

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA DE REFERÊNCIA NO INTERIOR DE PERNAMBUCO: ESTUDO DE CASO DE UMA PROFESSORA EM PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO

Bruna Pereira Coutinho

Universidade Federal Rural de Pernambuco
brunathayannelufrpe.uag@hotmail.com

Diana Vasconcelos Lopes

Universidade Federal Rural de Pernambuco
didilaster@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca investigar de que forma as crenças acerca das práticas didático-pedagógicas de uma professora de língua inglesa, atuando em uma escola pública de referência no interior do estado de Pernambuco, interferem em sua efetiva ação docente em sala de aula. Pretende-se fundamentalmente levar a professora a refletir sobre como o contexto educacional no qual ela está inserida, suas crenças, sua formação acadêmica, sua experiência profissional prévia e até sua história de vida influenciam em suas práticas de ensino. O *corpus* foi constituído a partir de dados obtidos através de entrevistas, filmagens das aulas, observações da atuação docente da professora investigada e dos diários reflexivos. A base teórica da pesquisa foi centrada, entre outros, nos trabalhos de Rossi (2004), Medrado (2006), Villani (2008) e Mendes (2005), que discutem mais especificamente acerca das crenças do professor, do professor reflexivo e do agir do professor. Com o intuito de retratar a perspectiva pessoal da participante, focalizamos e priorizamos instâncias particulares da sua experiência educacional. Através dessas reflexões, foi posteriormente proposta uma série de mudanças como forma de sugestões a serem incorporadas não apenas em futuras práticas de ensino da professora investigada, como também nas de outros professores de língua inglesa, no exercício da docência em escolas públicas do Brasil.

Palavras-chave: Narrativa crítico-reflexiva. Identidade docente. Crenças do professor.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL OF REFERENCE IN THE COUNTRYSIDE OF THE STATE OF PERNAMBUCO: A CASE STUDY OF A TEACHER UNDERGOING A CRITICAL-REFLEXIVE PROCESS

Abstract: This paper aims at investigating the ways in which beliefs about the didactic-pedagogical practices of a female teacher of English, working in a state school of reference in the countryside of the state of Pernambuco, interfere in her own actual teaching practice in the

classroom. The main intention is to lead the investigated teacher to reflect on how the educational context, in which she is inserted, her beliefs, academic formation, previous professional experience and even her life story exert influence over her own teaching practice. The corpus includes data collected from interviews, video footage of classes, observation of teaching procedures, and reflective diaries. The theoretical basis for the research was centered, among others, on the works of Rossi (2004), Medrado (2006), Villani (2008) e Mendes (2005), who discuss more specifically about teachers' beliefs, the reflective teacher and teachers' actions. With the objective of presenting the participant's personal perspective, we have focused and prioritized features of her own educational experience. Through these reflections, a series of suggested changes to the investigated teacher's didactic procedures was subsequently proposed, in order to be adopted, not only in her future teaching practice but also in the practices of other teachers of English, acting in the Brazilian public schools.

Keywords: Critical-reflexive narrative. Teacher's identity. Teacher's beliefs.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar e discutir algumas crenças dos professores de língua inglesa que podem justificar possíveis fracassos em sua atuação didático-pedagógica dentro e fora da aula. Também refletirá sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio de um estudo de caso, ressaltando os valores atribuídos por uma professora da referida disciplina em um processo crítico-reflexivo de autoanálise, visando oferecer-lhe um autoconhecimento mais profundo, no sentido de aprimorar-se como docente de língua inglesa e, eventualmente, implementar futuras mudanças em seu agir docente.

Foi utilizada uma vasta bibliografia para amparar nossas reflexões com o intuito de compreender a relevância do estudo do professor reflexivo no âmbito educacional. Este estudo tentará, portanto, trazer a (re)constituição da identidade profissional do docente de inglês de escolas públicas, buscando, assim, uma subsequente mudança de postura por parte do professor, além de contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensinar uma língua estrangeira no contexto educacional acima mencionado.

De forma mais específica, tentaremos identificar os aspectos que auxiliam e/ou prejudicam o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para alunos do Ensino Médio em uma escola pública de referência no interior do estado de Pernambuco. Nossa expectativa, com tal intervenção, é a de proporcionar a uma professora de inglês, no referido

contexto de ensino, a possibilidade de realizar um processo autoavaliativo, crítico e reflexivo sobre sua própria prática docente na rotina de sala de aula.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Para Almeida Filho (1999), o inglês é atualmente a língua de maior prestígio dentro do cenário nacional. Portanto, é natural e esperado que seu ensino seja eficaz. Podemos entender o ensino eficaz como “[...] aquele que capacite o aprendiz a usar a língua inglesa para se comunicar, para negociar, ou seja, para interagir em diferentes situações pessoais e comerciais” (BERGER, 2005, p. 11, *apud* BERNARDO, 2007, p. 97).

Entretanto, o que realmente vem ocorrendo é a prática de ensino de língua inglesa que está longe de atender às exigências para que o inglês possa, de fato, servir como a língua internacional das comunicações entre os povos, devido ao fato de haver “[...] problemas no ensino de língua inglesa, tanto em nível de ensino básico como em nível superior [...]” (BATISTA, 2003, p. 14, *apud* BERNARDO, 2007, p. 98).

Pode-se deduzir, dentro desta perspectiva, que o processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira nas escolas públicas não tem, de fato, refletido o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere ao ensino de língua inglesa. Quanto a isso, vale salientar que, de acordo com os PCN, o ensino de língua inglesa deve estar voltado para a finalidade da interação entre os seres, compreendendo-se a língua como meio de desenvolvimento do estudante como um ser social que visa, primordialmente, a comunicação. A esse respeito, em um dos trechos dos PCN tem-se que:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

No entanto, a cada ano de escolaridade, os alunos parecem não evoluir no conhecimento e domínio da língua inglesa. Esta, por sua vez, permanece estagnada em um nível inicial e elementar de aprendizagem, mesmo com a aprovação dos alunos e sua promoção para anos escolares subsequentes.

Há vários fatores externos que contribuem para a estagnação do aprendizado do inglês por parte de um grande número de alunos em escolas públicas: o pouco investimento do governo, a falta de interesse dos estudantes, a má formação dos professores, os materiais didáticos inadequados ao alunado brasileiro, entre outros fatores.

Para Celani (2000), embora esses sejam indícios de uma percepção atualizada do que impede a qualidade no ensino de línguas e, apesar de exigir maior comprometimento das autoridades educacionais – mostrando que ações mais concretas são necessárias – a responsabilidade sempre volta a girar sobre a mesma questão da formação docente. No entanto, vale ressaltar que as alterações dessas condições não dependem somente dos professores, pois envolvem uma série de aspectos políticos e de relações de poder. Ainda assim, os professores precisam se capacitar para melhorar o ensino na sala de aula, sabendo-se que não basta dominar o conteúdo, mas é necessário também saber aplicá-lo. Como afirma Rossi (2004, p. 15), “o modelo de formação de professores de inglês, utilizado atualmente no curso de Letras, tem se revelado inadequado”.

Dentro desse cenário, nossa pesquisa insere-se no campo de pesquisas da Linguística Aplicada (LA), mais precisamente no que envolve uma concepção mais atualizada da LA, segundo a qual não é mais possível entendê-la como uma espécie de “braço” da linguística. A LA, nos dias de hoje, enquadra-se numa área de estudos estreitamente vinculada a atividades de linguagem, nas quais, dentre outras, está incluída a atividade de ensino-aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2006).

Importa, assim, enfatizar a relação muito próxima que a LA possui com o ensino de línguas, isto é, com a educação linguística. Portanto, essa pesquisa se desenvolve segundo as concepções da LA, em que a prioridade recai nas tentativas de se abordar as práticas linguísticas, cujos principais interesses estão intimamente relacionados com as atividades pedagógicas que visam às atividades sociais.

Por esse viés da LA, com ênfase nas questões sociais, pode-se dizer que a ausência de uma avaliação adequada na seleção de professores de inglês na escola pública também é responsável pela situação atual desse ensino, pois apenas uma pequena porcentagem dos professores de inglês, no Brasil, possui o perfil ideal e adequado às necessidades dos alunos brasileiros.

AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Há um grande número de fatores que fomentam o interesse de vários pesquisadores acerca dos aspectos que envolvem as crenças dos professores de LE em nosso país. O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois, desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. Uma importante característica das crenças remete à sua influência sobre o comportamento humano. Pajares (1992) acredita que as crenças são um conceito bastante complexo. Para o autor, tal complexidade resulta da existência de diferentes termos usados para se referir às crenças. Ainda segundo Pajares (1992), as crenças influenciam a maneira como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Ou seja, as crenças de cada um podem se converter em indicadores de como as pessoas agem. No que concerne ao efeito das crenças dentro do campo educacional, aquilo em que acreditam alunos e professores pode influenciar a abordagem adotada para a escolha de como um dado processo de ensino-aprendizagem deverá ser implementado.

Conforme Villani (2008), as crenças educacionais, em especial as dos professores, são convicções a respeito do ensino-aprendizagem que entram em ação no comportamento do professor por meio das práticas em sala de aula. Para o autor, algumas das crenças que os professores trazem para o contexto escolar são reproduzidas em sala, sendo perpetuadas pelo grupo dos professores, alunos, coordenadores, diretores, colegas, educadores e familiares envolvidos na escola. Como forma de expressar tais crenças, relata-se que “é impossível aprender inglês em uma escola pública”, “os alunos não gostam de inglês”, “os professores não sabem ensinar por não ter o domínio da língua”, “falta livro didático de língua inglesa e isso impede o trabalho profissional”, entre outras.

Há uma gama de aspectos na formação e na profissionalização do professor que o leva a adquirir tais crenças como, por exemplo, uma formação inadequada nos cursos universitários, que poderá reforçar inúmeras crenças sem nenhum respaldo teórico-prático (VILLANI, 2008); o ambiente de trabalho (sociedade, a cultura, a classe social, a sala de aula, os alunos e a escola) e as primeiras experiências em sala de aula (KORTAGEM, 2002, *apud* ROSSI, 2004). Além desses aspectos, Almeida Filho (1999) defende que um professor tem a tendência, geralmente inconsciente, de ensinar da mesma maneira que aprendeu.

De acordo com Oliveira (2009), a prática de um professor em um ambiente de ensino de línguas, bem como suas decisões são conduzidas pelo que ele conhece, sabe, sente e também pelo contexto no qual estão inseridos. Ainda de acordo com a autora, as crenças dos professores podem influenciar tanto na percepção do contexto em que atuam como no julgamento deles mesmos, tendo as crenças um papel importante no modo como os professores aprendem a ensinar.

É importante ressaltar também que a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre teoria e prática. Contudo, mudanças não são fáceis. Conforme Barcelos (2007), a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Ou seja, a mudança implica momentos de dúvidas, de incertezas, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido.

Segundo Fullan (1991, *apud* BARCELOS, 2007), a mudança deve ocorrer em três dimensões: nas crenças, nos materiais e nas abordagens dos conteúdos. Para haver mudança, é necessário que se reconheça que o que se faz é insuficiente (BARCELOS, 2007). As mudanças nas crenças e ações não acontecem facilmente; é um processo que se dá de forma gradual (PESSOA e SEBBA, 2006, *apud* BARCELOS, 2007).

Os autores, em sua maioria, concordam que é por meio dessa reflexão que o professor é capaz de olhar para si com um distanciamento proporcionado pela descrição da própria ação. E, a partir da descrição dessa ação docente, é aberto o espaço para o professor questionar se suas escolhas, de fato, correspondem a seus próprios interesses e aos interesses

do grupo do qual faz parte. Se assim proceder, há fortes chances de o professor assumir um papel mais consciente sobre uma mudança de atitude na história de seu próprio agir docente.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Haja vista a importância do (re)conhecimento das crenças do professor, Medrado (2006) destaca a necessidade de o professor ser submetido a uma formação continuada, a fim de que possa detectar de que modo suas crenças estariam de alguma forma interferindo em sua prática didático-pedagógica.

Nos últimos anos, muitos estudos têm apontado para a importância de uma formação continuada de professores através da qual estes são encorajados a refletir criticamente e, algumas vezes, a abandonar atitudes arraigadas à prática para que possam, ao descrevê-la, compreendê-la e, ao transformá-la, transformar-se. (MEDRADO, 2006, p. 113)

A autora afirma que o processo de formação ou educação continuada entende que cabe ao professor educar a si mesmo, não havendo tempo limite nem data fixa para o término do processo, visto que este deve permear todo o seu trabalho. Esta concepção de desenvolvimento se opõe à ideia de treinamento. Neste último, os professores são munidos de estratégias e técnicas que, teoricamente, os instrumentalizam para que possam resolver quaisquer dificuldades que, porventura, surjam em suas salas de aula.

Ainda de acordo com a autora, o paradigma, comumente denominado de *ensino reflexivo* ou *abordagem reflexiva*, no âmbito da formação de professores, propõe a desconstrução de crenças que atestam a infalibilidade de fórmulas prontas para serem aplicadas em salas de aulas. De certa maneira, a abordagem reflexiva tem atribuído identidade e credibilidade ao professor pesquisador.

Segundo Geraldi *et al.* (2001, p. 262 *apud* MEDRADO, 2006) a reflexão surge, nessa perspectiva, para “romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia”, pois este não pode ser de propriedade apenas dos pesquisadores-acadêmicos, visto que os professores também são pesquisadores de teorias que embasam os seus fazeres

pedagógicos. Essas, no entanto, são teorias implícitas ou tácitas que dão o suporte necessário para que os professores atuem em suas salas de aula.

Da mesma forma, o conceito de *ação reflexiva* envolve uma consideração cuidadosa da prática que integra três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e dedicação. Para Dewey:

[...] ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. (DEWEY, *apud* MEDRADO, 2006, p. 124).

De forma resumida, pode-se dizer que o profissional reflexivo é aquele que não só (des)constrói sua prática, mas também é capaz de, através de análises sistematizadas, (re)significá-la. É exigido do professor reflexivo o desapego dos manuais, tornando-se, assim, independente. Desta forma, ele poderá perceber que a teoria também brota da prática, deixando de ser predeterminada apenas. Para Medrado (2006), o debate sobre o professor prático e reflexivo é rico em elementos que convergem para uma escola que se pensa e se faz pensar constantemente.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Nossa pesquisa enquadra-se em uma investigação de cunho qualitativo, mais especificamente do tipo estudo de caso, que mescla aspectos interpretativos e etnográficos. Este estudo, em particular, abordou a experiência de uma professora de língua estrangeira (língua inglesa). A fim de preservarmos o anonimato de nossa informante, a referida professora será identificada nesta pesquisa pela forma abreviada LA.

Trata-se de uma professora pertencente ao quadro de docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco, residente e atuante profissionalmente na cidade de Garanhuns, em uma Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns (regime integral). LA vem atuando na referida instituição de ensino há 25 anos. No período em que desenvolvemos o projeto, LA contava com 50 anos de idade e uma experiência de 25 anos como docente de línguas. Nossa

informante é especialista em língua portuguesa, mais especificamente em tradução (inglês/português) e mídias na educação. Quanto à proficiência em língua inglesa, LA afirma estar em nível pós-intermediário de conhecimento na referida língua. Refere já ter viajado para a Inglaterra para participar de uma qualificação com duração de três meses.

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: questionário sociocultural, filmagens, diários reflexivos e questionário de avaliação. Quanto ao questionário sociocultural, a opção por adotar esse instrumento de coleta de dados objetivou identificar as experiências da participante sobre sua carreira profissional como professora de língua inglesa, além de buscar investigar os motivos pelos quais escolheu o magistério como profissão, dedicando-se ao ensino de línguas. Por meio deste instrumento, foi possível detectar os fatores que mais dificultam e/ou facilitam o desempenho profissional de LA. As respostas às perguntas deste questionário serviram também como importante instrumento de reflexão para a participante.

Já a utilização das filmagens foi crucial para nossa pesquisa, pois foi a partir delas que LA pôde efetivamente observar-se a si mesma atuando em sala de aula e, assim, visualizar seu próprio desempenho didático-pedagógico. Com isso, proporcionamos a LA a oportunidade de envolver-se em um percurso autoavaliativo, com o auxílio das imagens e do áudio de suas aulas. A participante, por conseguinte, não se restringiu apenas a sua memória para refletir sobre sua atuação em cada aula filmada, o que, acreditamos, não teria sido suficiente para uma reflexão mais aprofundada e para uma análise mais detalhada sobre seu próprio agir docente.

Foram realizadas 04 (quatro) filmagens, com cerca de 20 a 30 minutos de duração para cada aula de LA. Essas filmagens foram realizadas na mesma turma, em ambiente de sala de aula. O grupo de estudantes no qual realizamos as filmagens compunha uma turma do primeiro ano do ensino médio, com 35 alunos entre 15 e 17 anos de idade.

Com os diários reflexivos, a participante pôde verbalizar, de forma crítica e pedagógica, suas reflexões, oriundas do processo de autoanálise ao qual foi submetida. Com isso, LA foi capaz de informar, com mais riqueza de detalhes e maior aprofundamento reflexivo, como percebeu seu próprio desempenho durante a aula. Por meio desse

instrumento, objetivou-se também proporcionar à informante a chance de comparar suas atuações didáticas e chegar, com mais embasamento, a algumas conclusões resultantes do processo de reflexão crítica pelo qual passou, durante o período em que atuou fornecendo os valiosos dados para a concretização de nosso projeto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É sabido que existem vários fatores internos, encontrados no ambiente escolar, que podem contribuir para uma eventual ineficiência do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A esse respeito, no questionário sociocultural, foi solicitado a LA que apontasse o que, para ela, poderia se constituir em fator de dificuldade e/ou facilidade sobre sua atuação docente e que provavelmente influenciaria seu desempenho como professora na escola em que trabalha.

Fatores que dificultam e/ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem		
Fatores	Dificuldade	Facilidade
1	Indisciplina dos alunos	**
2	Remuneração	Apoio da direção
3	Estrutura física do espaço de trabalho	Alunos cooperativos e participativos
4	Falta de apoio da direção	Material didático de qualidade e adequado ao ensino de língua inglesa. Bom nível salarial.
5	Material didático inadequado	Estrutura física do espaço de trabalho satisfatória.

Tabela 1: Fatores que dificultam e/ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem

Esclarecemos que as respostas constantes das tabelas apresentadas neste artigo foram todas produzidas pela informante LA em resposta às perguntas do questionário sociocultural. Podemos, assim, constatar, com base nas respostas inscritas na tabela acima, que se trata de alguém com plena consciência de quais são os fatores, internos ao ambiente de trabalho, capazes de afetar positiva ou negativamente sua atuação docente. Também foi possível

concluir que LA mostra-se plenamente satisfeita com sua opção pelo ensino da língua inglesa, além de perceber a necessidade de qualificar-se cada vez mais a fim de aprimorar-se como professora de LE. Isso porque, LA afirma sentir-se preocupada com seu próprio desenvolvimento profissional. Na tentativa de manter-se sempre atualizada em sua área de ensino, a professora justifica essa atitude com o seguinte depoimento:

Primeiramente, porque gosto muito de Inglês. Quando fiz Licenciatura em Letras já fui me direcionando para Língua Inglesa; complementei, paralelamente, com o curso de inglês na Cultura Inglesa. E desde o início que comecei a ensinar foi essa disciplina que trabalhei. Um tempo depois, prestei concurso para escola pública estadual e a minha opção de inscrição foi inglês. Desejo fazer mestrado e curso de inglês, assim como, caso tenha oportunidade, viajar novamente para o exterior para melhorar o meu desempenho oral.

Para grande parte dos estudiosos da educação (BARTLETT, 1990; MOITA LOPES, 1996; NÓVOA, 1997; ALMEIDA FILHO, 1999; PERRENOUD, 2002; PRABHU, 2003), o professor que se importa em aprimorar suas competências e habilidades terá uma projeção melhor na construção de seu caminho profissional. Com isso, reforça-se ainda mais nosso entendimento sobre a importância de se estudar e aperfeiçoar tais práticas, para que, conseqüentemente, possamos ter um ensino de línguas estrangeiras gradativamente mais qualificado e adequado à realidade do aprendiz brasileiro.

Em outra pergunta do questionário sociocultural, foi possível vislumbrar sinais de uma postura de autoanálise, apresentada por LA, quando esta relata sentimentos e emoções associadas à prática de ensinar a língua inglesa e, ao mesmo tempo, a de estudá-la.

Questão: Para você, o que é...

- a. **Ensinar:** “Sinto-me feliz, na maioria das vezes, por proporcionar meios para os alunos aprenderem, mas desafiada a cada dia, pois o que se é oferecido fora da escola é mais convidativo. Infelizmente, através das emissoras de televisão, a sociedade capitalista demonstra muitas vezes que o TER é mais importante do que o SER. Diante dessas situações, me sinto às vezes um pouco desanimada”.
- b. **Ensinar inglês:** “Feliz, momentos de alegrias, mas algumas vezes difícil, por não conseguir despertar o interesse e a importância de aprender em alguns alunos”.
- c. **Ensinar inglês em escola pública:** “A escola na qual trabalho tem um diferencial positivo, comparada às demais escolas. Entretanto, o que respondi nos itens “a” e “b” expressam meus sentimentos e emoções”.
- d. **Estudar inglês:** “Amo aprender inglês”.

- e. **Usar o inglês para se comunicar:** “Sinto-me tímida, mas não desisto”.

Quando das análises dos diários reflexivos, solicitamos à LA que marcasse se seus objetivos pedagógicos foram ou não alcançados e justificasse suas respostas. Nas ocasiões em que a professora afirma não ter atingido seus objetivos, ela faz menção tanto a fatores externos como a dificuldades de ordem interna para explicar a não concretização desses objetivos. Seguem alguns trechos da justificativa de LA:

Fatores externos à minha atuação docente que ficaram fora de meu controle, tais como: tempo escasso para a realização das atividades, decorrente de longas interrupções durante a aula; problemas com material didático ou com os recursos tecnológicos; excesso de indisciplina dos alunos; ocorrências eventuais inesperadas, etc.

Fatores ligados à minha atuação docente, tais como: dificuldade com o domínio do conteúdo; dificuldade com o controle da disciplina; falha na escolha das atividades; falha no planejamento de tempo para as atividades; inadequação metodológica para a aplicação das atividades planejadas, etc.

Como se vê na tabela abaixo, ao refletir acerca das eventuais dificuldades para consecução de seus objetivos didático-pedagógicos, LA revela grande clareza e lucidez, no tocante às interferências do ambiente de ensino-aprendizagem sobre suas práticas pedagógicas.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
Tornar a aula participativa	Desatenta ao escrever no quadro
Despertar o interesse do aluno	Fazer correção rápida e de forma oral
Fazer o aluno entender como elaborar uma frase em inglês	Não ter envolvido mais os alunos na correção
Auxiliar os que estão inseguros e os que não entenderam o que deveriam fazer.	Não ter tido melhor desenvoltura na correção
Incentivar o aluno a aprender a aprender	Não ter me comunicado em inglês com os alunos
Despertar o aluno para os usos práticos da língua inglesa	Falar virada de costas para os alunos
Proporcionar a aprendizagem de palavras novas a cada aula	Não ter explicado o assunto melhor ao grande grupo
Incentivar a construção de textos	Deixar a desejar a pronúncia correta das palavras por parte dos alunos
Tornar a aula interdisciplinar	Minhas feições faciais ministrando as aulas

Prender a atenção dos alunos	-
Encaminhar atividades independentes	-

Tabela 2: Pontos fortes e fracos que interferem no processo de ensino-aprendizagem

Ao analisarmos as respostas de LA na tabela 2, foi possível concluir que a professora se mostra bastante atenta aos aspectos, em sua própria condição de docente, que podem de alguma maneira restringir ou mesmo impedir o bom êxito no aprendizado de seus alunos. Ou seja, ela se propõe a realizar, de forma honesta, um percurso de auto-observação, prestando especial atenção a determinadas atitudes que ela mesma detecta em sua ação em sala de aula, cujos reflexos podem ter redundado em falhas na aprendizagem de seus alunos. São as seguintes as potenciais dificuldades mais observadas por LA em seu próprio agir docente: falta de concentração na aula, falha na pronúncia de algumas palavras, falta de planejamento, ausência do uso da língua inglesa durante a aula, falta de desenvoltura, falta de segurança, falta de descontração durante as atividades, necessidade de estudar mais antes das aulas.

O questionário final de avaliação permitiu a LA realizar um percurso de autoanálise e, de forma mais objetiva, apontar o que, em sua visão, se converteu nos maiores benefícios desta pesquisa. Em síntese, LA afirma que nosso projeto proporcionou a ela uma experiência única, positiva, interessante e útil. Sobre isso, nossa informante declarou que, depois de submetida a essa experiência, pôde detectar efeitos positivos tanto em sua forma de ensinar, como em seu processo de aprender a ensinar de um modo sempre mais produtivo e eficiente.

Sem dúvida que teve um efeito positivo. Para ensinar melhor, percebi que preciso estar atenta aos meus planejamentos e melhorar sempre.
Claro que sim. Principalmente, ao rever meu desempenho em sala de aula, pois entendi a importância de nos vermos atuando para enxergarmos melhor nossos erros e acertos.

A professora reitera que a metodologia adotada lhe permitiu, além de uma avaliação de sua ação didático-pedagógica, observar também, e com mais atenção, suas próprias reações emocionais, muitas vezes expressas em suas fisionomias e gestos, formas de explicação, e atitudes frente a postura de alguns alunos. LA ratifica que, até então, todas essas formas de

reação comportamental nunca haviam sido de fato o foco das preocupações da docente, em sua rotina de sala de aula. Quanto a isso, segue abaixo o trecho da fala de LA:

Apesar de sempre procurar buscar essas informações observando as atitudes dos alunos através de sondagens informais que faço e de registrar se algumas experiências foram positivas ou negativas, assim como através das avaliações que temos na escola no final do ano, nunca tinha visto a mim mesma ministrando aulas. Nesse caso, foi positivo porque pude ver as minhas próprias fisionomias; as formas de explicações que eu costumo usar; algumas atitudes que passam despercebidos; alguns problemas, que devo melhorar, como a entonação, a pronúncia e procurar falar mais na língua inglesa.

Ao final de nosso projeto, estamos confiantes de que nossa proposta de trabalho efetivamente redundou em uma postura ainda mais madura por parte de nossa informante, tendo contribuído para o desenvolvimento de sua capacidade crítico-reflexiva como docente de língua estrangeira. Com isso, acreditamos ter proporcionado a ela a oportunidade de tomar consciência de que seu agir docente deverá ser continuamente pautado pela reflexão, pelo questionamento e pela autocrítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso projeto de pesquisa, levantamos dados objetivos e subjetivos, através de uma série de instrumentos de coleta de dados, que nos possibilitou obter o perfil da professora, sujeito deste estudo de caso. Ao longo das investigações, nosso trabalho possibilitou que nossa informante pudesse elaborar, aos poucos, as representações que ela mesma fez sobre os conhecimentos necessários à sua formação e qualificação docente e a identificar os reflexos dessas representações sobre a construção de sua própria identidade profissional.

Numa visão geral, podemos dizer que LA, nossa informante, sente-se feliz em atuar como docente de língua inglesa na escola em que trabalha. Por outro lado, LA também revela que, após a experiência vivenciada com nosso projeto, passou a refletir mais acerca da necessidade de investir sempre em seu aperfeiçoamento docente, a fim de melhorar seu desempenho dentro e fora de sala de aula.

Os resultados obtidos com LA nos permitiram inferir que, através de uma gradativa tomada de consciência, todo professor é capaz de efetuar um processo contínuo de autorreflexão e autoavaliação. Assim como o fez LA ao monitorar seu próprio agir docente enquanto professora de língua inglesa, professores de outras disciplinas também poderão adentrar em uma prática rotineira de autoavaliação de suas próprias peculiaridades como docentes.

Em última instância, podemos afirmar que, uma vez efetivamente comprometido com essa constante busca pelo próprio desenvolvimento e autoconhecimento, todo professor poderá empreender um gradativo aperfeiçoamento, tanto como docente de uma dada matéria escolar, como também e, sobretudo, enquanto educador e formador, contribuindo para a educação de jovens responsáveis, conscientes, questionadores e envolvidos na construção de uma sociedade cada vez mais justa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. de. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo: Editora Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2. São Paulo, 2007.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (Ed.) **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BERNARDO, A. C. Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar**, v. 4, n. 4 – p. 94 – 105 – Jul./Dez. de 2007.
- CELANI, M. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Ed. Sollus, 2000.
- DEWEY, J. **How we think**. New York: Dover Publications, 1997.
- MADEIRA, F. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**. Campinas: Unicamp, 2008.
- MEDRADO, B. P. **Espelho, Espelho Meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2006.
- MENDES, B. M. M. **Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios**. Teresina: EDUFPI, 2005.

- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, A. P. G. de. **Crenças de uma professora língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco**. Brasília: UNB, 2009.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRABHU, N. S. Communication - a Help or Hindrance to Language Learning? In: **English Teaching Professional**, vol. 4, Jan. 2003.
- ROSSI, E. C. S. A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês. Londrina 2004, *Apud Acta Scientiarum. Language and Culture* (Impresso), v. 30, p. 191, 2008.
- VILLANI, F. L. O efeito da crença dos professores de língua inglesa na escola pública. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 141-155, jul. / dez. 2008.