

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Universidade Estadual Paulista/UNESP
Redefor – Rede São Paulo de Formação Docente

Ana Paula Titato

O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA E AS PROPOSTAS DO NOVO CURRÍCULO
DO ESTADO DE SÃO PAULO

Marília

2011

ANA PAULA TITATO

**O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA E AS PROPOSTAS DO NOVO
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual Paulista/UNESP, pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a Dra.
Rozana Aparecida Lopes Messias

Marília

2011

RESUMO

TITATO, Ana Paula. *O Papel do Professor Reflexivo no Ensino de Língua Inglesa e as Propostas do Novo Currículo do Estado de São Paulo*. 2001. 27 f. Monografia (Especialização). Redefor, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

O tema abordado neste Trabalho de Conclusão de Curso é o papel do professor reflexivo no ensino de Língua Inglesa. Foram realizadas pesquisas, leituras sobre o tema, discussões em fóruns e troca de experiências entre docentes de Inglês que ministram aulas na Rede Pública do Estado de São Paulo. O objetivo desta pesquisa foi analisar a importância do processo de reflexão do professor para uma aprendizagem mais efetiva e significativa dos alunos da 5ª série/6º ano de uma escola pública no estado de São Paulo. As atividades realizadas em sala de aula que fizeram parte deste estudo foram anotadas pelo professor/pesquisador para, posteriormente, serem analisadas com base em fundamentos teóricos. Após a análise dos dados coletados, ficou clara a importância da reflexão na ação e sobre a ação feita pelo professor, ou seja, como determinada atividade sugerida no material didático pode ser adaptada ou complementada para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, foi possível chegar à conclusão de que o processo reflexivo pode contribuir de maneira prática e efetiva para o ensino da Língua Inglesa no dia a dia de uma sala de aula.

Palavras-chave: professor; reflexivo; aluno; ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

TITATO, Ana Paula. *O Papel do Professor Reflexivo no Ensino de Língua Inglesa e as Propostas do Novo Currículo do Estado de São Paulo*. 2011. 27 f. Monografia (Especialização). Redefor, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

This conclusion of work paper is about the role of a reflective teacher in English classes. It was accomplished through researches, readings about the topic, discussions with colleagues and tutors from Redefor/Unesp Course and also through the exchanges of experiences with other teachers who work at Public Schools in the State of São Paulo. The objective of this paper was to examine the importance of teachers' reflective process in order to enhance the learning experience of 5th grade students from two different classrooms. By making notes and analyzing the results of some activities given to students during classes it was possible for the teacher to reach some conclusions regarding the importance of the reflective process for pupils' effective and successful learning. It was also concluded that it is possible to use reflective strategies to prepare and teach English lessons which are more interesting and meaningful to students.

Keywords: reflective process; learning; students; teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O PROFESSOR REFLEXIVO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	8
2 REFLEXÃO NA AÇÃO E SOBRE A AÇÃO	11
2.1 Apresentação da Realidade Pesquisada	11
2.2 As Atividades Aplicadas: Reflexões	13
2.2.1 Atividade I	13
2.2.2 Atividade II	17
3 DESAFIOS DO PROFESSOR REFLEXIVO	22
CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	28

Introdução

O papel do professor tem sofrido alterações ao longo do tempo, refletindo sempre as necessidades e anseios de cada geração em diferentes momentos da História. Acompanhando as variadas abordagens utilizadas no ensino de Língua Inglesa, desde o Método da Gramática e Tradução, do século XIX, passando pelo Método Direto, Audiolingual e, mais recentemente, pela Abordagem Comunicativa, o professor de Língua Inglesa vem utilizando diferentes técnicas e procedimentos em sala de aula para o ensino dessa língua.

Houve mudanças, também, no que diz respeito à função desse profissional da educação, ou seja, da figura do professor centralizador e detentor de todo o conhecimento, cujo objetivo principal era o de transmitir aos aprendizes o conteúdo a ser trabalhado, até chegarmos aos dias atuais, quando se espera do docente uma nova postura, mais voltada à reflexão sobre seu papel em sala de aula. O professor como facilitador, mediador do processo ensino-aprendizagem, com o olhar voltado para o aluno, que se torna o protagonista de sua própria aprendizagem.

Levando-se em consideração a importância do papel desempenhado pelo professor reflexivo no processo de ensino-aprendizagem buscamos, por meio desta pesquisa, responder a duas indagações. A primeira delas é: como o professor de Língua Inglesa que adota uma postura reflexiva pode contribuir de maneira prática e efetiva na aprendizagem de seus alunos? A segunda se refere a como as ações e atividades realizadas em sala de aula podem ser modificadas para que se adéquem às necessidades de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, à importância da reflexão crítica antes, durante e após o planejamento das aulas.

A pesquisa teve embasamento em leituras sobre o tema, discussões em fóruns realizados durante o Curso de Especialização Redefor/UNESP, troca de experiências com professores de inglês que trabalham em escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, e também sobre nossa própria experiência como professora da SEE/SP. Coletamos dados de aulas ministradas em turmas da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental II, que serviram de base para a análise do tema abordado neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Segundo os questionamentos de Ataliba T. de Castilho,

E o que é uma aula, senão uma busca? Uma busca do conhecimento, em que o professor é um aprendiz mais experimentado. Por que, então, uma busca tão densa de intercâmbio, não pode ser uma atividade prazerosa, que nos encha de inspiração a todos nós, alunos e professores? (2010, p. 1)

Refletindo sobre essa indagação, encontramos o ponto de partida de nossa pesquisa e começamos a nos questionar sobre a importância de termos prazer em aprender, a encontrarmos significado naquilo que é ensinado e aprendido, para que o processo ensino-aprendizagem seja realmente significativo tanto para alunos, quanto para professores. Aprender não de forma mecânica, decorando palavras, fórmulas ou regras, mas entendendo efetivamente aquilo que é objeto de estudo.

Acreditamos que, ao assumir uma postura reflexiva, o professor poderá ensinar seus alunos não apenas de forma prazerosa, mas também orientando-os para que se tornem aprendizes autônomos, seres pensantes e cidadãos conscientes de seus papéis em um mundo em constante transformação. E essas mudanças exigem cada vez mais que seus membros sejam capazes de tomar decisões, participar da vida em sociedade e do processo de globalização, no qual estamos todos inseridos.

1. O professor reflexivo no processo de ensino-aprendizagem

A educação do século XXI, voltada para todos e inclusiva, exige, do profissional, um olhar diferente e uma nova postura com relação ao papel que desempenha em sala de aula. Não basta transmitir conteúdos de forma mecânica e, muitas vezes, sem significado para os aprendizes; é necessário pensar e repensar o que se está ensinando e, sobretudo, se os alunos estão aprendendo, como e o que estão aprendendo. Nesse sentido, a reflexão feita pelo professor torna-se um elemento fundamental para que possa alcançar sucesso naquilo que se propõe a ensinar.

A reflexão, contudo, não pode ser imposta ao professor. Não é um processo que deva ser forçado, já que o que o impulsiona é a vontade de cada um, o desejo de se pensar sobre sua prática e também o de torná-la cada vez mais significativa para si e seus alunos. O processo reflexivo também não acontece somente de maneira intuitiva. Precisa estar respaldado em estudos, leituras, pesquisas e teorias que proporcionem ao docente um embasamento. Lalande e Abrantes (1996) utilizam, em seu artigo, uma definição de *ação reflexiva* de Zeichner (1993):

A ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e as consequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (p. 18)

Assim, a reflexão deve ser uma decisão consciente do professor; e, para isso, é preciso que haja vontade e comprometimento consigo mesmo e com o processo de aprendizagem de seus alunos.

Outra consideração importante a ser feita sobre o processo reflexivo é que a reflexão não pode estar dissociada da ação, ou seja, é no dia a dia da sala de aula que o professor colhe elementos que servirão de subsídios para seu processo crítico-reflexivo. Dessa maneira, ele poderá programar as mudanças necessárias para uma prática pedagógica mais efetiva. Brito (2006), em seu artigo “O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a”, faz menção a uma afirmação de Ghedin sobre o saber docente, ou seja, de que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 135).

Ao pesquisarmos o papel do professor reflexivo, procuramos associar elementos teóricos, como leituras, fóruns e discussões com profissionais da área à nossa prática docente no ensino de Língua Inglesa, tendo como embasamento metodológico duas salas de 5ª série/6º ano de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Fizemos, para efeito de investigação, anotações sobre as atividades realizadas, que incluíram planos de aula, materiais usados, resultados obtidos, observações, bem como reflexões durante e após as atividades. Foi possível, então, chegarmos a algumas conclusões, que serão expostas posteriormente neste trabalho.

Para realizarmos essa pesquisa, alguns autores contribuíram para o nosso embasamento teórico e serviram, também, como inspiração no trabalho desenvolvido. Dentre esses autores, estão Ghedin (2002), Schön (2000), Alarcão (1996), Zeichner (2000), Perrenoud (2002), Messias (2010), Norte (2010), Garcia (2010), Baffi-Bonvino (2010) e Cavalari (2010).

A partir de leituras sobre o tema que escolhemos como nosso objeto de estudo, foi-nos despertado o interesse em investigar como o processo crítico-reflexivo pode contribuir com a prática, no dia a dia, da sala de aula, para que se alcancem os objetivos propostos em relação ao ensino da Língua Inglesa. É necessário que consideremos a importância de aprender inglês nos dias atuais. Afinal, é a língua de comunicação em um mundo globalizado, em que a informação circula rapidamente e também no qual as relações interpessoais são marcadas pela presença das redes sociais, em que a comunicação nessa língua é predominante. Não saber inglês, hoje em dia, significa estar excluído da participação política e ideológica, tão importantes para se tornar um cidadão atuante e participativo na sociedade, como um todo. Messias e Norte (2010) abordam esse tema e, para tal, citam Moita Lopes (2003), que

[...] salienta que a língua inglesa, por um reflexo de questões políticas e econômicas, tornou-se veículo mundial de ideologias e crenças de um mundo globalizado. O autor chama a atenção para o fato de que os indivíduos que não dominam essa língua encontram-se excluídos do diálogo e do posicionamento crítico frente aos ideais que circulam em nosso contexto social, expressos em língua inglesa. (p. 31)

O professor de inglês torna-se, dessa forma, fundamental na inserção dos alunos no contexto político-social dos falantes da língua usada como meio de comunicação em todo o mundo.

O próximo passo em nossa investigação é o questionamento de como podemos

nos tornar professores reflexivos. Qual seria o ponto de partida para que um profissional reflita criticamente sobre sua prática sem se deixar levar pelo agir mecânico, que não leva em consideração as particularidades e individualidades de cada aprendiz, suas motivações e necessidades? Quais inquietações e indagações fazem parte do dia a dia do profissional reflexivo inserido em um contexto escolar que, muitas vezes, limitam e dificultam essa prática? Como salienta Moita Lopes (1996), a formação dogmática de professores, que valoriza a utilização de técnicas de ensino, não incentiva a reflexão por parte do professor, que, por vezes, precisa buscar, por si mesmo, os meios para a prática reflexiva.

Na sequência de nosso processo investigativo, procuramos utilizar, em nossa prática pedagógica, as teorias de Schön sobre *conhecimento na ação* (*knowing-in-action*), *reflexão na ação* (*reflection-in-action*) e *reflexão sobre a ação* (*reflection-on-action*). Essas fundamentações foram importantes para que pudéssemos situar as atividades desenvolvidas em sala de aula, repensá-las e refazê-las, quando necessário, em um processo contínuo de construção e reconstrução.

2. Reflexão na ação e sobre a ação

2.1. Apresentação da realidade pesquisada

O processo de coleta de dados desta pesquisa ocorreu por meio de anotações realizadas sobre algumas atividades desenvolvidas no segundo e terceiro bimestres do ano letivo de 2011, durante aulas de inglês ministradas para alunos da 5ª série/6º ano de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Trata-se de uma escola de tempo integral, o que significa que os alunos têm aulas no período da manhã, até as 15h30min. Na Grade Curricular do Ensino Fundamental – Ciclo II, a disciplina de Língua Inglesa tem duas aulas semanais, o que torna o trabalho do professor um desafio devido ao pouco tempo disponível para trabalhar com um conteúdo bastante significativo. Principalmente porque a grande maioria desses alunos está estudando inglês pela primeira vez, já que a disciplina não faz parte da Grade Curricular do Ensino Fundamental – Ciclo I.

Quando iniciamos o ano letivo, a curiosidade e a ansiedade dos alunos são grandes, uma vez que estão entrando em contato pela primeira vez com essa disciplina. Eles demonstram interesse em conhecer um pouco mais a Língua Inglesa, pois ela faz parte da vida dessas crianças, seja por intermédio de músicas, filmes, televisão, jogos de *video game* e internet. Ainda não está clara para esses pré-adolescentes, com idades entre 11 e 13 anos, a importância de se aprender inglês para usá-lo futuramente, seja nos estudos, ou no mercado de trabalho. Essa conscientização poderá ser feita ao longo dos anos que ele passará na escola, até chegar ao Ensino Médio, quando terá a oportunidade de conhecer melhor as profissões e optar por uma delas.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adotou, a partir de 2010, um novo currículo para todas as disciplinas, que deve ser seguido pelas escolas públicas do estado. Com a intenção de uniformizar o ensino e estabelecer parâmetros claros e metas a serem atingidas, foram elaborados Cadernos do Aluno e do Professor, nos quais estão os conteúdos a serem abordados. No Caderno do Professor da disciplina de Língua Inglesa, podemos encontrar sugestões de atividades e materiais, sequências didáticas e orientações sobre como preparar as aulas e realizar as atividades em sala de aula. O caderno é dividido em “Situações de Aprendizagem” (*Situated Learning*) e, nelas, estão especificadas as competências e habilidades que devem ser trabalhadas e que se espera

que os alunos possam assimilar ao final de cada situação. O Caderno do Aluno é dividido, também, em Situações de Aprendizagem. E, nelas, encontramos, basicamente, atividades de leitura, escrita e vocabulário, já que o currículo prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As duas 5^{as} séries analisadas nesta pesquisa apresentam características diferentes; e, para que sua exposição seja facilitada, serão nomeadas Classe I e Classe II. A Classe I tem 35 alunos; todos estudaram na mesma escola, no Ciclo I do Ensino Fundamental, e se conhecem há algum tempo. São alunos interessados e têm bom aproveitamento; mas, são extremamente falantes e agitados. No geral, é um grupo coeso e homogêneo, com apenas dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A Classe II é mais heterogênea – são 30 alunos que vieram de três escolas diferentes e que apresentaram, no início do ano, dificuldades de adaptação tanto em relação à escola, quanto à convivência em sala com os colegas e professores. Mesmo após quase um ano de trabalho, alguns ainda têm problemas de adaptação: são indisciplinados e não demonstram interesse em aprender. Há, também, defasagem em relação ao aproveitamento – dos 30 alunos, apenas dez conseguem desenvolver, sem dificuldade, as atividades propostas para a série em que estudam. Os demais precisam de orientação e apoio dos professores de forma mais intensa e contínua; não somente nas aulas de inglês, mas também nas outras disciplinas. Há, ainda, nessa turma, cinco alunos que apresentam algum tipo de deficiência no que se refere à alfabetização. Portanto, as aulas ministradas nessas duas turmas devem ser preparadas levando-se em consideração as diferenças no ritmo de aprendizagem e as necessidades específicas dos discentes.

2.2. As atividades aplicadas: reflexões

2.2.1. Atividade I

Aula I

A primeira atividade objeto de análise desta pesquisa encontra-se no II volume do Caderno do Aluno e do Professor, na Situação de Aprendizagem 2, chamada “Foreign Words in my Language” (Figura 1).



1. Study the illustrations below. Describe them in Portuguese and answer this question: Which cultures do they refer to?

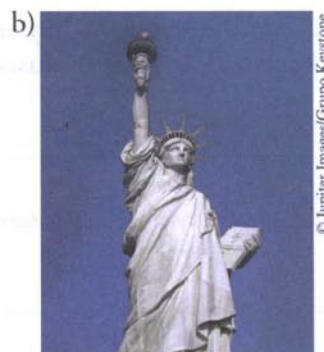


Figura 1

O conteúdo trabalhado foi o reconhecimento de monumentos típicos de diferentes países do mundo, o nome desses países, suas respectivas nacionalidades e

línguas. As competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas nessa situação foram as de reconhecimento de monumentos típicos de diferentes países e relacionamento de imagens ao vocabulário e a textos descritivos. Para introduzirmos esse tópico, foi proposta uma atividade na qual os alunos teriam que olhar as figuras de alguns monumentos famosos pelo mundo, reconhecê-los e localizá-los, ou seja, descobrir em qual cidade ou país eles se encontram.

Ao planejarmos essa aula, optamos por dividir os alunos em grupos pequenos de, no máximo, quatro membros, para que completassem a tarefa. Assim, eles poderiam auxiliar uns aos outros. Eles teriam que escrever os nomes dos países em português, pois não saberiam fazê-lo em inglês. O primeiro obstáculo que encontramos, tanto na Classe I, quanto na Classe II foi a dificuldade dos alunos em saber os nomes dos países ou cidades onde estavam os monumentos. Percebemos que a maioria conhecia os monumentos, mas não conseguia localizá-los. A dificuldade estava no fato de não saberem os nomes dos países e de não conseguirem fazer a distinção entre país e cidade. Classificavam Paris, por exemplo, como país, ou usavam Itália como cidade.

Ao observarmos o desempenho dos alunos e refletirmos sobre ele, durante a aula, recorreremos ao que Schön chama de *reflection-in-action*, isto é, *reflexão na ação*, que ocorre no decurso da própria ação, sem que se interrompa a atividade, havendo apenas um pouco de distanciamento, para que se possa observar melhor o que está acontecendo. Após o término do tempo estipulado para a tarefa, fizemos a correção da atividade procurando sanar as dúvidas encontradas. Escrevemos na lousa o nome dos países em português e em inglês, para que fossem se familiarizando com o vocabulário.

No final da aula, fizemos anotações sobre ela, para que pudéssemos, posteriormente, fazer as mudanças que julgássemos adequadas. Nesse momento pós-aula, foi possível fazer uma *reflexão sobre a ação*, o que, segundo Schön, significa reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la e reconstruí-la, se necessário. Ao fazermos essa reflexão, concluímos que, antes de iniciarmos a Situação de Aprendizagem, seria interessante trabalharmos com os alunos os nomes dos países, suas localizações e os nomes de suas principais cidades. Isso poderia ser feito em português, com o auxílio do professor de Geografia, por exemplo, recorrendo, assim, à interdisciplinaridade. Outra opção seria a utilização de um mapa-múndi, em que os alunos poderiam visualizar a localização e os nomes dos países, o que tornaria a aprendizagem mais significativa e concreta para eles.

Aula II

Na aula seguinte, ao retomarmos o conteúdo que estávamos trabalhando, utilizamos o mapa-múndi e o globo terrestre para encontrarmos os países e cidades. Pedimos que os alunos anotassem os nomes de alguns desses países, bem como o de suas capitais. Em seguida, recordamos os monumentos que tínhamos visto na aula anterior e acrescentamos mais alguns, de que se lembraram. Para finalizarmos a atividade, escrevemos na lousa uma tabela, em inglês, que continha os nomes de alguns países e de suas respectivas capitais.

Partimos, então, para a segunda atividade, na qual os alunos teriam que relacionar imagens de elementos culturais a textos descritivos (Figura 2).

2. Read the descriptions. Which country or city are they referring to? Can you relate the descriptions to any of the illustrations in Activity 1?
 - a) In my city, people like to visit the *Coliseum*. It is a historical place, very important to the *Italian* culture.

 - b) People from all over the world visit my city. It is called the *City of lights* and it is considered a very romantic place. The *Louvre* Museum is one of the most important museums in the world.

 - c) In my country, it is very typical to eat *tortillas* for breakfast. We also like to have a *siesta* after lunch.

 - d) If you visit my country, you can go on a cruise on the *Nile*. It is fantastic.

 - e) Lots of immigrants live in my city and this is very nice. There are specific areas where the *immigrants* live, for example, *Chinatown*, *Little Italy* and *Soho*.

Figura 2

O enunciado está escrito em inglês e, como eles ainda apresentavam dificuldades em compreender e assimilar essas instruções, nós o lemos juntos e, assim, pudemos explicar o que teriam que fazer. Os alunos trabalharam individualmente; teriam que ler a frase em inglês e descobrir a qual país e cidade ela se referia. Por

exemplo, “In my city, people like to visit the *Coliseum*. It is a historical place, very important to the *Italian* culture.” Quando terminaram, conferiram as respostas em pares e, nesse momento, pudemos monitorar as duplas e ajudá-los caso tivessem alguma dúvida. No final da aula, discutimos os lugares que teriam interesse em visitar e o porquê.

Dois pontos precisam ser analisados neste momento. Ao fazermos um plano de aula, estipulamos o tempo para cada atividade. Mas, esse tempo precisa ser ajustado à medida que levamos em consideração as necessidades específicas de cada grupo. Ao prepararmos as aulas, estipulamos um tempo maior para a realização dos exercícios na Classe II, já prevendo que eles teriam mais dificuldades e, portanto, levariam mais tempo para terminá-los. O segundo ponto diz respeito ao ritmo de aprendizagem de cada classe. Ao fazermos um retrospecto do conteúdo trabalhado, percebemos que seria necessário utilizarmos exercícios extras para a Classe II. Levando-se em consideração que esses alunos, em geral, têm mais dificuldade em assimilar novos conteúdos, preparamos exercícios em que teriam a oportunidade de ler e escrever os nomes dos países em inglês. Selecionamos atividades como *Word Search Puzzle*, *Crossword Puzzle* e *Unscramble the Words*, que foram realizadas individualmente, em um primeiro momento, para, em seguida, serem compartilhadas com colegas em pequenos grupos e, finalmente, com toda a classe.

Observando o desempenho dos alunos da Classe II ao trabalhar com os textos descritivos em inglês, notamos que a maioria estava insegura e relutante em realizar o exercício. Frequentemente eles argumentam que não conseguem ler em inglês e, mesmo antes de tentarem, desistem de fazer o que foi proposto, ficam ansiosos e perdidos, buscando, a todo o momento, o apoio do professor, criando uma relação de dependência, que dificulta o processo de aprendizagem.

Refletindo sobre essa postura, procuramos criar, em sala de aula, oportunidades para que esses alunos adquiram mais autonomia e percebam o professor como alguém que pode auxiliá-los, mas não como uma pessoa que fará as tarefas por eles, dando-lhes as respostas prontas, sem que precisem pensar.

Na tentativa de aumentar a autonomia desses aprendizes, buscamos criar mais oportunidades para que trabalhem suas autoconfianças e se sintam mais seguros para resolver as questões sem esperar pelas respostas. É importante que entendam que são capazes de fazer suas tarefas sozinhos e que busquem o auxílio do professor quando realmente necessitarem. O desenvolvimento da autonomia é importante no contexto

educacional para que possamos ter, como salienta Holec (1981), “um homem produtor de sua sociedade ao invés de um homem produto de sua sociedade”. Esse estudioso define autonomia como “a habilidade para encarregar-se da própria aprendizagem”. O autor afirma, também, que essa habilidade não é nata, mas pode ser adquirida por meio da aprendizagem formal. Dessa forma, o papel do professor é fundamental para que seus alunos sejam capazes de desenvolver essa autonomia e possam tornar-se sujeitos de sua aprendizagem.

2.2.2. Atividade II

A segunda atividade foco de análise desta pesquisa encontra-se no terceiro volume do Caderno do Aluno e do Professor na Situação de Aprendizagem I, partes integrantes do Currículo do Estado de São Paulo, com o título “Places at School” (Figura 3).



1. Study the pictures below. Match them with the words in the box.

teachers' room library restrooms sports gym canteen
auditorium classroom principal's office computer lab science lab



Figura 3

O conteúdo trabalhado foi a descrição da escola e dos espaços escolares. As competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas foram leitura; reconhecimento de palavras associadas ao espaço escolar; relação entre imagens; descrições e vocabulário; e localização de informações específicas em um texto. O tema enfocado no terceiro bimestre foi “The School”, ou seja, os alunos foram expostos ao vocabulário referente ao ambiente escolar. Por exemplo, espaços da escola, objetos que podem ser encontrados em uma escola e os profissionais que trabalham nesse ambiente. Esperava-se dos alunos que, ao final do bimestre, fossem capazes de, além de reconhecer o vocabulário apresentado, utilizá-lo na criação de pôsteres ilustrativos da escola com legendas em inglês.

Aula I

Na primeira aula dessa Situação de Aprendizagem, o objetivo foi a sensibilização dos alunos sobre o tema. Seguindo algumas sugestões do Caderno do Professor, propusemos que fizessem uma “viagem imaginária” pela escola e pensassem em um local que poderia ser uma sala de aula, a biblioteca ou a cantina. Em seguida, pedimos que procurassem se lembrar dos objetos, das cores, dos detalhes desse espaço para que pudessem desenhá-los rapidamente. Na sequência, os alunos compartilharam seus desenhos em pequenos grupos e falaram sobre os lugares que mais gostavam na escola. Toda a sensibilização foi feita em português e, na atividade seguinte, introduzimos o vocabulário em inglês, pedindo aos alunos que olhassem as figuras de seus Cadernos, procurassem reconhecer os espaços para depois denominá-los utilizando as expressões que estavam dentro de um quadro. Algumas palavras eles conseguiram reconhecer devido à sua semelhança com o português, tendo sido possível, então, deduzirem seus significados. Entretanto, as demais foram escritas na lousa em português. As atividades descritas acima foram realizadas nas Classes I e II.

Refletindo após a aula, concluímos que a atividade teria sido mais significativa e melhor aproveitada se tivessem sido utilizados dicionários bilíngues, para que os alunos pudessem procurar as palavras desconhecidas e anotar seus significados, em vez de os copiarem da lousa.

Sabemos que a compreensão e memorização de novos vocábulos tornam-se

mais efetivas quando o aluno pesquisa e descobre os significados dessas palavras, ou seja, quando participa da construção do sentido, e não apenas os reproduz. Ao invés de dar as respostas, teria sido mais produtivo fazer com que os aprendizes se mobilizassem para encontrá-las. Enquanto isso, ao professor caberia o papel de monitorá-los e auxiliá-los quando tivessem dúvidas.

Aula II

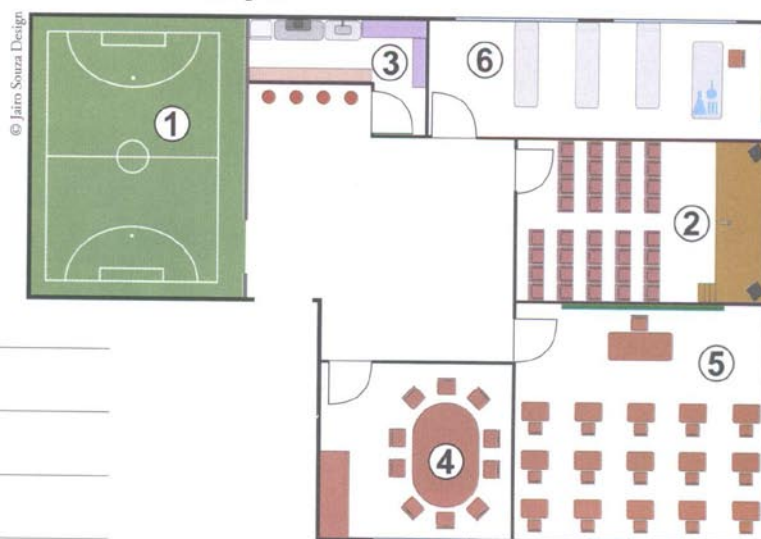
Na aula seguinte, dando continuidade ao tema “The School”, os alunos puderam observar em seus Cadernos a figura de uma “planta baixa”; e, a partir do desenho, teriam que descobrir qual local da escola estava sendo retratado e numerá-lo. Não houve dificuldade, pois o vocabulário já havia sido apresentado na aula anterior.

2. Study the illustration and answer these questions in Portuguese:

a) What kind of illustration is it?

b) What's the purpose of this illustration?

Now complete the labels with the names of the places.



- 1) _____
- 2) auditorium
- 3) canteen
- 4) teachers' room
- 5) _____
- 6) _____

Figura 4

O próximo passo seria o desenho de uma planta baixa e a denominação de seus espaços utilizando o vocabulário aprendido (Figura 4). Para tal, resolvemos levá-los para dar uma volta pela escola e pedimos que observassem a disposição das salas de aula e demais locais, de maneira que pudessem, posteriormente, colocá-los em seus desenhos. Ao planejarmos a aula, partimos do princípio que seria mais significativo, para eles, se trabalhassem com a escola em que estudam, ao invés de imaginarem o lugar. Eles demonstraram grande interesse e observaram os locais atentamente para poderem colocá-los no papel. Entretanto, na etapa seguinte, deparamo-nos com uma dificuldade inesperada: a maioria dos alunos nunca havia trabalhado com plantas baixas e não sabia como fazê-lo. Ajudamos-lhes na medida do possível, mas fizemos uma anotação durante a aula sobre a possibilidade de pedir ajuda ao professor de Arte.

Recorrendo à interdisciplinaridade, fundamental na proposta do Currículo do Estado de São Paulo, conversamos com as professoras das Classes I e II sobre a possibilidade de orientar os alunos nos desenhos. Assim, com a ajuda delas nas aulas de Arte, eles conseguiram finalizar a atividade.

A utilização da *reflexão na ação* e da *reflexão sobre a ação*, terminologias criadas por Schön e que descrevem dois momentos diferentes do processo de reflexão, foi fundamental para a observação das aulas descritas nesta pesquisa. Os dois tipos de reflexão acontecem em momentos distintos: o primeiro ocorre durante a ação e é como se conversássemos com a situação, enquanto que o segundo é a reconstrução mental da ação; e é nesse momento que podemos perceber um novo elemento ou um que talvez já existisse, mas que ainda não havíamos nos dado conta.

Essa reconstrução mental pode nos proporcionar momentos ricos para a análise do que funcionou ou não e os porquês, bem como nos apontar diferentes caminhos para a construção da aprendizagem dos nossos alunos. Indo além, podemos, ainda, recorrer ao que Schön denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*, ao que Alarcão (1996) comenta que:

Consiste no processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (p. 17).

Ser capaz de fazer esse tipo de reflexão é fundamental para os professores que

desejam ser partes integrantes da educação do século XXI, repleta de transformações e desafios que precisam ser enfrentados se quisermos preparar os jovens para o futuro.

3. Desafios do professor reflexivo

São grandes os desafios do professor se ele deseja acompanhar as transformações pelas quais vem passando a educação neste início de século. Em um mundo globalizado em que a comunicação ocorre de forma cada vez mais acelerada por meio da mídia e de meios de comunicação como a internet, é natural que haja novas demandas e a procura por novos caminhos para a educação de crianças e jovens, que serão os responsáveis pela tomada de decisões no futuro.

Nesse cenário, o professor reflexivo tem um papel importante a desempenhar na formação desses jovens, que precisam estar preparados para os desafios deste século. A figura do professor centralizador, detentor de todo o conhecimento e que o transmite de forma mecânica sem voltar seu olhar para o aprendiz não mais se adequa ao cenário atual, em que a busca é pelo profissional capaz de mudar seu foco, lançando seu olhar para o processo de aprendizagem dos alunos, levando em consideração suas necessidades e dificuldades e modificando, quando for preciso, sua prática pedagógica.

Como já observamos anteriormente, a prática reflexiva não acontece apenas de forma intuitiva, mas precisa estar acompanhada de embasamentos teóricos que ajudem na sua construção. Para Alarcão (1996),

O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. (p. 181)

Da análise desse conceito de Alarcão é possível vislumbrar duas dificuldades para o profissional que deseja se tornar reflexivo. A primeira delas é o querer, a vontade do professor em entrar nesse processo e de estar disposto a se questionar sobre seu saber e sua prática, buscando uma compreensão de si mesmo e da situação que o cerca. Ainda segundo Alarcão, “é efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo” (p. 181). Entretanto, esse questionamento exige do profissional a disposição para enfrentar as mudanças que forem necessárias, sem esquecer que demandarão tempo e dedicação.

A segunda dificuldade que encontramos no caminho a ser percorrido pelo professor diz respeito às condições que favorecem sua reflexão. E aí entra a participação da escola como um todo – desde a equipe gestora, colegas, alunos, todos devem estar

envolvidos nesse processo para que ele realmente possa se tornar realidade e, mais do que isso, possa ser bem-sucedido. Para Alarcão (2003),

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente... A escola tem que ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas... ela tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem também ela de ser reflexiva. (p. 44).

Temos, então, um grande obstáculo a ser enfrentado e que não depende apenas de nós, mas abrange toda uma estrutura educacional que existe há décadas e que não mudará em um curto período de tempo. Porém, ter consciência que essa estrutura existe e que mudanças podem ser feitas já é, sem dúvida, um primeiro passo para que ocorram.

No dia a dia da sala de aula também enfrentamos dificuldades para que o processo reflexivo se torne realidade. O grande número de alunos em cada sala, por exemplo, é um fator que dificulta o trabalho do professor, que, dentro do que se considera ideal, teria que ter condições para observar, com tempo e cuidado, o desempenho de cada aprendiz, para poder, posteriormente, analisar, confrontar, interpretar e avaliar os resultados obtidos. Essa análise faz parte do processo de construção e reconstrução da prática pedagógica dos docentes reflexivos. Contudo, ao lidar com salas numerosas e, na maioria das vezes, heterogêneas, o professor precisa dar conta de monitorar todos os alunos, auxiliá-los quando não conseguirem realizar determinada atividade, ao mesmo tempo em que faz anotações sobre a aula para serem usadas posteriormente em seus planejamentos e também nas avaliações.

Outro ponto importante e que deve ser considerado cuidadosamente é a avaliação contínua dos alunos. É claro que não podemos desconsiderar as avaliações formais internas e externas que nos apresentam resultados concretos e um norte a seguir para a melhoria do nosso sistema educacional. Mas, a avaliação contínua é uma das bases do regime de progressão continuada adotado no estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclos I e II e, portanto, precisaria ser realmente utilizada em nossas escolas. Observar e avaliar continuamente são ações intrínsecas ao processo reflexivo e é preciso que tenhamos condições de exercê-las de forma satisfatória tanto para nós, quanto para nossos alunos.

Também nos chamou a atenção, nesta pesquisa, a questão da falta de autonomia dos alunos em geral. É claro que há exceções, mas são apenas isso –

exceções. Alunos que se destacam pelo ótimo aproveitamento e que são capazes de realizar as tarefas estipuladas de forma independente, pesquisando e procurando as respostas sem esperar passivamente por elas: são características individuais do aprendiz, e não um processo que foi trabalhado com ele.

Sem dúvida é preciso levar em consideração o fato de esta pesquisa ter sido realizada com alunos da 5ª série/6º ano vindos do Ciclo I, que apresenta características bem diferentes do Ciclo II em termos de currículo, quantidade de professores e disciplinas. Contudo, ao observarmos a realização das atividades e a postura dos alunos de ambas as Classes I e II, ficaram claras a falta de autonomia deles e a dependência contínua da presença do professor não somente para sanar as dúvidas; mas, o que é ainda pior, para receber as respostas prontas. A maioria dos alunos apresenta muita dificuldade para formular hipóteses, buscar caminhos e soluções, como se isso fosse demasiado trabalhoso e sem finalidade para eles. Afinal, por que iriam ter tanto trabalho se poderiam simplesmente esperar pelas respostas? Esse é um processo que continuamos trabalhando em ambas as salas, com resultados ligeiramente melhores na Classe I.

Como aponta Nicolaidis (2003), o desenvolvimento da autonomia poderia ser um fator positivo no contexto da educação pública no Brasil,

[...] uma vez que, em salas de aula numerosas e com recursos escassos, onde não se encontram condições para uma instrução que respeite a individualidade de cada aluno, um aprendiz autônomo poderia buscar o conhecimento de maneira independente e eficaz. (p. 72)

Cabe salientar, aqui, que não podemos esperar que a autonomia almejada para uma criança no processo ensino-aprendizagem seja a mesma que pode adquirir um adulto no sentido de gerir sua própria aprendizagem. Os alunos estão em processo de autonomização e precisam ser ajudados pelos professores. Isso não impede, contudo, que plantemos a semente do fazer/aprender autônomo em nossas crianças.

Ao examinarmos os resultados obtidos nesta pesquisa, ficou clara, para nós, a importância do processo reflexivo que ocorre em três etapas: (i) na preparação do plano de aula; (ii) durante a aula, ao observarmos o desempenho dos alunos; e (iii) após as aulas, quando podemos, então, analisar os dados que colhemos, confrontá-los com os que já temos e interpretá-los. Não é um processo fácil. Pelo contrário, exige do

profissional dedicação, persistência e disciplina, mas os resultados são significativos e capazes de provocar mudanças no modo como vemos nossa profissão e, sobretudo, nossos alunos. Passamos a vê-los como indivíduos com características singulares, cada qual com suas deficiências e aptidões, com potencial para se tornarem sujeitos autônomos de seu próprio processo de aprendizagem.

Conclusão

Ao longo deste curso de especialização, foram-nos apresentados tópicos relacionados ao ensino da Língua Inglesa para que pudéssemos pesquisá-los, estudá-los, discuti-los com colegas e tutores e, por fim, apresentar algumas das nossas conclusões acerca dos mesmos. Foram momentos de intensa troca de ideias que, com certeza, enriqueceram a vida profissional de todos os participantes. Dentre os temas abordados, o que mais nos chamou a atenção e despertou nossa vontade de investigá-lo e enfocá-lo em nossa pesquisa foi a questão do professor reflexivo, ou seja, como se tornar um profissional reflexivo, como usar esse processo de reflexão para tornar as aulas de inglês mais significativas para os alunos e, a partir daí, obter melhores resultados.

Partindo de leituras sobre o tema e de nossa experiência enquanto docente, chegamos à conclusão que algumas características são fundamentais para quem deseja ter postura e atitudes reflexivas. É, antes de tudo, um processo de autoconhecimento que implica em encontrar respostas para questões tais como o que é ser professor?; para que ser professor?; onde desejamos chegar?; quais objetivos pretendemos alcançar?; e como fazê-lo? Essas são algumas das perguntas iniciais que temos que nos fazer para ingressar nessa jornada reflexiva. Alarcão (1997) apresenta uma máxima que pode nos ajudar: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional do ensino” (p. 180).

Segundo a autora, a vontade de mudar e ter coragem de se tornar reflexivo é fundamental e deve partir de cada um de nós. Não pode, portanto, ser imposta. Nas palavras da autora, “Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós” (p. 186).

É, também, um processo que requer paciência, ou seja, não podemos esperar resultados a curto prazo. E Alarcão, nesse aspecto, cita Paulo Freire (1972), quando ele afirma que “a formação é um fazer permanente... que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo”. (p. 187)

Esse processo também implica, em termos, flexibilidade e bom senso para sermos capazes de nos adaptar às mudanças que ocorrem nos sistemas educacionais. Novos currículos são implantados, metodologias e abordagens foram e continuam sendo criadas ao longo dos anos na tentativa de se encontrar a maneira ideal de se ensinar inglês para jovens e crianças. E isso significa que o professor precisa estar atento às

mudanças e utilizá-las para alcançar seus objetivos.

Outra característica desejada para o professor reflexivo é a criatividade. Alarcão nos apresenta um conceito de criatividade de Schön muito interessante, que ele denomina de *artistry*:

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados, complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. (p. 13)

Acreditamos que esse conceito engloba, de forma sucinta, as qualidades e ações esperadas de um profissional reflexivo.

Por fim, para sermos realmente reflexivos, outro elemento faz-se necessário: o hábito, ou seja, a prática contínua da reflexão, e não apenas situações esporádicas e isoladas. Para Perrenoud (2002),

[...] essa postura deve se tornar quase permanente inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. (p. 13)

Como podemos notar, tornar-se e continuar sendo um profissional reflexivo não é das tarefas mais fáceis e exige dedicação, empenho e, sobretudo, vontade de cada um de nós. Mas, é uma experiência extremamente enriquecedora e transformadora – um caminho que vale a pena ser trilhado por aqueles que desejam evoluir profissionalmente, como é o nosso caso.

Referências

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724: Informação e Documentação. Trabalhos Acadêmicos. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ALARCÃO, I. *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ARAÚJO, V. F.; ARANTES, V. A.; KLEIN, A. M. “Escola, comunidade e novas configurações da educação”. In: Zélia Cavalcanti (org.). *Trinta Olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila, 2010, v. 1, p. 271-277.

BRITO, A. E. “O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a”. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, número 38/7. Madri, Espanha, 2006.

ENTREVISTA: Kenneth Zeichner. “Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola”. Transcrição e tradução de Carlos Alberto Gohn. *Presença Pedagógica*, 2000, v. 6, nº 34. Disponível em: <www.revistapedagogica.com.br>.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, D. N.; BAFFI-BONVINO, M. A.; CAVALARI, S. M. S. “Pesquisas no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: tendências e perspectivas”, 2010. Disponível em: <<http://edutec.gov.br>>.

GHEDIN, E. “Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica”. In: GHIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MATTIANDA, M. L. “A formação de professores de Língua Estrangeira: desafios e possibilidades”. Disponível em: <www.univag.com.br>.

McKAY, Sandra Lee. *O professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. Trad. Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: SBS – Special Book Services, 2009.

MESSIAS, R. A. L.; NORTE, M. B. “Abordagens, Métodos e Perspectivas Sócio-Interacionistas no Ensino de LE”, 2010. Disponível em: <<http://edutec.unesp.br>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1996.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo Oficial do Estado de São Paulo. LEM – Inglês, Caderno do Professor e Caderno do Aluno, 5ª Série/6º Ano, v. 2, p. 9-10 e v. 3, p. 4-6.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: E.D.U.C. A., 1993.