudo, mas sim que a reflexão deve fazer parte da rotina em sala de aula do educador. Dewey ilustrou muito bem os dois extremos da postura do professor em relação à reflexão, chamando de “arrogância” o ato de questionar tudo o tempo todo e “cegueira” a atuação que não questiona as verdades impostas (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 13).

Dificuldades para implementação de mudanças

Segundo Schön (1997, p. 87), tentativas de mudar a realidade escolar e criar condições para uma prática reflexiva, comumente, entram em conflito com a burocracia escolar que está organizada sobre um modelo do saber escolar e, portanto, qualquer iniciativa para mudar essa estrutura organizacional é vista como uma ameaça pela instituição. Para Smyth (1991), o meio para a transformação dessa realidade educacional e para chegar ao cerne desse problema é descobrir as raízes mais profundas que impedem mudanças.

Fullan (1994) argumenta que o sistema educacional é fundamentalmente conservador e por isso está mais propenso a manter o *status quo* do que a ser transformado. Segundo o autor, isso se deve à maneira como professores são treinados, ao modo como a hierarquia educacional é estruturada e como os governantes tratam a educação. Richards e Lockhart (2005) destacam que diferentes contextos institucionais interferem nos papéis que professores assumem naquelas instituições. Segundo os autores, há contextos em que os professores são mais autônomos e livres para tomar decisões a respeito dos objetivos do curso, materiais, avaliação e métodos de ensino. Assim, em diferentes contextos educacionais os professores assumem diferentes papéis como educadores de acordo com a estrutura administrativa da instituição, a cultura organizacional e filosofia de ensino local (RICHARDS; LOCKHART, 2005).

Além dos impedimentos relacionados ao meio externo como a instituição em si, o professor, muitas vezes, não está disposto a mudar sua prática pedagógica ou suas teorias pessoais sobre sua prática. Concordando com Péres-Gomes (1992), quando ele afirma que a reflexão é um processo imbuído de valores, de correspondências simbólicas, de correspondências afetivas, de interesses sociais e de cenários políticos, é possível concluir

que tamanha abrangência explica, em parte, porque é tão difícil promover mudanças no cenário educacional.

Outro problema apontado por Glaser e Strauss (1967 *apud* SMYTH, 1991) seria uma tensão existente entre a forma pela qual os professores vivenciam a escola e a maneira em que aqueles que ditam as regras percebem a realidade escolar. Os professores ficam entre dois polos: de um lado, se preocupando com as idiossincrasias dos alunos; de outro, procurando atender às normas para comportamento de grupos em sala de aula. Em consonância com essa linha de pensamento, Van Mannen (1977) argumenta que os professores não agem conforme um conhecimento científico informado. Pelo contrário, suas ações tendem a satisfazer às normas preestabelecidas como padrão de comportamento aceitável. Essa tensão também é pontuada por Saveli (2006, p. 96), alegando que as decisões dos professores estão sujeitas às pressões do meio escolar, à ideologia e ao padrão de comportamento que permeiam o contexto de trabalho do professor:

Gimenez (2005b), por exemplo, ressalta que a falta de tempo, dentre outros empecilhos, tem sido uma das dificuldades mais frequentemente apontadas para implementação das mudanças nas práticas pedagógicas, uma vez que a abordagem reflexiva demanda tempo. Talvez por isso a “consideração minuciosa” (DEWEY, 1959) de um problema enfrentado em sala de aula ou a implementação de pesquisa sobre a própria prática seja encarada com dificuldades pela maioria dos professores. Além da falta de tempo, segundo André (2006, p. 59), as atividades de pesquisa exigem habilidades diferentes das do ensino, que nem sempre fazem parte do repertório do professor.

Pode-se, portanto, concluir que a dificuldade de transformação da realidade do ensino deve-se, sobretudo, aos fatores que impedem a mudança, por estarem profundamente enraizados na natureza escolar e permanecerem geralmente inquestionados. A proposta do ensino reflexivo tem como objetivo principal a mudança de práticas que não têm promovido resultados satisfatórios. Refletir somente, sem que este ato seja a mola propulsora para um processo de transformação e desenvolvimento, seria como um projeto estéril que não implicaria um desenvolvimento concreto das realidades insatisfatórias existentes. O primeiro passo do processo educativo dos professores para alterar a realidade social, segundo Fay (1977 *apud* SMITH, 1991), se dá quando os professores encontram maneiras de mudar o conhecimento que eles têm deles mesmos. Essa mudança faz com que eles rompam com a perspectiva de dependência para a posição de autonomia e responsabilidade. Conhecer-se e conhecer o contexto vivido é essencial para implementar mudanças de cunho individual e coletivo.

Movimentos de mudanças motivadas pela pesquisa

As sessões de visionamento das próprias aulas causaram um forte impacto em Sandy, pois permitiram que ela visse sua atuação, sua postura, trejeitos, ritmo da fala, tom de voz e demais aspectos de expressão corporal. De fato pareceu-nos que, em grande parte das mudanças ocorridas na atuação da participante, evidenciava-se uma clara influência decorrente das nossas sessões reflexivas. Essa oportunidade de autoconhecimento fez com

que Sandy prestasse atenção em aspectos, de sua prática, que antes passavam despercebidos:

- [01] **Sandy:** Eu achei legal a gente estar se vendo e tentar policiar algumas coisas. Mas que a gente fica estranha fica! (risos)
Luciane: É porque a gente tem outra imagem da gente mesma e, quando a gente vê no vídeo, a gente pensa: “eu sou assim?”, “eu dou aula assim?”, “eu falo assim?”.
Sandy: É a única coisa que eu espero, igual eu te falei, eu quero ter aula de canto. Eu realmente sinto que eu tenho que mudar a minha voz, falar um pouco mais pausado, não tão rápido, mas os alunos também acabam acostumando com você. Depois que você pega eles no segundo ano, eles tiveram com você no primeiro ano, até já conhecem um pouco você.
Luciane: Mas isso é simples. Você pode tentar monitorar a sua voz, pausar, falar mais pausadamente.
Sandy: É, isso é interessante. Cada aula que eu assisto, eu acho que eu tento melhorar mais ainda na outra aula (risos).
Luciane: É mesmo? (**Sessão reflexiva sobre a aula, 25/10/2007**).

Pode-se dizer que as sessões de visionamento geraram em Sandy um sentimento de desconforto com relação ao tom e ritmo de sua voz. Esse fato pode ser considerado como um momento de confrontação de Sandy com a imagem que ela tinha de sua atuação. Como podemos observar no excerto a seguir, essa sensação de desconforto foi lembrada quase cinco meses após a primeira sessão reflexiva sobre a sua aula:

- [02] Então, só uma coisa que eu estou tentando me policiar bastante é que, às vezes, eu questiono o aluno e ele não consegue. E eu fico doidinha para responder, para dar a resposta. E aí, eu fico esperando e eu passo para outro aluno ao invés de eu mesma responder. Aí, eu passo para outro aluno e o outro aluno responde. E aí eu volto para aquele que não respondeu para ver se melhora um pouquinho. Eu sou muito assim... Eu tento dar a resposta. Eu não consigo, às vezes, porque eu sou muito ansiosa. (**Sandy, Sessão reflexiva sobre a aula, 19/03/2008**).

Apesar de ser uma confrontação no nível técnico, podemos dizer que se trata de mudanças técnicas que constituem um primeiro passo, um exercício para que Sandy reveja a sua prática em outros aspectos mais complexos futuramente.

Atenção voltada para todos os alunos

Outra mudança percebida mediante o depoimento dos alunos foi o fato de Sandy ter passado a dar igual atenção para todos os alunos. Neste caso também é possível considerar que a reflexão sobre a prática fez Sandy alterar sua postura em relação aos alunos, a partir do momento em que ela começa a dar ouvidos às suas críticas e reclamações, atitude que vai ao encontro de um dos três pilares da ação reflexiva propostos por Dewey (1959): “abertura de espírito”. Esse termo significa abertura para ouvir e dar atenção a

possibilidades alternativas, em outras palavras, trata-se de uma maneira de encarar e resolver os problemas, uma maneira de encarar sua profissão:

- [03] **Azevedo:** Sabe, foi a partir do final do ano passado mesmo que ela começou a mudar e dar atenção para a sala toda. [...] A sala toda dizia isso. Depois dessa mudança, dessa conversa que ela teve com a sala toda, foi que ela começou a dar atenção para todo mundo.
Luciane: Essa conversa que você fala foi no final do ano passado?
Azevedo: Exato. Ela conversou com todo mundo para saber sobre o desempenho da sala, que estava muito baixo.
Luciane: E esse desempenho que estava muito baixo no ano passado, esse ano está melhor?
Azevedo: Está um pouco. **(Entrevista com aluno, 09/04/2008).**

A mudança de Sandy, em resposta à reivindicação dos alunos, ilustra como o problema da prática, assim como afirmado por Dewey (1959), desencadeia uma reação no professor que, por meio de uma ação reflexiva, define uma possível solução para o problema. Esse episódio despertou em Sandy a necessidade de mudar sua atitude em relação à turma. A evolução dessa reflexão técnica para processo de reflexão crítica viria a conscientizá-la de que a atenção dela direcionada apenas a poucos alunos contribuía para a continuação da exclusão nas escolas no âmbito micro, da sala de aula, e macro, uma vez que essa atitude reforça a discriminação e a falta de oportunidade que alguns sujeitos sofrem na sociedade como um todo. Essa situação remonta a um episódio relatado por Smyth (1991), que ilustra como um professor de matemática, ao ignorar uma aluna carente durante uma atividade, demonstrou sua preocupação voltada apenas para aspectos técnicos do currículo escolar, falhando ao não promover mudanças nas relações sociais na escola.

Tempo de fala do professor e correção oral

No excerto a seguir, observamos como a leitura de Brown (1994) influenciou a prática de Sandy em relação ao tempo de fala do professor (*teacher talking time*). Ao ler sobre a importância de dar ao aluno a oportunidade de falar e sobre o papel de facilitador do professor e não de detentor ou transmissor de conhecimento, que pressupõe uma atitude passiva dos alunos, Sandy percebeu que precisava alterar a sua prática. Observemos no fragmento como o depoimento de Sandy me surpreendeu quando verifiquei como a leitura do texto pode ter levado tão rapidamente a uma mudança de postura de Sandy:

- [04] **Luciane:** E na abordagem comunicativa parece assim, a gente tem a sensação que o aluno..., ele fica mais à vontade, ele tem mais escolha!
Sandy: Você não precisa ficar corrigindo ele ali, né.
Luciane: É exatamente, ele não tem aquele papel de aluno passivo...
Sandy: [...] tem liberdade.
Luciane: Até no texto fala, porque o papel do aluno na abordagem comunicativa é muito mais ativo do que no Audiolingual.
Sandy: Eu vi isso, o professor fala muito menos.
Luciane: Exatamente, até é uma das preocupações a gente falar demais.
Sandy: Eu até me vi aí, porque eu gosto de falar muito, sabe! Eu estou até pensando, estou até me policiando muito nesta parte...

Luciane: Mesmo? Depois do texto ou antes?

Sandy: Depois do texto.

(Sessão reflexiva sobre o texto do Brown (1994), 01/10/2007).

Sandy percebeu que era mais interessante dar voz aos alunos para que pudessem praticar e participar da aula, em vez de ela mesma falar a maior parte do tempo. A minha reação espontânea de surpresa demonstrou minha satisfação de conseguir atingir um dos objetivos da sua pesquisa, isto é, o de promover mudanças na prática da professora por meio de sessões reflexivas sobre as leituras e as aulas. Outra mudança na prática de Sandy causada pela leitura do texto de Brown (1994) refere-se ao modo como ela corrigia a pronúncia dos alunos. De acordo com o depoimento de Sandy, ela tinha o hábito de corrigir o aluno imediatamente toda vez que ele não pronunciava alguma palavra de forma correta:

[05] **Luciane:** O que mais? Então, você acha que já mudou então alguma coisa. Essa leitura já te influenciou?

Sandy: Já, já me ajudou em sala de aula bastante.

Luciane: Você lembraria alguma outra coisa que a leitura te ajudou a pensar? Alguma coisa que você nunca tinha pensado?

Sandy: A correção também, porque de vez em quando... Eu não sei se foi nessa parte aí que ele fala, não sei se foi nela que eu li, que você não pode ficar corrigindo o aluno na hora. Aí você tem que esperar ele falar e tudo e depois você comentar sobre os erros. [...] E eu sempre, às vezes o aluno estava lendo, às vezes eu pá, corrigia ele na hora.

Luciane: Interessante, Sandy. Eu não tinha pensado nesse aspecto do texto! Eu tinha pensado em outros, e eu achei legal que você apontou esse. **(Sessão reflexiva sobre o texto do Brown (1994), 01/10/2007).**

Se considerarmos sua formação acadêmica e profissional, podemos inferir que Sandy tem uma forte influência do método audiolingual, que, originalmente, abordava o “erro” como um “mal” que deveria ser evitado a todo custo para garantir o sucesso da aprendizagem. Segundo Sandy, após a leitura de Brown, ela procurou não mais interromper a fala/leitura do aluno para fazer correções. O depoimento de Sandy a respeito da correção dos alunos foi confrontado com a opinião dos alunos sobre o mesmo assunto, evidenciando-se que eles também influenciaram na mudança da maneira de fazer a correção da produção oral dos alunos:

[06] **Luciane:** Fala um pouquinho sobre as mudanças. Você colocou no questionário que ela parou de corrigir no meio da leitura, que ela está mais dinâmica e que a atenção dela está mais voltada para todos os alunos.

Azevedo: Exato. Ela parou de corrigir a gente enquanto estava lendo porque eu cheguei nela e falei.

Luciane: Ah é?

Azevedo: Isso mesmo, este ano. As mudanças dela foram todas feitas... ah não aliás, no final do ano passado, desculpa, no final do ano passado foi que ela começou a mudar, porque ela viu que o rendimento da sala estava baixo, aí ela começou a mudar a didática dela. Ela chegou para gente e fez a pergunta: “o que está acontecendo?”. Aí eu pus a minha posição, eu coloquei a minha posição que eu não gostava que quando eu estava lendo o que ela pedia ela

falava, por exemplo, *people* [como se lê em português] e aí ela falava: “é people /pi:pl/”. (**Entrevista com aluno, 09/04/2008**).

Após a leitura de Brown (1994) e da observação da insatisfação dos alunos e, principalmente, ao se dar conta de que há outras maneiras de realizar a correção oral, Sandy procura modificar sua prática, como ficou evidente na fala de Azevedo. Esse dado, além de ilustrar novamente a influência pesquisa na prática de Sandy, evidencia como a mudança da prática ocorre mais rapidamente quando a participante sente a necessidade de mudar (PESSOA; SEBBA, 2006) diante das colocações dos alunos sobre as correções de pronúncia.

Uso do inglês nas aulas

A mudança mais perceptível aos olhos de alguns foi o fato de Sandy ter passado a dar aulas em inglês. Essa mudança no ano de 2007 agradou alguns alunos, mas foi criticada por uma grande maioria que tinha dificuldades com o idioma e será mais bem detalhada nas sessões “A opinião dos alunos em relação às mudanças nas aulas” e “Consequências das mudanças”, deste texto. Segundo eles, no ano anterior ao início da pesquisa as aulas eram ministradas mais em português do que em inglês:

- [07] **Aser:** [...] eu não sei o que aconteceu, né, aí ela começou a falar mais em inglês. Mas ela não fala 100% em inglês. Aí ela fala um pouco de português, para chamar a gente, um pouco mais para entender a matéria.
Luciane: Você não lembra quando mudou isso no ano passado?
Aser: No ano passado? Quando a gente chegou, já teve essa mudança.
Luciane: No início do ano?
Aser: No início do ano, aí nós já sentimos a diferença do primeiro para o segundo ano. (**Entrevista com aluno, 09/04/2008**).

- [08] **Luciane:** As aulas também estão melhores?
Azevedo: Estão melhores.
Luciane: Ela ainda fala em inglês o tempo todo?
Azevedo: Fala em inglês, agora ela fala em inglês.
Luciane: Ela está falando do mesmo jeito que ela falava o ano passado?
Azevedo: Mais, bem mais. Ela praticamente, principalmente no primeiro ano, ela dava aula em português, agora do ano passado para cá ela começou a falar em inglês. (**Entrevista com aluno, 09/04/2008**).

A tentativa de dar aulas somente em inglês teve início após dois acontecimentos no curso de Letras da universidade. O primeiro foi a inspeção de uma comissão responsável pela avaliação do curso, que, entre outras coisas, questionou se as aulas eram ministradas na língua-alvo. O segundo se relaciona ao início da pesquisa com a turma do segundo ano de Letras da Sandy, cujas aulas foram filmadas, incentivando a participante a dar aulas no idioma. As falas das alunas Mile e Teacher retratam essa influência:

- [09] **Luciane:** Você lembra quando ela começou a falar mais em inglês?
Mile: Foi depois que o pessoal veio aqui fazer aquela entrevista, a inspeção (comissão de avaliação da UFG). Então, de lá para cá, pelo menos o que eu tenho notado é que a preocupação maior é em falar só a língua inglesa na sala de aula. (**Entrevista com aluno, 09/04/2008**).
- [10] **Luciane:** Então, o ano passado ela começou a falar mais em inglês e alguns alunos começaram a reclamar que a partir do ano passado ela começou a falar muito em inglês?
Teacher: Foi. Acho que devido à fiscalização (comissão do MEC) que teve aqui, o professor não podia ficar em sala de aula falando a não ser em inglês.
Luciane: E também por causa da pesquisa talvez?
Teacher: É, talvez seja, as filmagens... (**Entrevista com aluno, 09/04/2008**).

Apesar de Sandy ter afirmado que mudou a partir do momento em que começamos a trabalhar juntas na instituição, os dados evidenciaram que as mudanças maiores ocorreram durante a pesquisa, por causa, principalmente, das observações de suas aulas, das filmagens e das leituras. Como se pode observar, houve de fato uma mudança significativa na prática de Sandy quando esta passou a ministrar as aulas em inglês.

As consequências das mudanças

O desafio de dar aulas em inglês causou sérios transtornos durante as aulas, principalmente por parte dos alunos com mais dificuldades, que começaram a se ausentar e a conversar mais na sala. Além dessa atitude de desinteresse pelo conteúdo ministrado, evidenciaram-se também atitudes e posicionamentos de alguns alunos questionando o procedimento da professora:

- [11] No ensino fundamental e no médio [...] o ensino médio foi bem defasado. Então nós chegamos aqui na faculdade, aí nós não temos aquela facilidade com o inglês. Aí a professora está falando sempre em inglês, e nós ficamos meio que perdidos, igual assistir um filme sem legenda. (**Aser, Entrevista com aluno, 09/04/2008**).

Como se pode averiguar até aqui, o uso de inglês gerou uma situação de conflito entre os alunos com mais dificuldades. Em um primeiro momento, ficou clara a tentativa de Sandy de contornar essa situação sem compartilhar comigo os problemas que vinha enfrentando desde o momento em que mudou a sua maneira de dar aulas e adotou o inglês para ministrar o conteúdo. Nesse primeiro excerto, Sandy procura amenizar a dificuldade que está enfrentando com a turma, tentando demonstrar que o uso do inglês tem funcionado tranquilamente:

- [12] **Luciane:** E você conseguiu explicar tudo em inglês, né! Praticamente, quase tudo em inglês, uma coisa ou outra que ficou em português.

Sandy: É um desafio, como você mesma falou. Mas está sendo muito bom. Eles estão conseguindo entender. (**Sessão reflexiva sobre a aula, 03/09/2007**).

No entanto, na opinião dos alunos o uso de inglês em sala de aula causou dificuldade de compreensão e dispersão durante as aulas. Observem a fala de Gysele sobre essa situação:

[13] **Luciane:** Então você colocou aqui [no questionário] que os alunos ficam perdidos na aula de inglês. Como é isso?

Gysele: É porque alguns alunos têm mais dificuldade no inglês e por ter muito tempo que eles pararam de estudar ou então porque eles não têm mesmo tanta facilidade assim no inglês. Então a professora fica falando e tem uns assim que “O que ela está falando?”, uns assim pegam mais rápido. (**Entrevista com aluno, 09/04/2008**).

Pode-se dizer que certas mudanças na prática de Sandy, ao contrário do que se esperava, causaram estranhamento e rejeição por parte dos alunos. Apesar de ela ter a intenção de melhorar as aulas, o uso do inglês fez com que a dispersão e a indisciplina aumentassem. Também o desempenho dos alunos piorou nas avaliações, fato evidenciado pelo grande número dos que tiveram de fazer a quinta prova.

Tomada de atitude para solucionar os problemas causados pelas mudanças

Essa mudança brusca de comportamento da professora a partir do meio do ano de 2007 causou certo desconforto na turma, que demonstrou abertamente sua insatisfação com a medida tomada. Logo de início, Sandy sentiu uma resistência por parte dos alunos que tinham mais dificuldades. Após esse período de adaptação, o uso do inglês nas aulas passou a ser intercalado com português. Como pode ser visto no trecho a seguir, durante a sessão reflexiva de uma de suas aulas, Sandy admite que não fala em inglês o tempo todo na aula e que parte de sua aula tem de ser dada em português, especialmente nas explicações gramaticais:

[14] **Sandy:** Bom, em geral, a aula foi bem calma. Sabe, eu acho que tem muitos alunos que têm muita dificuldade. Realmente, não dá. Você viu que aí, eu falava em inglês e depois voltava um pouquinho no português para explicar um pouquinho a parte gramatical.

Luciane: Essa parte você explicou em português, porque era complicado?

Sandy: Ainda mais uma unidade nova que eles nunca viram – *present perfect* [...] eu expliquei usando inglês, depois eu traduzi para o português, tradução instantânea, rapidinho. Eu fazia a tradução, não teve como. (**Sessão reflexiva sobre a aula, 06/11/2007**).

Porém, nas minhas anotações durante as observações, salientou-se o recurso da tradução nada parcimonioso durante as aulas. Observei que os alunos nem se esforçavam

mais para tentar entender as instruções em inglês, e a professora, por sua vez, havia cedido à pressão dos alunos:

- [15] Ela desperta o interesse deles com o tema da lição: “*you drive me crazy!*” Pergunta se alguém os deixa loucos. Eles pedem a tradução. Ela traduz e logo inicia o *listening*. (Diário da pesquisadora, 09/04/2008).

Conforme se observou no início do ano e também no segundo semestre, o uso da tradução foi adotado como solução para o impasse causado pelo uso de inglês nas aulas. De fato, durante as observações das aulas, foi evidenciado que as mais simples frases em inglês eram imediatamente traduzidas para o português para evitar quaisquer transtornos ou falha na compreensão dos alunos. Percebe-se que os alunos, assim como a professora, assumiram um acordo tácito em relação ao uso do inglês: ela se esforça para passar o conteúdo no idioma inglês e atender às exigências da “academia” (pesquisa, fiscalização do MEC), e eles participam das atividades propostas desde que haja a tradução de quase tudo o que é proposto na língua-alvo. Essa medida pode ser considerada como indícios de reflexão técnica, por se ater a questões relacionadas a procedimentos técnicos ou práticos em sala de aula, como o uso do inglês, correção dos alunos e administração da indisciplina.

Considerações finais

A abordagem da formação reflexiva proporciona, dentre outras possibilidades, que professores percebam a chance de reconstruir a própria prática. Contudo, a reflexão isolada não basta, pois somente a colaboração entre profissionais é capaz de romper com a estrutura de ensino conservadora que tende a manter o *status quo*, ao invés de mudá-lo (SMYTH, 1991; FULLAN, 1994; ZEICHNER, 2003). Assim, a mudança da prática no contexto colaborativo ocorre, de fato, quando os participantes sentem a necessidade de mudar (PESSOA; SEBBA, 2006).

No contexto deste estudo, observou-se que a pesquisa propiciou tanto para a participante quanto para a pesquisadora, momentos de reflexão na e sobre a prática (SCHÖN, 1983) que permitiram torná-las mais conscientes a respeito dos fundamentos teóricos (educacionais, linguísticos etc.) que subjazem à prática em sala de aula. Nesses momentos, os dados evidenciaram que a leitura propiciou à professora repensar sua prática, como foi o caso da correção da pronúncia dos alunos. Também as discussões sobre questões teóricas chamaram a atenção da participante para uma série de aspectos que ela não havia pensado antes, as quais resultaram em pequenas mudanças ocorridas no que concerne à metodologia de ensino adotada, aos conceitos de língua e de aprendizagem, ao papel de professor, dentre outros.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-70.

BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.139-158.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FULLAN, M. **Change forces: probing the depths of educational reform**. London: The Falmer Press, 1994.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005b. p. 183-202.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching Practice**, v. 8, n. 3-4, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor crítico. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 121-143.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-354.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 109-127.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

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

NASIO, J. D. **Os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. **O outro na aprendizagem de línguas**. 2008 (submetido à publicação). Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/>> Acesso em: 22 mar. 2009.

PAULA, L. G. Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças. 2010. 172fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. **Tesol Quaterly**, v. 29, n. 4, p. 705-731, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação**. Campinas: Pontes, 2006, p. 43-64.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 94-105, 2006. Disponível em: <http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n1artigo9_pdf> Acesso em: 18 nov. 2008.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

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

VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=0362-8428\(1977\)6:3<205:ALWOKW>2.0.CO;2-K](http://links.jstor.org/sici?sici=0362-8428(1977)6:3<205:ALWOKW>2.0.CO;2-K). Acesso em: 3 nov. 2007.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 35-56.

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